

International Education Congress 2024 / EDUCongress2024

CONFERENCE ABSTRACT BOOK

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

Dicle Üniversitesi 18-21 Eylül 2024 / 18-21 September, 2024, Dicle University



International Education Congress

18-21 September 2024

Dicle University

EDUCONGRESS 2024 CONFERENCE ABSTRACT BOOK

e-ISBN: 978-605-72845-5-6

Edu Yayıncılık Eğitim, Danışmanlık, ProjeYönetimi,
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



EDUCongress 2024

KURULLAR / COMMITTEES

Kongre Onursal Başkanı / Honorary President of Congress

Prof. Dr. Kamuran Eronat, Dicle Üniversitesi Rektörü

Kongre Başkanları / Congress Presidents

Prof. Dr. Giray Topal, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi

Kongre Başkan Yardımcısı / Congress Vice President

Prof. Dr. Şakir Çınkır, Ankara Üniversitesi

Düzenleme Kurulu Başkanı / Congress Organizing Committee President

Prof. Dr. Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Kongre Alan Koordinatörü / Chairman Network Coordinator

Prof. Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Gazi Üniversitesi

Kongre Genel Sekreteri / Congress Secretary General

Dilek Ertuğrul, EDU Yayıncılık

Düzenleme Kurulu Üyeleri / Congress Organizing Committee Members

Prof. Dr. Abdülkadir Maskan, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Çoban, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Osman Alakuş, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet Oral, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Cemal Aküzüm, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Nilüfer Bekleyen, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin Gönen, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şengül Kocaman, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Abidin Dağlı, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Berna Coşkun Onan, Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi

Doç. Dr. Elçin Ayaz, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Emre Ev Çimen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ferat Yılmaz, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Ferit Karakoyun, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Fırat Kıyas Birel, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Gülşah Özdemir Baki, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Işın Sever, Hakkari Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail Kinay, Dicle 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 Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Osman Solmaz, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Salman Özüpekçe, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Sevcan Yağan, İstanbul Kültür Üniversitesi

Doç. Dr. Taha Yazar, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Yılmaz Zengin, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Kılınç, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ali İhsan Mut, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Fatih Selim Erdamar, Şırnak Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Bars, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Demirkol, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Özcan Ekinci, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Remzi Yardımcı, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Serdar Erkan, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Sevgi Ernas, Ankara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Tuğba Örnek, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Ardıç, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Uğur Yönten, Dicle Üniversitesi

Dr. İsmail Kaygısız, Milli Eğitim Bakanlığı

Arş. Gör. Ayten Kurşun, Dicle Üniversitesi

Arş. Gör. Gülseda Sezgi Dağdelen, Dicle Üniversitesi

Arş. Gör. Kübra Çevik, Dicle Üniversitesi

Arş. Gör. Selin Göçen, Dicle Üniversitesi

Arş. Gör. Sema Çelebi, Dicle Üniversitesi

Arş. Gör. Rozerin Yaşa, Süleyman Demirel Üniversitesi

Öğr. Gör. Murat Yalman, Dicle Üniversitesi

Doktora Öğrencisi Ayşe İlhan, Anadolu Üniversitesi

Doktora Öğrencisi Rozerin Yaşa, Süleyman Demirel Üniversitesi

Yürütme Kurulu / Executive Board

Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şakir Çınar, Ankara Üniversitesi

Dilek Ertuğrul, Edu Yayıncılık

Doç. Dr. Berna Coşkun Onan, Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi

Doç. Dr. Emre Ev Çimen, 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 Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Sevgi Ernas, Ankara Üniversitesi

Uluslararası Düzenleme Kurulu Üyeleri / International Advisory Board

Professor Ali Yıldırım, University of Gothenburg- Sweden

Professor Andrew P. Johnson - Minnesota State University-USA

Professor Anthony John Onwuegbuzie, University Of Cambridge-England

Professor Azita Manouchehri, The Ohio State University-USA

Professor Donna M. Mertens, Gallaudet University-USA

Professor Filiz Keser Aschenberger- Danube University Krems-Austria

Professor Ingrid Gogolin, University Of Hamburg, Germany

Professor Joe O'Hara, Dublin City University_Ireland

Professor Maria P. Figueiredo, Polytechnic Institute Of Viseu- Portugal

Professor Martin Brown- Dublin City University_Ireland

Professor Stafford Hood- University Of Illinois At Urbana-Champaign-USA

Professor Todd Ketler- Baylor University- USA

Naz Cılo_Van Norel- Siemens Iot Consultant- Germany

Şeyda Subaşı Singh- University Of Vienna -Austria

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Abdurrahman Şahin, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Adile Aşkım Kurt, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Kaçar, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Akın Efendioğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Meydan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Osman Alakuş, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Sabancı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Yıldırım, Gothenburg Üniversitesi, İsveç

Prof. Dr. Alim Kaya, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Andrew P. Johnson, Minnesota State Üniversitesi, USA

Prof. Dr. Anthony John Onwuegbuzie, Cambridge Üniversitesi, UK

Prof. Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ayfer Alper, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Aylin Çam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ayşe Güler, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ayşe Dilek Kıratlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ayşe Okvuran, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ayşegül Sağlam Arslan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Aysel Demiroğlu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ayten İflazoğlu Saban, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Azita Manouchehri, The Ohio State Üniversitesi, USA

Prof. Dr. Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Belgin Elmas, TED Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bertan Akyol, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Beyhan Nazlı Koçber Eid, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bilal Duman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Birsen Doğan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bülent Aydoğdu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bülent Çavaş, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Canan Aslan, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevat Elma, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevat Yıldırım, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevriye Ergül, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Çağlayan Dinçer, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Çiğdem Kılıç, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Derya Arslan Özer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Devrim Akgündüz, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Domna Mika Kakana, Selanik Aristotle Üniversitesi, Yunanistan

Prof. Dr. Donna M. Mertens, Gallaudet Üniversitesi, USA

Prof. Dr. Elife Doğan Kılıç, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye

Prof. Dr. Emine Sema Batu, Maltepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Emre Ünal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ercan Kocayörük, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Eren Ceylan, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erdal Hamarta, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erdal Taşlıdere, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erdinç Çakıroğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Eray Çelik, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erkan Tabancalı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol Kılıç, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esin Acar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersun İşçioğlu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Prof. Dr. Erten Gökçe, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma Belgin Özaydınlı, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma Bıkmaz, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma Evren Daşdağ, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma Mızıkacı, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Feryal Beykal Orhun, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Feyyat Gökçe, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Filiz Keser Aschenberger, Danube Üniversitesi Krems, Avusturya

Prof. Dr. Fulya Cenkseven Önder, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gonca Erim, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gökhan Özsoy, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gürcan Gürgen, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. H. Tuğba Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hasan Hüseyin Şahan, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hasan Şimşek, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hatice Ferhan Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hayat Boz, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hilal Aktamış, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hülya Çermik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg Üniversitesi, Almanya

Prof. Dr. Işıl Tanrıseven, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlhan Yalçın, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlke Evin Gencil, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İsa Birkan Güldenoğlu, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İsmail Gelen, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İ. Özgür Soğancı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin City Üniversitesi, İrlanda

Prof. Dr. Kaan Zülfikar Deniz, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kemal Öztemel, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent Mercin, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Lütfi Üredi, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Maria P. Figuerido, Viseu Politeknik Enstitüsü, Portekiz

Prof. Dr. Martin Brown, Dublin City Üniversitesi, İrlanda

Prof. Dr. Mehmet Bekdemir, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet İkbal Yetişir, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Menderes Ünal, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Merih Bender Tekin, Ege Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Metin Pişkin, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Serdar Köksal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Münevver Çetin, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nalan Kuru, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naz Cilo-van Norel, Siemens IoT Consultant, Almanya

Prof. Dr. Necla Coşkun, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Necla Köksal, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nejat İra, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nesrin Özsoy Bür, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nihal Tunca Güçlü, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nilgün Tatar, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nilüfer Kahraman, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nimet Keser, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Oktay Bektaş, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Adıgüzel, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Faruk Çetin, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Özlem Doğan Temur, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Özlem Kararımak, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Paola Nicolini, Macerata Üniversitesi, İtalya

Prof. Dr. Pınar Bilasa, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Pınar Çavaş, Ege Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ramazan Akdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rengin Zembat, Maltepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Savaş Karagöz, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Sedat Uçar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Sedat Yüksel, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

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

Prof. Dr. Selahiddin Ögülmüş, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Selahattin Kaymakçı, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Selçuk Beşir Demir, Fırat Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Senar Alkın Şahin, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Serap Emir, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye

Prof. Dr. Serap Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Serap Yükrük Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Serdar Tuna, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Serdarhan Musa Taşkaya, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Serhat Odluyurt, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Serkan Ercan Bağçeci, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Soner Yıldırım, ODTÜ, Türkiye

Prof. Dr. Stafford Hood, İllinois Urbana Champaign Üniversitesi, USA

Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Süleyman İnan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Şakir Çinkır, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Şengül Saime Anagün, Ege Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Şerife Dilek Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Taner Altun, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Tangül Kabael, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Todd Ketler, Baylor University, USA

Prof. Dr. Tuba Ada, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Tufan Aytaç, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Tuğba Selanik Ay, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Tuğba Yelken, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turan Akman Erkılıç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turan Temur, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Türkan Argon, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Uğur Sak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Vedat Özsoy TOBB ETÜ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Veli Toptaş, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Vesile Alkan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yasemin Esen, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yıldız Deveci Bozkuş, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zeliha Nurdan Baysal, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zerrin Turan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zeliha Yazıcı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Abdulhamit Karademir, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Kara, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Simsar, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Utku Özensoy, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Yavuz, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Akif Pamuk, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ali Özdemir, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ali Derya Atik, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Arslan Bayram, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Aslıhan Kuyumcu Vardar, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayhan Ural, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Aysun Çolak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayşenur Kutluca Canbulat, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Barış Eroğlu, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Berna Coşkun Onan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Betül Bal Gezegin, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Birsal Aybek, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Burcu Durmaz, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul, Ege Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Cahit Erdem, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Cansel Akbulut, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Deha Doğan, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Demet Zafer Güneş, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Derya Şahin Malatya İnönü Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Dilara Karakaş Tabak, Harran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Doruk Engür, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Durmuş Burak, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ebru Güler, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ece Özdoğan Özbal, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elif Çimşir, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elvan İnce Aka, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Emine TEKER, Harran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Engin Karahan, ODTÜ, Türkiye

Doç. Dr. Eda Duruk, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Emre Ev Çimen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Erdal Yıldırım, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Erdi Erdoğan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Esin Sezgin, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Eylem Dayı, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ezgi Güven Yıldırım, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fahriye Hayırsever, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fatih Karip, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ferat Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Figen Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Filiz Acar, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fisun Bozkurt Ourilat, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Figen Uysal, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Firdevs Sağlam Hakkâri Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Funda Dağ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gamze Ülker Tümlü, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gökhan Atik, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gökhan Özaslan, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gönül Karasu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gül Kurum, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gülçin Mutlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gülenaz Selçuk, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gülşah Battal Karaduman, İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Güzin Ayrancıoğlu, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Halime Şenay Şen, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hanife Esen Aygün, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hıdır Karaduman, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Işın Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Ali Bahar, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Ersoy, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Fatih Karacabey, Harran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Göktepe Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Toran, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Melis Yeşilpınar Uyar, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Murat Akyıldız, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Doğru, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Hamalosmanoğlu, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Kocaarslan, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Özgenel, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Yaşar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Müge Şen, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Müyesser Ceylan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nihal Yurtseven, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nur Leman Balbağ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nurhan Atalay, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Onur Çalışkan, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Osman Solmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ömer Karaman, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Özgecan Kırık, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Özlem Ateş, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Pınar Fettahlıoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ramazan Şamil Tatık, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Raşit Çelik, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Rıdvan Elmas, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Rifat Morina, Prizen Ukshin Hoti Üniversitesi, Kosova

Doç. Dr. Rukiye Dilli, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sayım Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Seher Yalçın, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Selçuk Şimşek, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Serkan Keleşoğlu, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sezan Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sıddık Bakır, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Şengül Uysal, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Doç. Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Tuba Acar Erdol, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Tuncay Canbulat, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Turgay Öntaş, Trakya Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Vakkas Yalçın, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Volkan Göksu, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yagut Aliyeva, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan

Doç. Dr. Yahya Hiçyılmaz Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yasemin Uzun, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yılmaz Sarıer, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Doç. Dr. Yunus Pınar, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zehra Keser Özmantar, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zerrin Toker, TED Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zeynel Hayran, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zeynep Bahap Kudret, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zeynep Kılıç, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zuhâl Çeliktürk Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ali Ulus Kırmav, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Aslı Yüksel, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Atı Merç, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Barış Eriçok, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Berrin Genç Ersoy, TED Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Betül Yanık Özger, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Beyza Alpaydın, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Candaş Uygan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Cansev Okutan, Yalova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Celal Boyraz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Uysal, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Deniz Özen Ünal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ebru Aylar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ece Koçer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Elham Zarfsaz, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Enver Yolcu Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Gözdegül Arık Karamık, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Gülbin Kıyıcı, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan Yazçayır, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Gülhan Yılmaz Bursa, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm Çatalbaş, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Halil Demir, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Bozkurt, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mediha Güner Özer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Mart, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Karacil, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Melek Alemdar, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Meltem Çengel Schoville, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Meral Beşken Ergişi, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Meryem Demir Güdül, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Nurbanu Parbucu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Erden Başaran, TED Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Tokgöz, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Rahime Çobanoğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi S. Burcu Üçok, TED Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Alkan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Serkan Çoştur, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Yıldız, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Shemsi Morina, Prizen Ukshin Hoti Üniversitesi, Kosova

Dr. Öğr. Üyesi Sibel Dal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Tağa, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Uğur Gezer, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ümit Özkanal, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan Akpınar, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Acar Çiftçi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yurdağül Boğar, Hakkari Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Zühal Gün Şahin, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Dr. Bilal Öncül, Erzurum Teknik Üniversitesi, Türkiye

Dr. Burcu Akkaya, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. ıgdem Kurt, Galatasaray Üniversitesi, Türkiye

Dr. Engin Dilbaz, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Mehmet Fansa, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Ramazan Ertürk, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Seval Hallaç, MEB, Türkiye

Dr. Sinan Özer, MEB, Türkiye

Dr. Şeyda Subaşı Singh, Viyana Üniversitesi, Avusturya

Dr. Tuğba Güner Demir, Türkiye

Dr. Tuğba Şenyavaş, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER

8.Sınıf Öğrencilerinin Kareköklü Sayılar Konusuna İlişkin Kavram Yanılgıları	54
İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	58
Öğretmen Adaylarının Zihniyetleri ile Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	62
Metinlerarası Okuma Yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri, Kullanılma Durumu ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	67
Aktif Vatandaşlık Anlayışının Geliştirilmesinde Ders Dışı Etkinliklerin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	71
Fizik Dersi Öğretim Programlarının İncelendiği Araştırmaların Sistematik Bir Derlemesi.....	76
2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutunun Analizi	80
İngilizce Dersinde ASSURE Öğretim Tasarım Modelinin Uygulanmasının Ders Başarısına Etkisi: Ortaokul Örneği	84
Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen Türkçe Derslerinin İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi.....	88
Jules Verne Kitaplarında Fen Bilimleri Öğretim Programı: Denizler Altında Yirmi Bin Fersah	92
Türkiye ve Singapur'un 2022 PISA Araştırması Matematik Okuryazarlığı Alanındaki Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	95
Ergenlerde Kariyer Kaygısı ve Okul İklimi Arasındaki İlişki	99
Öğretmen Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş STEM Öğretimi Ders Programının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi.....	103
Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi*	108
İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Finansal Okuryazarlık Açısından İncelenmesi	112
Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Yordayıcısı Olarak Öz Düzenlemeli Öğrenme ve İnternet Öz Yeterliği.....	116
2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlar, Değerler ve Beceriler Bakımından Karşılaştırılması....	120
İngilizce Öğretiminde Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi	124
Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerine Etkisi.....	128
9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretmen Deneyimleri	133

Yapay Zekâ Destekli Dijital Antrenörün Okul Dışı Öğrenme Aktivitelerine Etkisi.....	138
2024 Okul Öncesi ve İlkokul Öğretim Programlarının Finansal Okuryazarlık Becerileri Açısından Değerlendirilmesi.....	143
Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programı Eser Repertuarının Mutasyon Dönemi Öğrencilerine Uygunluğunun Belirlenmesi	146
2018 ve 2024 Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi Kazanımlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi.....	149
4. Sınıf İngilizce ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Arasındaki Disiplinlerarası Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	153
2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	156
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Sosyal- Duygusal Öğrenme Becerileri.....	159
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Duyuşsal Özellikleri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	163
Sanat ve Tasarım Eğitiminde Görsel Okuryazarlık.....	167
Küreselleşme ve Uluslararası Eğitim: Küresel Bağlamda Eğitim Programları Bir Yol Ayrımı Mı Yoksa Fırlatma Rampası Mı?.....	171
İlkokulda Öğretim Yöntemlerinden Sınıf Yönetiminde Yararlanılması	174
Veli Öğretmen İletişimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	177
2024 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Vatandaşlık Eğitimi Açısından Karşılaştırılması.....	181
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	185
Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Fakültelerine Giriş Sınavında Uygulanan Baraj Puanı ve Formasyon Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.....	188
İlkokul 1. sınıf Türkçe Ders Kitap İçeriğinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	192
Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	195
2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması.....	198
2018 Felsefe Öğretim Programı İçin Okutulan 10. Sınıf İki Ders Kitabının Kavramsal Yapılarının İncelenmesi	201
Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri.....	205
2018 ve 2024 Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	210
Okul Temelli Bir Uygulama: Öğretmen Paylaşım Seminerleri ve Etkisine Yönelik Eylem Araştırması.....	214

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Program ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.	217
Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâ Kabul Düzeyi ile Dijital Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	221
Bir Öğrenci Kulübü ve Programı Geliştirme Model Önerisi: Küresel Riskler	225
Investigating the Learning and Teaching Process of Twice-Exceptional Students.....	229
Öğrencilerin Görüşleri Doğrultusunda Eleştirel Düşünme Dersinde Sinemanın ve Distopik Romanların Kullanımının Değerlendirilmesi	234
İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin Temalara Göre Analizi	238
Birlikte Ebeveynlik Temelli İlkokula Hazırlık Programının Geliştirilmesi*.....	241
İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi Dersinin Değerlendirilmesi: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri.....	244
Millî Eğitim Bakanlığı 2024 Okul Öncesi Öğretmen Etkinlik Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Uygulama Çeşitlendirme Kodlarının Evrensel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi* ...	248
Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Okulu Terk Riskinin İncelenmesi.....	253
Coğrafya Öğretim Müfredatında Afet Kavramı ve Uygulamaları (Japonya Afet Müzesi Örneği)	256
İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının (2018-2024) Karşılaştırmalı Analizi	260
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Okuryazarlık Bağlamından İncelenmesi.....	264
Bir Materyal Geliştirme Çalışması: Milli Mücadele ve Milli Kahramanlarımız *	267
Ortaokul Öğretmenlerinin Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi*	271
Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Alanında Yapılan Makalelerinin Eğilimi ve Meta Sentezi (2020-2024).....	275
Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlığı ile Dijital Okuryazarlık Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	278
6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmen Rehber Kitabında Yer Alan Blok Tabanlı Programlama Etkinliklerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi	282
Değerler Eğitiminde Bireyin ve Toplumun Etki Sınırları: Türk Eğitim Programı için Değer Önerileri.....	286
İlgi ve Beceri Geliştirme Odaklı Eğitim: Ortaokul Düzeyinde Uygulama Örnekleri ve Algı Araştırması.....	289
Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) Raporlarının Eğitim-Öğretim Açısından Analizi ...	293
5. Sınıf Öğrencilerinin İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı Başarılarının Yapay Sinir Ağları ile Tahmini	296

Internet of Things and Its Applications in Higher Education: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Contemporary Research Literature	300
Sanal Gerçeklik Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımına Yönelik Bir İnceleme.....	305
Millî Eğitim Bakanlığı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Portalı Arayüzü Tasarımı ve Kullanışğının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	310
Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknolojileri Kullanım Durumu ve Gelecekteki Derslerde Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Niyetlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	314
Uzaktan Eğitim Web Sitesi ALMS'nin Kullanılabilirlik Düzeyi (Dicle Üniversitesi Örneği)....	317
Öğretim Faaliyetlerinde BT Entegrasyonu ve Dijital Okuryazarlığın Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	321
Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Bir Literatür Taraması	325
Robotik Kodlama Eğitiminde Arduino Arabaların Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	329
Robotik Kodlama Eğitiminde Arduino Setlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	333
Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesine Yönelik Artırılmış Gerçeklik Destekli Öğretim Ortamının Tasarlanması ve Uygulanması.....	337
Eylemli Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması	341
Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumları ile Eğitsel Amaçlı Kullanım Durumları.....	344
Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Yeterlikleri Üzerine Nitel Bir Çalışma	348
Sosyal Paylaşım Ağlarının Eğitsel Amaçlı Kullanımına Yönelik Bir Model Önerisi.....	351
Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında EBA İçeriklerinin İncelenmesi.....	355
8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımlarındaki Güvenlik Stratejilerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi.....	358
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sanal Tur Teknolojisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	361
Dijital Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri.....	365
Sınıfın Yeni Boyutu: Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Hologram Teknolojisi.....	368
Promoting Social and Emotional Skills in Cyberspace: The Relationship between Cyber-Emotions and Digital Literacy.....	372
Öğretimde E-Değerlendirme Araçlarının Kullanımı Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması	376
Eğitimde Kapsayıcılık: Stratejiler, Zorluklar ve Küresel Perspektifler	381
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin İncelenmesi.....	385

Mültecilerin Bulunduğu Okullarda Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri ile Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	389
Yerel Yönetimlere Katılımın Çocuklar Üzerindeki Etkisi.....	394
Roman Çocukların Ortaokul Düzeyinde Eğitime Erişimleri ve Alman Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri*	398
Roman Ailelerin ve Çocukların Eğitime Bakış Açıları ve Eğitimden Beklentileri: Başarıyı Neler Etkiliyor? Okullar Nasıl Etkili Olabilir?.....	402
Kapsayıcı Bir Çevre Oluşturmada Akran Sosyal Kabulü: Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görüşleri.....	406
Çocukların Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Düzeyi ile Ebeveynlerinin Ebeveyn Medya Arabuluculuğu Stratejilerinin İncelenmesi	409
Türk ve Amerikan Üniversitelerindeki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Yönetmelik Uygulamalarının İncelenmesi	413
Öğretmenlerin Farklaştırılmış Öğretim Uygulama Düzeylerinin İncelenmesi	418
Üstün Zekalı/Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitimsel Uygulamaların İncelenmesi	423
Veriye Dayalı Karar Verme Temelli Öğretmen Eğitiminin Risk Grubu Öğrencilerin Gönderme Sürecine Etkisinin İncelenmesi.....	427
Kapsayıcı Eğitim ve Sınıf İçi Değerlendirmeler Boyutu	431
Kimlik ve Uyum Arasında: Suriyeli Türkmenlerin Türkiye’deki Entegrasyon Süreci.....	434
Yapay Zekânın Ölçme Değerlendirmedeki Yeri ve Önemi	438
JavaScript ve GeoGebra Entegreli Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Ortamında Doğrusal Denklemler ile Eğitim Kavramlarının İncelenmesi*	442
Minecraft Eğitim Sürümü Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerle İlişkin Bibliyometrik Bir Analiz	446
Okuma Güçlüğü Gidermede Çevrimiçi Akıcı Okumayı Geliştirme Yaklaşımının Derinlemesine İncelenmesi.....	450
The Impact of Flipped Learning on Self-Regulated Learning Skills in a Language Preparatory Program: A Case Study in Higher Education in Türkiye.....	454
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Sanal Laboratuvar Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi	457
Çok Boyutlu 21. yy Becerileri Ölçeğinin Güvenirlilik Genelleme Meta -Analizi.....	461
Yenilikçi Örgüt Olabilme Adına Eğitim Örgütlerini İnovasyon Kavramı Üzerinden Değerlendirme.....	464
Bir Durum Çalışması: İngilizce Dersinde Farklaştırılmış Öğretim Deneyimi	468
Görsel Sanatlar Eğitiminde Şematik Dönem Üzerinde CASEY Yoluyla Disiplinler Arası Sanat Eğitimi ve Uygulamaları	472

Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgiokuryazarlığı Becerilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisiyle İlişkisinin İncelenmesi.....	476
The Relationship among Advanced EFL Learners' Aptitude Levels, Their Vocabulary Learning Achievements and Vocabulary Learning Strategies	481
Bilmediğin Bir Dili Öğretmek.....	484
Üniversite Öğrencilerinin Argüman Yapılarının İncelenmesi	488
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Özyeterlikleri ile Görüşlerinin İncelenmesi	492
Click or Flip? The Role of Digital Tools in Reading Comprehension in Foreign Language Learning.....	495
Redesigning Micro-teaching Course in English Language Teacher Education: Integration of SETT	498
An Insight to Competencies: Turkish EFL Teachers' Technology Proficiency	501
Bitişik Eğik Yazıdan Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	504
Uyum Sınıflarında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Eğitsel Oyunların Konuşma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi).....	508
Exploring High School Students' Acceptance and Use of Mobile Applications for English Language Learning.....	512
5. Sınıf İngilizce Dersinde Proje Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi	516
Peter H. Reynolds'un Resimli Çocuk Kitaplarında Tema, Dil ve Anlatım Üzerine Bir İnceleme	520
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklı Metin Türleri İçin Hazırladıkları Metni Anlama Sorularının İncelenmesi	524
A Multidisciplinary Approach to Language Teaching through Movie Analysis: Perspectives from Pre-service ELT Teachers	528
Examining Pre-service English Language Teachers' Attitudes Towards Educational Virtual Reality	531
Türkçe Dersinde Strateji: 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	535
Dil Eğitiminde Mükemmeliyet: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kalite Standartları	539
Türkçe Ders Kitaplarında Dijital Okuryazarlık: İçerik Analizi.....	543
Okuduğunu Anlama ve Cloze Testlerde Yerel Bağımsızlığın İncelenmesi	547
Göç Temalı Çocuk Kitaplarında Uyum Sürecini Kolaylaştıran Geçiş Unsurları	550
Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Derinlemesine Okuma Stratejisinin Uygulanması Üzerine Bir Durum Çalışması.....	556

The Influence of AI- supported Tools on Primary School Students' Reading Competency of First and Foreign Languages	560
A Lifebuoy in the Sea of L2: Role of L1 vis-à-vis Willingness to Communicate	563
Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Sorularında Problem Çözme Becerisinin Görünümü....	566
2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Dinleme/İzleme Beceri Alanının Karşılaştırılması.....	569
"Türkçe Treni Cumhuriyet Yolculuğunda" Eğitsel Kutu Oyununun Türkçe Dersi Başarısına Etkisi	572
Güncel MOBA Türü Oyunlarda Üniversite Öğrencilerinin Kullandığı Yabancı Kelime ve Kelime Gruplarının İncelenmesi: League of Legends Oyunu Örneği.....	577
Comprehension of Plurals in a Second Language	580
İlgili Çalışmalardan Hareketle Türkiye’de İlkokul Düzeyinde İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Mevcut Durum ve Eğilimler	584
Improving Students’ Academic Writing Skills: Comparison of Teacher Feedback and AI-based Tool Feedback	588
EKİP: SİBERAY” Adlı Çizgi Filmde Siber Zorbalık Yansımaları.....	591
Yabancı Dil Ders Kitaplarının Ülke Bilgisi ve Kültürel Unsurlar Bağlamında İncelenmesi	596
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Dayanıklılıkları ile Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	600
İlkokulda Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Konusunda Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	604
A Literature Review on Integrating Natural Disaster Literacy into English Lessons Suggested Frameworks and Implementations	608
Küçük Kalemlerden Büyük İzler: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hatalarını Anlama	611
İkinci Dili Türkçe Olan İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	614
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bir İlkokul Öğrencisinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Durum Çalışması	617
Cultural Responsive Teaching.....	621
Dengbêjlerin ve Stranbêjlerin Sözlü Edebiyatında Bulunan ve Günümüzde Kaybolmaya Yüz Tutmuş Kelimeler	624
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aldıkları Geri Bildirimlerin Mesleki Gelişimlerine Yansımaları	627
Sınıf Öğretmenlerinin Değer Eğitimine Yönelik Niteliklerinin Ders Araştırması Modeliyle Geliştirilmesi	631

Öğretmenlerin Meslektaş İşbirliğine Yönelik Görüşleri.....	635
Yükseköğretimde Mesleki Gelişimi Destekleme Faaliyetleri Konusunda Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	639
Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi.....	642
Eğitimde Mükemmellik İçin Gereken Desteğin Ölçümü: Öğretmen Bakım Ölçeği.....	646
Yerel ve Ulusal Projelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi.....	650
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Bakışı: Kosova ve Türkiye'den Karşılaştırmalı Bulgular	653
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	656
Professional Development in Different Cultural Contexts: A Comparative Analysis of the Experiences of Teachers and School Administrators in Ireland and Türkiye.....	660
Analysis of Artificial Intelligence Applications Used in the Process of Learning English as a Foreign Language	664
Yaratıcı Drama Yöntemi ile Kariyer Gelişimi.....	668
Sınıf Öğretmeni Adaylarına Drama Temelli Hikâye Anlatıcılığı Atölyesinin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerilerine Etkisi.....	671
What Metaphors Tell Us about Social Justice: A Critical Conceptual Analysis.....	675
İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Değer Eğitiminde Gizil Güç Olarak Örtük Program: Sınıf Öğretmenlerinin Farkındalık, Görüş ve Uygulamaları	678
Çalışma Koşulları Rahat, İş Bulma Olanakları Yüksek: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri	682
Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	686
Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerileri Düzeyleri ve Aktif Yurttaşlık Öz-yeterliklerinin Küresel Sosyal Sorumluluklarını Yordayıcılığı	691
Çevrimiçi Eğitimin Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Dijital Sosyal Öykü Hazırlama Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	695
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Sorunlar ve Çözümler*	699
İngilizce Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Web 2.0 Araçlarının Kullanım Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	704
İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri.....	708
Öğretmen Adaylarının “Vatandaşlık ve Demokrasi” Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi.....	712

Analyzing Narcissistic Personality Traits as Predictors of 21st Century Skills Proficiency for Prospective EFL Teachers	717
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Analitik Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	720
Öğretmen Adaylarının Benlik Pozisyonlarının Kişisel Pozisyon Listesi ile Belirlenmesi*	724
Kırsalda Eğitim: Bir Metafor Çalışması	728
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Etkili Vatandaş Kavramlarını İlişkilendirmeleri	732
Sınıf Dışı Değer Eğitimi Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimine Yönelik Görüşlerine Yansımaları	736
Değişen Sosyo-Kültürel Değerler ve Eğitim Paradigmaları: 2006 ve 2024 Öğretmen Adayı Profili Karşılaştırması*	740
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Bilişsel Süreçleri ile Becerileri Tespit Edebilme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	744
Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Problemi Değerlendirebilme Yeterlikleri....	748
Eleştirel Yazma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilmesi	751
Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğinin Farklı Kuramlara Göre İncelenmesi	755
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki	759
Teacher Educators' Experiences with 21st-Century Skills in Pre-Service Teacher Education .	762
Bilimsel Araştırma Performansının Değerlendirilmesinde Configural Frekans Analizinin Kullanılması	766
Analyzing Preservice Teachers' Lesson Plans for Systems Thinking Integration	770
Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	774
Müzik Öğretmen Adaylarının Bölüm Giriş Sınavlarında 800 Bin Baraj Uygulaması ve Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	777
Özel Yetenek Sınavıyla Öğrenci Alan Kurumlardaki Öğrencilerin 800 Bin Baraj Uygulaması ve Formasyon Eğitimine Yönelik Metaforik Alguları.....	781
Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Estonya'da Aday Öğretmen Mentorluk Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	786
Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sınıflarından Bir Kesit: Kritik Öğrenme Anlarının Doğası	790
Yetki Devri Sonrası Eğitim Fakülteleri Programlarına Yönelik Öğretmen Eğitimcilerinin Görüşleri.....	793

Türkiye’de Öğretmenevlerinin Gelişimi ve Mevcut Durumu	797
Unlocking Research Potential: Insights from Aspiring Prospective English Teachers	801
Conceptions of Global Citizenship Education: An Interventional Study in a Pre-service Teacher Education Program	805
Öğretmenlerin Öğrencilerine Duydukları Öfkenin Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi	808
Öğretmenlerin Öğrenci Velilerine Duydukları Öfkenin Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi	812
Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri ve Sürdürülebilir Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	816
Eğitimde Eşitsizlikler Dersi Üzerine Bir Değerlendirme	820
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Fark Etme Becerileri ve Müdahale Seçimleri	823
Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri.....	827
Sınıf Eğitiminde Güncel Eğilimler: 2020-2024 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi	831
The Teacher I Want to Be: Examining Third-Year Pre-service EFL Teachers' Ideal Teacher Selves	835
Sınıf İçi Dijital Araçların Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Padlet Örneği	838
Critical Thinking in Turkish K-12 Education: A Systematic Review of Current Level of Teachers.....	841
Öğretmen Adaylarının Ortaokul Fen Laboratuvarındaki Araç Gereçleri Öğretmen Mentörlüğü Altında İnceleme ve Düzenleme Sürecine İlişkin Görüşleri	845
Eğitimde Drama Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Anlayışları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Etkileme Durumu Üzerine Nedensel Bir Karşılaştırma.....	848
Öğretmenlerin Çağdaş Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arası İlişki	852
Öğretmen Liderliğinin Okul Gelişimi Süreçlerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	857
Okul Yöneticilerinin Eğitim Programları Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi.....	860
İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması.....	865
Okul Müdürlerinin Örgütsel Adalet Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi (Kayseri İli Örneği).....	869
Türkiye’ de Kadın Okul Yöneticisi Olmak	873
Öğretmenlerin Okul Yönetici Yeterliklerine İlişkin Kendilerine Uygulanan Ölçekler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi	877

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Ödül Sistemine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	881
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	885
Öğretmenlerin Okul Müdürleriyle Yaşadıkları İletişim Sorunları Hakkındaki Görüşleri	889
Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin İncelenmesi	893
Yönetici Desteği ile Mesleki İyi Oluş Arasındaki İlişkide Motivasyon ve İş Yükünün Rolü: Vakıf Üniversiteleri Örneği.....	897
Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin İyi Oluşunu Artırmada Kullandıkları Liderlik Stratejilerinin İncelenmesi: Türkiye'de Dezavantajlı Bir Okulda Bir Durum Çalışması	900
Devlet ve Vakıf Üniversitesi Akademisyenlerinin Psikolojik Sözleşmeleri Üzerine Nitel Bir Araştırma.....	904
Şanlıurfa İlindeki Okullarda Uygulanan Başarı İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme (BİGEP) Projesinin İyi Uygulama Örnekleri Üzerinden Değerlendirilmesi Haliliye İlçe Örneği.....	908
Öğretmenlerin Stres Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	912
Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri: Bir Karma Yöntem Çalışması	917
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ile Psikolojik Esneklik, Psikolojik Dayanıklılık ve Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişki Üzerine Yapısal Bir Model.....	921
Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları.....	925
Öğretmen Kimliği, Öğretmen Özyeterliliği ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin Okul Türüne ve Çalışılan Bölgeye Göre İncelenmesi	929
Öğretmenlerin Gözünden Doktora Eğitimi: Beklentiler ve Gerçekler	933
Fenomen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi.....	937
Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki	941
Okul Öncesi Eğitimi Alan-Almayan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması	944
Dijital Çağda Beceri Geliştirme ve Yeniden Beceri Kazanma: Eğitim Liderleri İçin Yol Haritası	948
Okul Yöneticilerinin Psikolojik Olgunluklarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri	951
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Bağlılığına Etkisi*	954
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Okul Öğrenme İkliminin Aracı Rolü.....	958
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliklerinin Aracılık Rolü	962

Okul Müdürlerinin, Depremin Etkilerini Yönetme Becerisi (Diyarbakir Örneği).....	966
Kadın Okul Yöneticileri ve Mobbing (Yıldırma): Nitel Bir Araştırma.....	969
Okul Yöneticisi Olarak Kadınlar: Sorunlar ve Beklentiler (Ağrı İl Örneği).....	972
1 Mart 2024 Tarihli Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine Dair Yönetici Görüşleri.....	977
Yükseköğretim Sisteminde Dans Sanatı Uzmanlık Alanı Olan Öğretim Elemanları ve Dans Sanatı Eğitimi Veren Akademik Birimler	981
Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi (2000-2022)	987
İlköğretim Okullarında Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Bazı Değişkenlerin Öğretmenlerin Mesleki İşbirlikleri Üzerindeki Etkisi: İkili (Binary) Lojistik Analiz Çalışması.....	991
Azerbaycan'da Çalışan Öğretmenlerin Azerbaycan Eğitim Sistemine İlişkin Algıladıkları Güncel Sorunlar	995
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlıkları Arasındaki İlişkide Örgütsel Destek Algısı ve Lider Üye Etkileşiminin Rollerini	999
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Mutluluğuna İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çözümleme	1004
Türk Eğitim Sistemine İlişkin Öğretmenlerin Algıladıkları Güncel Sorunlar	1008
Okul Yöneticilerinin Mobbinge Maruz Kalma Düzeyleri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkide; Öz Yeterlilik Algılarının Aracı Rolü.....	1011
Okul Yöneticilerinin Dijital Dönüşüme Bağlı Olarak Karşılaştıkları Sorunlar ve Okula Etkileri	1015
Öğretmenlerin Kariyer Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi	1018
Öğretmen Liderliği: Türkiye Eğitim Araştırmalarındaki Gelişme Süreci ve Güncel Eğilimler	1022
Kadın Yönetici Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Algıları	1026
Türkiye'de Eğitim Denetim Politikalarının Sistem Arketipleri Perspektifinden Analizi.....	1031
Lise Öğrencilerinin Okul ve Okul Müdürü Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırmalı İncelenmesi	1035
Doktora Öğrencilerinin Bakış Açısından Akademik Danışmanların Etik Dışı Davranışları ..	1040
Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing ile Örgütsel Depresyon Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	1044
Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları ile Kriz Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki.....	1048

Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Milli Eğitim Şube Müdürlerinin Metaforik Alguları.....	1053
Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Sınıf Yönetimi.....	1057
Öğretimsel Liderlik ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Pygmalion Etkisinin Aracı Rolü	1062
Eğitim Yöneticilerinin Karşılaştığı Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri	1066
Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasında Yaşanan Çatışmaların Nedenleri ve Çözüm Önerileri.....	1070
Öğretmenlerde Sessiz İstifa Davranışına İlişkin Bir İnceleme.....	1074
Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Akış Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi.....	1078
Liselerin Risk Alanlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma	1082
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	1086
Eğitim ve Mizojini.....	1089
Öğretmenlerin Güdülenme Düzeyini Etkileyen Faktörlerin Analizi (Bursa İli İlköğretim Okulları Örneği)	1093
Okul ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Siber Zorbalık ve Mağduriyet Farkındalıkları ve Süreci Yönetme Stratejileri	1098
Okul Yöneticilerinin Koçluk Rollerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....	1102
Okul Yöneticilerinin Gözünden Ücretli Öğretmenlik Uygulaması.....	1106
Öğretmenlerin Anamlı İş Algısının, Hedef Bağlılığı ve Azim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma.....	1109
Fizik Öğretmenlerinin Okul Yaşam Kalitesi ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	1112
Examining the Relationship Between School Administrators' Self-Regulation Skills, Leadership Effectiveness, and Teacher Job Satisfaction	1117
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Denetim Yeterlilikleri	1121
Sınıf Dışında Kalan Hayatlar: Erken Okul Terkinin Pişmanlıkla Hatırlanan Anıları	1125
Okul Paydaşları Görüşlerine Göre Şirnak İlinin Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri.....	1129
MEB Yönetici Seçme ve Görevlendirme Mevzuatında Zorunlu Yer Değiştirmeye Dair Yeni Kriterlerin Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi.....	1133
Okul Yönetiminde Kurumsal Misyon ve Vizyonun Rolüne İlişkin Yönetici Görüşleri.....	1136
Yeşil Bayraklı Eko-Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Liderlik Uygulamaları	1140
Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	1145

Türkiye’de İki Binli Yıllarda Okul Yöneticisi Yetiştirme	1149
Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Okullarındaki Eğitim-Öğretim ve Yönetim Süreçlerine Etkileri.....	1153
Sosyal Medyada Öğretmenlik Meslek Kanununa Dair Yapılan Yorumlar Üzerine Bir Sosyal Medya Analizi	1157
The Role of Service Learning in Fostering Global Citizenship Through Language Learning in K-12	1162
Covid-19 Pandemi Süreci ve Sonrasında Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Görüşleri.....	1166
Ebeveyn-Çocuk İlişki Tarzlarının, Ebeveynin Övgü ve Ödül Davranışları Üzerindeki Etkisi	1170
Afet Riski Azaltmada Güvenli Davranış Biçimlerinin İlköğretim Öğrencilerine Yaratıcı Drama Yöntemiyle Aktarılması	1175
Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Mekânsal Düşünme Becerilerinin Tarihsel Kanıtlarla Geliştirilmesi	1179
Eko-Bilimsel Düşünce Perspektifinde 5 - 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Biyomimikri ve Tasarımı Açısından İncelenmesi	1184
Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Motivasyonları Üzerindeki Etkisi	1188
Öğretmen Coşkusunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Türkiye Bağlamında Nitel Bir Araştırma.....	1193
Algılanan Ebeveyn ve Öğretmen Akademik Katılımı, Akademik Motivasyon ve Başarı Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi	1197
Zeytinin, Zeytinciliğin Sosyokültürel ve Ekonomik Hayattaki Yerinin Disiplinlerarası Yaklaşımla Yaratıcı Drama Yöntemi ile Uygulanması.....	1202
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının SBK’larını Disiplinlerarası Bağlamda Öğretimine İlişkin Algıları	1205
İlkokul Öğrencilerinin Sınıfı Düzeyine Göre Yazma Hatalarının İncelenmesi.....	1209
Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Oyun Temelli Öğrenme İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	1214
You Know My Scores, But Not The Story Behind Them: Perceptions, Behavioral Patterns, and Reductive Factors That Lead Middle School Students to Success or Failure in Exams.....	1218
Web Tabanlı ve Yüz Yüze Öğretim Bağlamında Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlilik, Öz Yönetimli ve Algılanan Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi.....	1222
Bir Eğitim Çıkmazı Disiplin: Ödül ve Ceza	1226
Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Dijital Oyunlarla Desteklenen Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi	1229
Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Öğrenci Görüşleri	1234

RAP Okuduğunu Anlama Stratejisi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi (2018-2024)	1238
Sınıf Öğretmeninin 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Deneyimleri: Karşılaşılan Problem Durumları	1243
Türkiye’de İlkokullara Yönelik Yapılan Deprem Eğitimi Araştırmalarının İncelenmesi.....	1246
Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerinin “Etik Davranış” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	1250
İlkokulda Sosyal ve Duygusal Öğrenme Araştırmalarının Bibliyometrik Açından İncelenmesi	1254
Dil Eğitiminde Yaratıcı Yazarlık ve İletişim.....	1259
Z Kuşağı Okulda: Yeni Nesil Öğretmenlik Uygulamaları.....	1262
Sosyal Bilgiler Dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanına Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması.....	1265
Ortaokul Öğrencilerinin Harita Çizme Becerileri: Kareleme Tekniğiyle Harita Çizimi.....	1269
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Yeni Nesil Soru” Kavramına Yönelik Metaforik Algıları.....	1273
A Systematic Review on School Phobia and School Refusal in Adolescents: Causes, Symptoms, and Intervention Methods.....	1277
İlkokul Ders Kitaplarındaki Kalıp Yargılar	1282
Gine-Bissau Bağlamında Okuryazarlık, Dil ve Sömürgecilik Tartışmaları	1285
Yetişkin Öğrencilerin İkinci Üniversite Yolculuğu: Deneyimler, Stratejiler ve Zorluklar	1289
Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Sorunlarına İlişkin Nitel Bir Çözümleme	1293
Eğitim Örgütlerinde İstihdam Edilen Engelli Bireylerin İş Yaşamında Karşılaştığı Güçlükler	1297
Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi Hakkında Öğretmen Görüşleri	1301
Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.....	1305
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	1309
Okul Yöneticilerinin Muhakiklik Görevlerine İlişkin Görüşleri	1314
Öğrencilerin Perspektifinden Pedagojik Formasyon Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri.	1318
Yönetimde ve Eğitimde Yerelleşmeye Dair Kavram Bunalımı: Kuramsal Bir Çözümleme*..	1322
İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Özgürlük, Eşitlik ve Katılım Kavramlarına Yönelik Oluşturulan Kısa Hikayeler Aracılığıyla Aktif Yurttaşlık Bağlamında Görüşlerinin Belirlenmesi	1326
Yükseköğretim Politikalarının Eğitim Uyumsuzluğu Üzerindeki Etkisi	1330
Kahramanmaraş Depremi (06.02.2023)	1334

Verilerin Görüşme Yoluyla Toplanması Sürecine Yönelik Araştırmacıların Düşünceleri.....	1337
Akademik Duygu Düzenleme ile Akademik Başarı Arasında Akademik Öz Yeterliliğin Aracı Rolü	1341
COVID-19 Vaccine Acceptance Intention, Health Perception and Related Factors in University Students: A Cross-Sectional and Correlational Study	1345
Doktora Öğrencileri Arasındaki Akran Etkileşim Kalıpları ve Akademik Kimlik Gelişimi: Ulusal ve Uluslararası Öğrenci Karşılaştırması	1348
Doktora Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunların Akademik Özgürlük Bağlamında İncelenmesi	1352
Eğitim Yönetimi Doktora Programı Mezunlarının Eksik İstihdam Sorunu	1357
Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Üzerine Bir İnceleme	1361
İş, Eğitim ve Kariyer Perspektifinden YBS Mezunları: İstihdam ve Deneyimler	1365
Internet Addiction and Related Variables in Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Students: Ankara-Nevşehir Example	1369
Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde İlkokul Düzeyinde Çevre ile İlgili Yapılan Ölçme Araçlarının Sistematik İncelenmesi	1373
Yükseköğretimde Öğrenci Sesi: Etik Meselelere Karşı Sessizliği Bozmak.....	1377
Türkiye’de Sağlık Okuryazarlığıyla İlgili Eğitim ve Öğretim Alanında Hazırlanan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	1382
Eğitimde Post-Nitel Araştırma Yaklaşımı: Kavramsal Bir Analiz.....	1386
Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlik İnançlarının, Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öğrenme Çeviklikleri Arasındaki İlişkide Aracı Rolünün İncelenmesi.....	1391
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim: Bir Model Denemesi*	1396
Türk Yükseköğretimi Hangi Düzeyde Öğrenen Merkezli?.....	1400
MAKÜ’de Toplumsal Katkı Çalışmaları - Proje Topluluğu Örneği	1404
Systematic Review of Graduate Studies on Mind and Intelligence Games Related to Problem Solving.....	1408
TIMSS Tarama Çalışmasının Matematik Alanı ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Sistematik İncelenmesi	1411
Zihnin Geometrik Alışkanlıkları Konusuna İlişkin Türkiye’deki Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi	1416
Gamification and Game-Based Learning in Mathematics Education: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Contemporary Research Literature	1421
Türkiye’de Olasılık ve İstatistik Üzerine Yapılmış Tezlerin İncelenmesi	1426

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Orantısal Akıl Yürütmeye Özgü Fark Etme Düzeyleri	1430
6. Sınıf Matematik Ders Kitabında Bulunan Tam Sayılar Konusundaki Etkinliklerin İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi	1433
İlkokul Öğrencilerinin Ölçme Bağlamında Birim Kesir Büyüklüğüne Dair Düşünme Yollarının İncelenmesi ve Geliştirilmesi	1437
İşbirlikli Öğrenme Ortamında GeoGebra Yazılımının Kullanılmasının Ortaokul Öğrencilerinin Üçgenler Konusundaki Kavramsal Anlamaları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	1441
İlkokulda Başarılı ve Düşük Başarılı Öğrencilerin Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Görsellerin İncelenmesi *	1445
Öğrenme Stillere Dayalı Oyunlaştırmayla Zenginleştirilmiş Matematik Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi.....	1450
2005-2023 Yılları Arasında Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi*	1454
Öğrencilerin İki Değişkenli Fonksiyon Grafiğini Seviye Eğrileri ile Geometrik Olarak Yorumlamalarının Multivaryasyonel Akıl Yürütme Zihinsel Eylemler Çerçevesine Göre İncelenmesi: GeoGebra Destekli ACODESA Metodu	1458
Öğretmen Adaylarının GeoGebra Destekli Model Oluşturma Etkinliği Tasarım Sürecinde Yaşadıkları Güçlükler	1461
Cebirsel İfadeler Konusuna Yönelik Gerçekçi Matematik Eğitime Dayalı GeoGebra Destekli Öğretimin Tasarlanması ve Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Soyutlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.....	1464
Üniversite Öğrencilerinin Ara Değer Teoremine İlişkin Akıl Yürütmelerinin İncelenmesi....	1468
Hierapolis Antik Tiyatrosu HTTM (History/ Theory/ Technology/ Modeling) Etkinliği Öğrenme Sürecine Derin Bir Bakış.....	1472
GeoGebra Araçlarının Göstergibilimsel Potansiyeli 5E Tabanlı Ters Yüz Sınıf Yaklaşımının Keşfetme ve Açıklama Aşamalarında Öğrencilerin Gerekçelerini Nasıl Destekler?*	1476
İlkokul Öğrencileri için İstatistiksel Akıl Yürütme Testi Geliştirilmesi	1480
Anne ve Babanın Matematik Kaygısının Öğrencinin Matematik Kaygısı ve Matematik Başarısı Üzerine Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesiyle İncelenmesi.....	1483
GeoGebra Araçları ve ACODESA Metodu ile Cavalieri İlkesi ve Riemann İntegrali Arasındaki İlişkiyi Yapılandırma.....	1488
Ortaokul Öğrencilerinin (PISA 2022) Matematik Okuryazarlık Performansları	1492
Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Matematik Okuryazarlığı Soru Tasarımı Kontrol Listesi Bağlamında İncelenmesi	1495
Dinamik Matematik Yazılımı ile Tasarlanan Etkinliklerin Akıl Yürütmeyi Desteklemedeki Potansiyelinin İncelenmesi*	1500

Ortaokul Matematik Öğretmenlerine Yönelik Beceri Temelli Soru Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	1504
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dörtgene İlişkin Kavram İmajları ve Kavram Tanımları.....	1509
Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Etkili Öğretmen Uygulamaları	1513
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları.....	1517
Türkiye’deki Matematiksel Modelleme ile İlgili Çalışmaların Tematik Analizi.....	1520
Yapay Zekâ Uygulamalarının İlkokul Matematik Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	1523
Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Uygulama Sürecindeki Teşhis ve Müdahale Yeterlikleri.....	1527
Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Matematik Okuryazarlığı Temalarının İncelenmesi	1531
Uzunluk ve Ölçüm Bilgisinin İrrasyonel Sayıların Gerçek Yaşamda Kullanılabilirliğine Etkisi	1535
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Üzerindeki Ortaokul Matematik Dersi Kesirler Kavramına Yönelik Etkinliklerin Dijital Analiz Çerçevesi ile İncelenmesi.....	1538
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	1543
Dijital Kaynaklara Ulaşmanın Matematik Okuryazarlığına Etkisi: PISA 2022 Türkiye Örneği	1547
Ortaokul Öğrencilerinin Gözünden Cebir Öğretimi.....	1550
Yetişkin Eğitimi Kurslarında Görev Alan Öğreticilerin Matematik Öğretimine Yönelik Görüşleri.....	1554
Matematik Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanarak Bilişsel Talep Düzeylerine Uygun Ölçme ve Değerlendirme Deneyimlerinin İncelenmesi.....	1558
Cebirsel Düşünme Kapsamında Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, İngiltere ve Kanada Örnekleri	1562
2024 Yılı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Matematik Sorularının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi	1566
7.Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin Stratejilerinin İncelenmesi.....	1570
GeoGebra Destekli Geometri Öğretimin Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Alışkanlıklarına Yönelik İnançlarına ve Eğitim Teknolojileri Kullanma Kaygılarına Etkisi.	1574
2018 ve 2024 Yılları Matematik Öğretim Programlarının (5-8. Sınıf) Genel Konu İzleme Haritaları ile İncelenmesi.....	1578
Matematiksel Modellemenin Kavram Yanılgılarıyla Mücadeledeki Yeri: Öğretmenlerin Bakış Açısı.....	1581

Ortaokul Öğrencilerinin GeoGebra Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamında Düzgün Çokgenlere Yönelik İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi.....	1584
Bilsem Öğrencilerinin Matematiksel ve Olasılıksal Muhakeme Becerileri Arasındaki İlişki: Korelasyonel Bir Araştırma.....	1589
An Investigation into How Prospective Mathematics Teachers Respond to Student Thinking	1593
Ortaöğretim Kademesindeki Öğrencilerin Youtube'dan Matematik Ders Videosu İzlemeye Yönelik Görüşleri.....	1596
Matematik Öğretmen Adaylarının İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi*	1600
Çember Kavramına Yönelik APOS Teorisi Bağlamında Görev Tasarımı	1604
Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Orantı Konusunda Yapboz Şeklinde Verilen Kartlarla Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi	1608
Kalkülüs Kavramlarının Temsillerini Kurmada ve Kullanmada Öğrenci-ChatGPT Etkileşiminin İncelenmesi	1613
İstatistik Öğretiminde Oyun Kullanımı ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi	1616
Matematik Eğitiminde Desmos Programının Kullanılması Konusunda 8. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri.....	1620
Matematik Öğretmenlerinin Fark Etme Becerilerinin Habermas Akılcı Davranış Teorisi Perspektifiyle İncelenmesi: Öğretmen-ChatGPT Etkileşimi.....	1624
Eğitim Bilimleri Kategorisinde Matematik Eğitimi Alanında Yayımlanan Kitaplara İlişkin Bir İnceleme	1628
Covid 19 Pandemi ve 6 Şubat Deprem Felaketinden Etkilenen Kırsal Bölgedeki Ortaokul Öğrencilerinin Sayı Duyusu Stratejileri	1631
Özel Kurum Öğretmenlerinin Öğrenme Stillere Yönelik Görüşleri ve Derslerinde VARK Öğrenme Stilini Göz Önünde Bulundurma Durumları	1635
Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öteleme Dönüşümüne İlişkin Kavrayışları	1640
Dinamik Geometri Yazılımları ile Kurulan İnşaların Geometrik Çalışma Düzlemlerinde Analizi	1645
Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmeni Uzmanlık Bilgisi Kapsamında Matematiksel İlişkilendirme Türlerine Yönelik Öğretim Süreçleri.....	1649
Türkiye'de Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri	1654
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Farkındalık ve Uygulama Eğilimleri.....	1657
Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Kurma Süreçlerine Dair Farkındalıkları.....	1661
AYT Matematik Sorularının MATH Taksonomisinin Kategorilerine Göre İncelenmesi.....	1664

Dinamik Geometri Ortamında Öğretmen Adaylarının Geometri Kavramlarına Yönelik Kurdukları Problemlerin İncelenmesi.....	1668
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciler ile İletişime Yönelik Tutumlarının Öğrencilerin Duygusal Stres Düzeyine Etkisi.....	1671
Okul Yolu Güvenliği Bağlamında Sokak Köpekleri Tehdidinin İncelenmesi	1675
0-24 Ay Arası Bebeği Olan Annelerin Kendini Sevme-Öz Yeterlikleri ile Duyarlı Bakım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*	1679
Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn ve Öğretmen Bakış Açısına Göre Açıklanması Zor Konular: Ebeveyn ve Öğretmen Görüşleri.....	1684
Çalışan Bireylerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumu	1688
Savaş Mağduru Kadınlarda Acının Dönüştürü Gücünün Yaşamın Anlamına Etkisi.....	1692
112 Sağlık Çalışanlarının Yaşam Kalitesinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	1696
Öğretmen Annelerin Gözünden Öğretmenlik Mesleği-Öğretmen Annelerin Yaşadıkları Problemler: Bir Olgu Bilim Çalışması.....	1700
Privatization and Neoliberalism in Turkey: A Study on Parents' Preferences for Private Schools	1704
Yetişkinlerin Çocukluk Çağındaki Olumlu Yaşantıları ve Çocukluk Anlayışları.....	1708
Kadın Akademisyenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile İlgili Görüşleri	1712
Ortaokul Öğrencilerinin “Popüler Kültüre” İlişkin Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Niteliksel Bir Araştırma	1715
0-18 Yaş Aralığında Çocukları Olan ve Birliktelikleri Devam Eden Ebeveynlerin Evlilik Doyumları ve Birlikte Ebeveynlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	1719
6 Şubat Depremini Deneyimleyen Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Değişimler ...	1723
Ortaokul Öğrencilerinin Afet Kavramına Yönelik Algularının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi.....	1727
İlkokulda Hassas Becerilerin Önemi ve Türkiye’deki Mevcut Durum.....	1731
Ortaokul Öğrencilerinin Medya ve Sosyal Medya Algısı: Bir Metafor Analizi	1734
Sağır Ebeveynleri Olan İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişimi ve Farklılaşan İhtiyaçları.....	1737
PISA 2022 Türkiye Örnekleminin Matematik, Okuma ve Fen Bilişsel Alanına ait Makul Değerlerin Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Düzeyi ile İlişkisi.....	1741
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Senaryolar Yoluyla İncelenmesi.....	1745
2018-2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programlarının Öğrenci Kazanımları Açısından Karşılaştırılması.....	1750

2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programının Sosyal ve Duygusal Beceriler Açısından İncelenmesi	1754
Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine Yönelik Bakış Açılarının Eleştirel Düşünme Becerileriyle İncelenmesi.....	1758
Bilimin Doğası Konusundaki Araştırmaların Sistematik İncelenmesi.....	1762
Model Tabanlı Etkinliklerin Öğrencilerin Bilimsel Model Seviyesi ve Model Algısına Etkisinin İncelenmesi	1766
Science Teaching Competency of Prospective Classroom Teachers.....	1771
Fen Bilimlerinde Bilimsel Açıklamaların Nitelikleri Üzerine Bir inceleme	1774
Su Okuryazarlığı Eğitimi Etkinliklerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Su Ayak İzine Etkisinin Belirlenmesi	1778
Kuantum Öğrenme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Biyoçeşitlilik Farkındalık Düzeylerine Etkisi	1781
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Öğretim Programı Değerlendirmesi: Trabzon Örneği	1785
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hücre Konusundaki Temel Kavramlara Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi.....	1789
Öğretmen Adaylarının Çevre Kimliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	1792
Türkiye' de Geri Dönüşüm Alanında Yapılan Çalışmaların Analizi; Bir Meta-sentez Çalışması	1795
Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Çok Yüzeyle RASCH ile Analizi	1799
Öğretmen Adaylarının Beslenmeye Dair Doğru Bildikleri Yanlıkların Eleştirel Yazma Kriterleriyle Değerlendirilmesi	1804
Çocuk Dergilerinde Yer Alan Fen Alanına Yönelik Bilimsel Öykülerin İncelenmesi	1808
Öğretmen Adaylarının Çevre Dostu Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	1812
Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Destekli Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 9. Sınıf Öğrencilerinin Doğa ve Kimya Ünitesindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi.....	1816
REAPS Modeli, Bileşenleri ve Lise Öğrencileri İçin Fizik Öğretiminde Uygulanabilirliği.....	1820
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM ile İlgili Metaforik Algıları	1824
Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Ortaokul Düzeyinde Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesi.....	1828
Minik Bilim İnsanlarının Fen Dersinden Beklentileri: Ne Arıyorlar?	1831
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kullandıkları Bilimsel Dilin İncelenmesi	1834

İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Modsal Betimlemeler Açısından İncelenmesi	1838
Sistem Düşüncesi Araçlarının Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Sistem Düşüncesi Becerileri Üzerindeki Etkisi	1842
Öğrencilerin Kavramsal Anlama Yapılarının Fen İçerikli Grafik Becerilerine Etkisi	1847
Fen Eğitiminde Harmanlanmış (Hibrit) Öğrenme ile İlgili Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi: Bir Literatür Çalışması	1850
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyalleri ile Zenginleştirilmiş Fen Öğretimine Dair Görüşlerinin İncelenmesi	1855
7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Deney ve Etkinliklerin Yapılma Durumlarının Belirlenmesi	1860
İlkokul Öğrencilerinin Deneylerle Öğretim Sürecinde Bilimsel Açıklama Yazma Düzeylerinin İncelenmesi	1865
Elektrik Devreleri Ünitesinde 2D Teknoloji Destekli Öğrenme Galerisi Yönteminin Uygulanmasının Etkililiği	1869
Güneş, Dünya ve Ay Bağlamında Geliştirilen Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamlarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi	1873
Dijital Hikâye Destekli Argümantasyon Uygulamalarının Başarı, Argümantasyon Kalitesi ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*	1877
Ödev Yaparken Yapay Zeka: Öğrenci Görüşleri	1881
Fen Deneylerini Yapamadık: Durum Çalışması	1885
8. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi Ünitesine Dayalı İnfografik Destekli Sosyobilimsel Muhakeme Becerilerinin Geliştirilmesi	1889
Dijital Teknolojiler ile Desteklenmiş Resfebe Bulmacalarının Özel Yetenekli Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Yapılarına ve Görüşlerine Etkisi*	1892
Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Kavramsal Anlamaya Etkisi	1896
2018-2023 Yılları Arasındaki Entegre STEM Çalışmalarındaki Eğilimlerin İncelenmesi	1901
Fen Eğitimindeki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Pedagojik Alan Bilgisine (PAB) Yönelik Lisansüstü Tezlerinin Tematik İçerik Analizi	1904
İlkokulda Olimpik Değerler Eğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Üzerine Etkisi	1907
Special Teaching Methods Self-Efficacy and Teaching Practice Course Achievement Emotion in Physical Education Pedagogical Formation Certificate Program Students	1911
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Deprem Sonrası Travma Düzeyleri ve Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1915
Liseli Öğrencilerin Sporu Bırakma Nedenleri	1918
Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları (Sakarya İli Örneği)	1922

Çevre Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılmış Tezlerin (2019-2023) Analizi: Eğitim Kademelerindeki Yönelimler.....	1927
The Relationship Between Teachers’ Perceptions About Sustainable Education Leadership at Primary Schools and Educational Philosophy Beliefs.....	1931
Sınıf Öğretmenlerinin Biyomimikri Temelli Ders Planları Hakkında Görüşleri.....	1934
The Impact of Project-Based Learning on Pre-Service Teachers: A Case Study	1939
Power of Having a Highly Relatable Mentor: Pre-service Teachers Mentoring High School Students	1942
Kerem ve Dabida’nın Doğa Maceraları: Çocuklar için Ekoleştiril İletiler	1945
Okul Öncesi Öğretmenlerinin İklim Krizine Karşı Ekoanksiyete Farkındalıklarının Belirlenmesi: Bir Durum Saptaması.....	1948
Enhancing Sustainability Through Extra-Curricular Activities in Teacher Education.....	1952
STEAM Initiatives at European Higher Education to Empower Migrants/Refugees/asylum Seekers	1955
Sürdürülebilirlik Çalışmalarındaki Öğretim Senaryolarının İçerik Analizi ile İncelenmesi*.	1959
Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi	1962
Matematikte Derin Düşüncenin Şifreleri: PISA 2022 Türkiye Sonuçlarıyla Bir Keşif	1966
"İklim Kahramanları Yetiştiriyor: Ekolojik Oyun Kampı" Projesinin İklim Farkındalığı Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi*	1970
Strese Dayanıklılık ve İş Birliği Arasındaki İlişkide Duygusal Kontrolün Aracılık Rolü	1973
Okul Öncesi Dönemi Çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği Kütüphaneci Formunu’nun Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	1976
Küçük Sesler, Büyük Etki: İlkokul Öğrencilerinin Sıfır Atık Algularının Keşfi	1979
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Sürdürülebilirlik Yeterlikleri.....	1983
Dışavurumcu Sanat Eğitiminde Somatik Deneyimleme	1986
Sessiz Kitaplar Aracılığıyla Yaratıcı Drama Yöntemiyle Su Kirliliği Konusunda Farkındalık Oluşturmak	1990
Müzik Alanı Dışında Eğitim Veren Akademisyenlerin Görev Aldıkları Koroya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	1995
Sanatsal Üretimlerde ve Yaratıcılıkta Otomatizmin Etkililiğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistemik Derleme Bağlamında İncelenmesi	2000
Çevrimiçi (Online) Koro Eğitimi Uygulaması ve Koristlerin Online Koro Eğitimine İlişkin Görüşleri.....	2004
Güzel Sanatlar Lisesi 10. Sınıf İki Boyutlu Ana Sanat Atölye Dersinde Sanat Eleştirisi Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Etkileri.....	2007

Türkiye’de Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Sanal ve Artırılmış Gerçeklik: Bir Eğilim İncelemesi	2011
Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	2015
Müziğin İnsan Yaşamına Çok Yönlü Etkisi.....	2018
Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi ile Ali Osman Alakuş’un “Varta” İsimli Eserinin Analizi	2021
Ayasofya’nın Vestibül Mozaığının Pedagojik Sanat Eleştirisi ile İncelenmesi: Görsel Okuryazarlık ve Kültürel Bağlam	2025
Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Keman Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	2029
Lise Öğrencilerinin Frotaj Çalışmalarında Kullandıkları Metaforların İncelenmesi.....	2033
5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması.....	2037
Okul Öncesi Programındaki Müzik Etkinliklerinin İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri ..	2041
Görsel Sanatlar Dersinin Dikkat üzerindeki Rolü: Kavramsal Bir Bakış.....	2045
Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Öğretme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Bir Durum Çalışması.....	2048
Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri	2052
Görsel Sanatlar Eğitiminde Alternatif Mekanlara Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri	2056
İlkokul Düzeyinde Kültürel Miras Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi	2060
Yapay Zeka ve Geleneksel Teknikler ile Yapılan Plastik Atık Temalı Afiş Tasarımlarının Karşılaştırılması.....	2064
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri ve 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2068
Dijital Kreşendo: Müzik Eğitiminde Teknolojinin Rolünü Keşfetmek.....	2071
Pusulamız: Çocuk Hakları Sözleşmesi.....	2075
Educational Massacre (EDUCIDE) in Gaza by Occupying Israel After October 7.....	2080
Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	2083
Eğitim Alan Yazındaki Değişen Madde Fonksiyonu Çalışmalarının İncelenmesi.....	2087
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Hoşgörü	2092
Nietzsche Felsefesinde Üstinsan ve Eğitimsel Çıkarımları	2096
Ibn Miskawayh: The Moral Side of Education.....	2100

Sınırlar Arasında Kalmak: Okul Öncesi Çağındaki Mülteci Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Deneyimleri	2103
Türk Müziği Eğitiminde Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Kaynak Sorununa Bir Çözüm*	2108
Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Hakkındaki Görüşleri	2112
Cezaevindeki Hükümlü ve Tutukluların Almış Oldukları Müzik Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	2115
Sınıfında Risk Grubu Öğrenci Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşleri.....	2120
Öğretmen Adaylarının Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejileri ve Deprem Sonrası Travma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2123
Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerinin Bakım Yükü, Algılanan Sosyal Destek ve Yaşam Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi.....	2127
Geçiş Süreçlerinde Değerlendirme.....	2131
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Öğrenciye Örüntü Oluşturma Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucu ile Öğretim Yönteminin Etkililiği	2135
Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencileri Eğitim Ortamlarına Yönelik Ne Düşünüyor?	2140
STAR Stratejisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.....	2143
Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Tanılama ve Yönlendirme Süreçlerine İlişkin Görüş ve Önerileri.....	2148
Bug-In-Ear Coaching: A Coaching Model for Promoting Professional Development of Special Education Teachers	2152
How Do Pre-Service Special Education Teachers Perceive Their Digital Competence?.....	2156
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Müzikal Algı ve Akademik Başarıları ile Sosyo-Duygusal Bilişsel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	2159
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Zihin Kuramı Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği.....	2164
Ebeveyn Katılımının Üstün Yetenekli Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzikal Gelişimine Etkisi	2169
Otomatik Olarak Üretilen Sözel Olmayan Akıl Yürütme Maddelerinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*	2174
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine İlişkin Görüşleri.....	2178
Okuma Güçlüğü Olan Bir Ortaokul Öğrencisinin Çözümleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Okuma Müdahalesinin Etkililiğinin İncelenmesi.....	2182

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Ebeveynlerinin Yaşam Doyumu: Sistemik Bir Alanyazın Taraması.....	2186
Okula Devam Eden Hafif Zihinsel Engelli Öğrencilerin Gelişim Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri.....	2190
Kampüs İçindeki Rota Öğretimlerinin, Görme Yetersizliği Olan Üniversite Öğrencilerinin Hedeflere Bağımsız Olarak Ulaşabilmelerindeki Etkililiği.....	2194
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Farklı Ülkeler ve Uluslararası Değerlendirme Kurulları Tarafından Ele Alınış Biçimlerinin İncelenmesi.....	2198
3-6 Yaş Özel Gereksinimli Çocukların Problemleri Medya Kullanımlarının Ebeveyn Çocuk Yönünden İncelenmesi	2201
Doğrudan Öğretim Yönteminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi	2205
Müzik Eğitiminin İngilizce Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi: BILSEM Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma.....	2210
Türkiye’de Özel Gereksinimi Olan Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitim Durumu: Bir İç İç Geçmiş Tek Durum Çalışması.....	2214
Otizm Tanılı Çocukların Ailelerinin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden Beklentileri ile Öğretmenlerin Ailelerden Beklentilerinin İncelenmesi	2219
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	2222
İşitme Kayıplı Bir Öğrenci ile Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Çözüm Önerileri*	2227
The Impact of Dyslalia in Early Childhood on Academic Success and Social Skills	2230
Özel Yetenekli Öğrencilerin Proje Üretme Süreçlerine Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	2234
Özel Eğitim Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında Mesleki Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanacak Modülden Beklentilerinin Belirlenmesi .	2238
Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Meta-Analiz Çalışması	2242
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Perspektiflerinden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Destek Eğitim Süreçleri.....	2245
Sınıf Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi.....	2249
Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çocukları ile Etkileşimlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.....	2253
Türkiye’deki Ebeveyn Aracılı Erken Müdahale Çalışmalarının Erken Çocukluk Biriminin Tavsiye Edilen Uygulamaları Çerçevesinde İncelenmesi.....	2256

Çocuğumla Oynuyorum: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Hayali Oyun Becerilerinin Öğretiminde Aile Eğitim Programının (HAYOP) Etkililiği.....	2260
Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Yetişkin Bireylerin Bağımsız Hareket Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	2265
Eğitsel Robotların Özel Eğitimde Kullanılması ve Geleceği.....	2269
Koçluk Uygulamasının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerileri ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kavram Edinimi Üzerindeki Etkileri*	2273
İnternet Gazetelerinde Otizm Spektrum Bozukluğunun Tasviri	2276
Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Karşılaştığı Zorluklar	2279
Kolaylaştırıcı Kişi Uygulamalarına İlişkin Paydaş Deneyimlerinin Özel Eğitim Bağlamında İncelenmesi	2282
Dili Zenginleştirme Programının Fizibilite ve Kabul Edilebilirlik Çalışması - Birleşik Krallık'tan Türkiye'ye.....	2286
Pandemi Koşulları Altında Ev Temelli Bir Etkileşimli Kitap Okuma Müdahalesinin Etkilerinin Belirlenmesi	2290
Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin, Aile Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ..	2293
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlığı; Farkındalık, Kullanım ve Değerlendirme Düzeylerinin İncelenmesi.....	2296
Predictive Analytics for Student Performance Powered by AI: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Contemporary Research Literature	2301
Emotionally Intelligent Classrooms: The Role of Emotion AI in Language Education	2306
Türkçe Dersinde Öğrencilerin Bilimsel Düşünme Alışkanlığını Geliştirmede Yapay Zekâyı Sosyobilimsel Bir Konu Olarak Kullanma.....	2310
Üniversite Öğrencilerinin ChatGPT- Yapay Zeka Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Kullanım Düzeyleri.....	2314
Çağdaş Eğitimde Yapay Zekâ: Sınıf İçinde Hangi Öğretmen Görevleri Yapay Zekâ ile Destekleniyor?	2318
Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmaların Analizi	2321
Eğitsel Devrim Yapay Zekâ: İlkokul Çocuklarının Gözünden Yapay Zekâ	2325
Matematik Eğitiminde Üretken Yapay Zekâ Araçları	2328
Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri	2332
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yapay Zekânın Öğretim Programlarına Etkisine Yönelik Görüşleri (Viranşehir Örneği).....	2337
Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlığı ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2342

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	2346
ChatGPT'nin Likert Tipi Tutum Ölçeği Maddesi Yazımındaki Etkililiğinin İncelenmesi.....	2349
Yapay Zeka Kullanımının Eğitim-Öğretim Süreçlerine Etkilerine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Deneyimleri.....	2352
ChatGPT'nin Matematik Eğitiminde Kavramsal Anlamanın Geliştirilmesine Katkısı.....	2357
Yapay Zekanın Yaratıcı Yazma Üzerindeki Etkisine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	2361
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılabilecek Üretken Yapay Zekâ Uygulamalarının Değerlendirilmesi.....	2364
Eğitimde Yapay Zeka Kullanımının İncelenmesi.....	2367
Gemini ve ChatGPT'nin İlkokul Ders Kitaplarındaki Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevapların Karşılaştırmalı Analizi	2371
Üniversite Öğrencilerinin Üretken Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Tutumları ve Beklentileri: Geleceğin Teknolojilerine Açılan Bir Kapı	2375
Yapay Zekâ Destekli Öğretim Materyallerinin Coğrafya Öğretiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	2379
Yapay Zeka Algısı ve Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	2384
Açık ve Uzaktan Öğrenmede Üretken Yapay Zeka: Süreçlerin Dönüşümü.....	2387
Okul Öncesi Çocuklara Yönelik ChatGPT Kullanımında Ebeveyn Algıları, Beklentileri ve Etkileri	2390
Çok Kültürlü Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi	2394
Netnografinin Eğitim Araştırmalarında Kullanım Olanakları: Genel Bir Bakış için Sistematik İnceleme	2399
Türkiye'deki Çokkültürlü Yeterlik ile İlgili Araştırmaların Genel Eğilimi	2403
Kültüre Duyarlı Aile Katılım Çalışmalarının Okulöncesi Çocukların Sınıf İçi Katılımına Etkisi: Pilot Uygulama.....	2406
Akıcı Okuma Stratejilerinin İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi: Birleştirilmiş Sınıf-Müstakil Sınıf Karşılaştırması	2409
Puanlayıcılar Arası Uyum ve Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Farkına Yönelik Bir Bakış Açısı	2413
Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi.....	2417
Öğretmen Adaylarının Sanatçı ve Bilim İnsanı Kavramlarına Yönelik Algılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Disiplinler Arası Bir Bakış	2421

Uluslararası Raporlar Çerçevesinde Türkiye'de Eğitimde Hakkaniyet Politikalarının Değerlendirilmesi.....	2426
Japonya'da Değerler Eğitimi Üzerine Kuramsal Bir Çalışma.....	2430
Alman ve Türk Eğitim Müfredatının Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	2435
Okul Öncesi Sınıf Görsellerinde Bireysel Farklılıkların Temsil Edilmesi	2438
Exploring Gender Dynamics in Early Childhood Computational Thinking: A Systematic Review	2441
Loose Parts in Early Childhood Education: Review of the Literature.....	2445
Exploring the Challenges for Preschool Teachers Working with Multilingual Children	2449
The Effectiveness of Project-Based Learning Approach in Early Literacy Development	2453
Kapsayıcı Eğitime İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri.....	2456
Resimli Çocuk Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Sistematik İncelemesi: Türkiye Örnekleme.....	2461
Unraveling Early Childhood Undernutrition: Contrasting Rates in Top and Bottom Ranked Countries	2465
Erken Çocukluk Döneminde (3-6 Yaş) Çocuklar Arasında Akran Zorbalığı ve Müdahale Stratejileri.....	2469
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Oyun Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....	2474
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Temelinde Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğrencilerinde Değer Kazanımı.....	2478
Etkileşimden Sürdürülebilirliğe: Dijital Etkinlik Havuzları ile Erken Çocukluk Eğitiminin Hareketle Dönüşümü.....	2482
Okul Öncesi Sosyal Beceri Desteğinde Değer Eğitimi.....	2486
Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	2489
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Yordama Gücü.....	2492
Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Sürdürülebilirlik ile İlgili Neler Oluyor?.....	2495
Küçük Kaşiflerin "Büyük Keşifleri": Açık Hava Etkinliklerinin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi.....	2500
Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Değerler Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması	2504
Ebeveynlerin Doğa ile İlişkileri ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Biyofili Düzeyleri....	2508

Family-Based Interventions for Children's Digital Media Use: A Systematic Review	2511
Dijital Çağda Okul Öncesi Öğretmeni Olmak: Teknoloji Kullanımına İlişkin Deneyimler ve Bakış Açıları	2515
UbD Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Programının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	2519
Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemini Kullanan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi	2524
Ebeveynlerin Gözünden Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi	2528
Deprem Bölgesinde Üniversite Okumak: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Deneyimleri..	2531
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Algılarının Anne ve Babaların Görüşleri Açısından İncelenmesi	2536
Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Katılımı: Okul Turu Yöntemi ile Çocukların Görüşlerinin Belirlenmesi	2541
Ankara Merkez İlçesi Etimesgut'ta Bulunan Resmi Okul Öncesi Kurumlarındaki Resimli Hikâye Kitaplarının Niteliklerinin İncelenmesi.....	2545
Okul Öncesi Öğretmenlerin İnovatif Düşünme Eğilimlerinin Yordayıcıları: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Mizah Davranışları	2550
Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı (SÖDBEP)'nin İlköğretim Birinci Sınıf Kademesine Etkilerinin İncelenmesi	2554
STEM/STEAM Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEAM Düzeyleri, 21. Yı Becerileri ve Yeterlilik Alguları Üzerine Etkisi	2558
Sınıfta Göçmen Çocuk Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı Hakkında Görüşleri.....	2562
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Medya Kullanım Bilgileri	2567
Çalışan Öğretmenlerin Bakış Açısından Yer Temelli Eğitim Ortamı Sunan Bir Anaokulunda Orman Uygulamaları	2571
Dijital Oyun Destekli Matematik Eğitim Programının 54-66 Aylık Çocukların Matematiği Sevme Düzeylerine Etkisi.....	2576
Erken Çocukluk Döneminde Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi	2580
Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımına Yönelik Çalışmaların İncelenmesi.....	2584
2024 Okul Öncesi Eğitim Programının Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi	2587
Cumhuriyetten Günümüze Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi.....	2591
Okul Öncesi Çocuklarının ve Annelerinin Okul Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.....	2594

Çocukların Doğa Algılarına Yönelik Bir Araştırma: Orman Anaokuluna Devam Eden Çocukların Çizimlerinden Yansımalar.....	2599
Okul Öncesi Programlarında Öğretimsel Uyarlamalar Bağlamında Özel Gereksinimli Bireylerin Yer Alma Durumlarının İncelenmesi (1953-2024)	2602
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözünden Doğa Temelli Eğitim Sürecinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri.....	2606
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Hayat Bilgisi Öğretimi Uygulamalarının İncelenmesi.....	2610
Okul Duvarlarını Aşan Öğrenme Deneyimi: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzelere İlişkin Deneyimlerinin İncelenmesi.....	2613
4006 Bilim Fuarına Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Belirlenmesi: Denizli İli Örneği.....	2616
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanma Durumları: Doğayla İlişki ve Özgeçelik Düzeylerinin Etkileri.....	2620
9-11 Yaş Aralığındaki Çocukların Doğa Bağlılığı Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	2624
Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Kullanılan Geleneksel ve Alternatif Terapi, Yöntem ve Tekniklerinin Nöroçeşitliliği Olan Bireylerin İhtiyaçlarına Göre Uyarlanması: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerinde Nöroçeşitliliğe Duyarlı Yaklaşım	2628
Duygusal Yememin Yordayıcısı Olarak Ortoreksiya Nervoza ve Yetersizlik	2632
Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki.....	2636
Öğretmenlerde Sürekli Umut, Yaşam Doyumu, Psikolojik İyi Oluş ve İş Tatmini Arasındaki İlişki.....	2640
Kıskançlık ve Çekememezlik Duygularına Yönelik Algılar: Bir Metafor Analizi.....	2643
Dijital Dünyada Ebeveynlik: Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Becerileri, Zorlukları ve Fırsatları	2646
Kariyer Araştırma ve Karar Verme Öğrenme Deneyimleri: Gizil Profil Analizi.....	2651
Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Akran Zorbalığının Nedenleri ve Çözüm Önerileri	2654
Olağanüstü Durumlardan Sonra Okul Ortamı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının Deneyimleri	2659
Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne Babaların İstismar Farkındalıkları ile Paylaşanababalık (Sharenting) Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2662
Ergenlerin Sanal Bağlanma Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma	2666
Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ile Kariyer Stresleri.....	2670
Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracı Rolünün İncelenmesi.....	2673

Ortaokul Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Öz-yeterlik Arasındaki İlişkide Pozitif ve Negatif Öz-şefkatin Aracı Rollerini	2677
Evli Bireylerin Aile Aidiyeti ile Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Arasındaki İlişki	2681
Psikolojik Danışmanların Deprem Bölgesinde Yaşadıkları Deneyimlerin Fenomenolojik Desende İncelenmesi	2685
Genç Yetişkinlerde İlişki Doyumunun Yordayıcıları Olarak Romantik İlişkilerde Yakınlık ve Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi	2689
Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okul Psikolojik Danışmanlarına/Rehber Öğretmene İlişkin Metaforik Algıları	2693
Investigating the Predictive Roles of Perceived Stress, Valuing, Cognitive Defusion, and Mindfulness on Academic Procrastination: An Acceptance and Commitment Therapy Perspective	2697
BİLSEM Grup Tarama Uygulamasında Başarılı Olmuş Öğrencilerin Ebeveynlerinin BİLSEM Hakkındaki Görüş ve Beklentilerinin Nitel Desende İncelenmesi	2701
İlkokulda Çocuğu Olan Annelerde Ebeveyn Öz-Yeterliliği ile Ebeveyn Tükenmişliği İlişkisinde Ebeveyn Stresinin Rolü	2706
Yakın İlişkileri Geliştirmede Çiftlerin Birlikte Yol Olması: Bir Program Uyarlaması	2710
Öğretmenler ve Çocuk Cinsel İstismarı	2713
Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Uyumun Yordayıcıları: Yaşam Doyumu, Mizah Yoluyla Başa Çıkma ve Umut	2716
Öz-Düzenleme, Bilişsel Esneklik ve Mizahın Akran Zorbalığı Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Lise Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme	2719
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması* 2724	
Yaşam Alanlarında Algılanan Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*	2728
Öz-Şefkat ve Bilişsel Esnekliğin Travma Sonrası Büyüme Üzerindeki Etkisinde Deprem Sonrası Travmatik Stres Düzeyinin Aracılık Etkisi*	2731
Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ile Ruminasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Özşefkat'in Aracı Rolü	2735
Üniversite Öğrencilerinde Yaşamın Anlamı ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Merhametin Düzenleyici Rolü	2738
Deprem Yaşantısı Olan Öğrencilerin İyi Oluşlarının Yordanmasında Akademik Yılmazlığın Rolü	2742
Affetme ile Öz Anlayış Arasındaki İlişkide Ruminasyonun Aracı Rolü	2745
Linguistic Structures and Critical Thinking: Philosophical and Practical Dimensions	2749
Yetişkin Öğrencilerin İkinci Üniversite Yolculuğu: Deneyimler, Stratejiler ve Zorluklar	2751

8.Sınıf Öğrencilerinin Kareköklü Sayılar Konusuna İlişkin Kavram Yanılgıları

Yeliz Çelen ^{1,*} & Eylemcan Toluk ¹

¹ Amasya Üniversitesi
yelizcelen@hotmail.com

Problem Durumu

Kavramlar genel olarak insanın zihninde anlam kazanan, belirli bir alana özgü, obje ve olguların farklı özelliklerini gösteren bir bilgi formu ya da yapısıdır (Ülgen, 2001, 100). Kavramlar, kişinin düşünmesine katkıda bulunan zihinsel öğeler olarak tanımlanmakta, fikirlerin ve süreçlerin diğer gruplardan ayırt edilmesine katkıda bulunmaktadır (Senemoğlu, 2013). Bununla birlikte kavramlar bir disiplin ya da dersin öğretilmesinde temel bileşen ve terimlerin de zihinsel alt tanımlamalarını oluşturmaktadır. Kavramlar bu özellikleriyle alguların derinlik kazanmasını, sahip olunan bilgileri genişletilmesini ve öğrenme sürecinin kolaylaşmasını sağlaması açısından da öğretimi önemli görülen yapılardır (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook ve Travers, 2000; Erden ve Akman, 2004).

Öğrenme süreçlerine katkıları açısından önem teşkil eden kavramların öğrencilere öğretilmesinde zorluklar yaşanabilmekte ya da kavram öğretiminde yanlış ya da yetersiz öğrenmeler olabilmektedir (Byrd, McNeil, Chesney ve Matthews, 2015). Bu tür sorunlar öğrencilerin kavram yanılgısı yaşamasına sebep olmaktadır. Kavram yanılgısı genel olarak yanlış anlama ya da kavramların yanlış ya da eksik kullanımı şeklinde tanımlanmaktadır (Yenilmez ve Yaşa, 2008). Bununla birlikte Ojose (2005) kavram yanılgısını öğrenenlerin bilgi eksikliklerinden kaynaklanan yanlış anlamlandırma ve yorumlamaları olarak tanımlarken, Meşeci, Tekin, Karamustafaoğlu (2013), bireyin doğru olarak kabul edilen bir beceriyi göstermede kaynak olarak kullandığı yanlış kavramlaştırmalar şeklinde tanımlanmaktadır. Kavram yanılgısı nasıl tanımlanırsa tanımlansın öğrencilerin yanlış anlamlandırmalarından ya da bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı ve genel kabul görmüş doğrularla çeliştiği bir gerçektir. Öğrencilerin, bu kavram yanılgılarına sahip olmalarının sebepleri arasında derslerde işlenen kuralların ve tanımların ezberlenmeye çalışılması, yanlış öğrenilmesi, soyut konular için hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersiz olması ve benimsedikleri öğrenme tekniğinin yanlış olması gelmektedir (Bilgin ve Geban, 2001).

Matematik de disiplin olarak farklı terim ve terminoloji ile soyut kavramların çok olduğu bir alan olması ve de pek çok öğrencinin öğrenmekte zorluk çekmesi nedeniyle öğrencilerin kavram yanılgılarının olduğu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin matematik dersindeki farklı konulardaki kavram yanılgılarına odaklanan pek çok çalışma bulunmaktadır (Pesen, 2007; Akkaya & Durmuş, 2006; Moralı, Köroğlu, & Çelik, 2004). Kavram yanılgılarının matematik dersindeki akademik başarıyı olumsuz etkilediği ve öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirdiklerine dair de pek çok çalışma bulunmaktadır (Türkdoğan, Güler, Bülbül, & Danışman, 2015; Yenilmez & Yaşa, 2008). Bu nedenle var olan kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve giderilmesi konunun öğrenciye aktarılması açısından önem taşımaktadır (Zembat, 2013). Bir konuya başlanmadan önce konuya ilişkin kavram

yanılgılarının tespit edilmesi öğrencinin nerede ve niçin kavram yanılgısı yaşadığının tespit edilmesi açısından önemlidir (NRCS, 1997; Jonnes ve Tanner, 2000). Kavram yanılgılarının giderilebilmesi için, öğrencilerin eksik olduğu bilgileri ve kavram yanılgılarını tespit etmek, bu yanılgıları uygun materyal ve tekniklerle geliştirmek ve yanılgıları ortadan kaldırmak gerekmektedir (Gönen, Akgün ve Yılmaz, 2005). Özellikle matematik öğretim süreçlerinde konuların birbirleriyle ilişkili olması ve sarmal bir yapıyla öğretilmiş olmasından dolayı yeni konuların sağlıklı bir şekilde öğrenilebilmesi için daha önceki konuların iyi öğrenilmesi gerekmektedir (Oral, 2020).

Bu çalışmada öğrencilerin 8. Sınıftaki kareköklü sayılara yönelik kavram yanılgılarını tespit etmek amaçlanmış olmakla birlikte bu kavram yanılgılarının Graeber ve Johnson (1991) tarafından yapılan sınıflamaya göre nasıl tanımlandığının de tespit edilmesine çalışılmıştır. Çalışma bu bakımdan bu alana farklı bir bakış açısıyla bakmakta ve kavram yanılgılarının hangi türde toplandığının betimlenmesi ve giderilmesi açısından kavram yanılgısı çalışmalarına farklı bir açıdan bakmayı sağlayacaktır. Graeber ve Johnson (1991), kavram yanılgılarını dört ayrı kategoride ele almışlardır. Bunlar aşırı genelleme, aşırı özelleme, yanlış tercüme ve kısıtlı algılamadır (Akt. Zembat, 2013).

Yöntem

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan durumu betimlemeyi amaçlayan bir tarama yöntemidir. Bu modelde kendi bulunduğu koşullarda betimlemeye çalışır. Araştırmada kullanılan genel tarama modelinde eleman sayısı yüksek bir evrende, evrenin tamamı veya alınan bir kısmı, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama gerçekleşmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma, ayrıntılı ve fazla bilgi edinmeyi amaçlamakta ve grup üyelerinin hareket ve düşüncelerinin nasıl olduğunu, farklı düşüncelerini ortaya çıkarma amacı gütmektedir.

Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın evrenini, Samsun ilinde bulunan bir devlet okulundan rastgele seçilmiş 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Öğrencilerin kareköklü sayılarla yaşadıkları kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Matematik Dersi 8.sınıf öğretim programındaki konu ile alakalı kazanımlara uygun olarak teşhis testi kullanılmıştır. Teşhis testleri zihinde oluşan yanlış anlaşmaları ortaya çıkarmakta kullanılmakta ve elde edilen bilgiler öğretim süreçlerinde biçimlendirici rol oynayarak öğretimi yönlendirmektedir (Özmantar ve Yeşildere, 2008). Teşhis testi için öğretim programında bulunan kareköklü sayılara yönelik kazanımlar incelenmiş ve kazanımlara yönelik araştırmacı tarafından 7 farklı soru kullanılmıştır. Bu sorulara verilen cevaplar betimsel analiz yoluyla analiz edilmiş, Graeber ve Johnson (1991, akt. Kucam ve Demir, 2018.) tarafından yapılan sınıflamaya göre sınıflandırılmıştır. Dikkat çeken cevaplar araştırmada paylaşılmıştır. Test, öğrencilerle okulda

gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucu elde edilen veriler, araştırmacı tarafından yazılı bir şekilde kayıt altına tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin daha çok yanlış tercümeden kaynaklı kavram yanlışlarına sahip oldukları, karkeöklü sayılarla ilgili kavram yanlışlarının daha çok sırasıyla yanlış öğrenmelerden, öğrendiğini genelleme ve aşırı kısıtlama davranışlarından kaynaklandığı görülmektedir. Aydoğdu (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin kareköklü sayılarla işlemlerle ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları ve bu yanlışların aşırı genellemeden kaynaklandığını belirtmektedir.

Yapılan çalışmalar da bu araştırma bulgularında görüldüğü üzere, bazı öğrencilerin karekökü içinden çıkaramadıkları ve karekök içindeki sayının mutlak değerinin alınıp çıkarılması gerektiği hususunda bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir (Cengiz, 2006; Şenay, 2002).

Bu konuda yapılan kısıtlı çalışmalardan öğrencilerin karkeöklü sayılarla işlem yapabilmeye zorlandıkları, bunların genel olarak verilen kuralları tam olarak anlayıp uygulamadıklarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda köklü sayılara ilişkin öğretim süreçlerinde konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesine özen gösterilmesi, kuralları farklı örnek ve somut materyallerle desteklenmesi, mevcut kavram yanlışlarının incelenerek öğretmen kılavuz kitaplarında bu durumların örneklendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kareköklü sayılar, matematiğe özgü kavram yanlışları, kavram yanlışlığı

Kaynakça

Akgün, A., Gönen, S., & Yılmaz, A. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımların yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 1-8.

Akkaya, R., & Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Jones, S. & Tanner, H. (2000). *Becoming a Successful Teacher of Mathematics*. London: Routledge Falmer.

Aydoğdu, M. (2020). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üslü Sayılar ile Köklü Sayılar Konularındaki Kavram Yanlışlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 240-257.

Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) yönetimi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi.

Byrd, C.E., McNeil, N. M., Chesney, D. L. ve Matthews, P.G. (2015). A specific misconception of the equal sign acts as a barrier to children's learning of early algebra. *Learning and Individual Differences* 38(2015), 61–67.

Cengiz, Ö.M. (2006). *Reel sayıların öğretiminde bir kısım ortaöğretim öğrencilerinin yanlışları yanlışları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. ve Travers, J. F. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. (3. Baskı). USA: McGraw-Hill Companies.

Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erçerman, B. (2008). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin lineer cebir bilgilerinin değerlendirilmesi. *Unpublished Master Dissertation. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye*.

Kaplan, A., Altaylı, D., & Öztürk, M. (2014). Kareköklü sayılarda karşılaşılan kavram yanlışlarının kavram karikatürü kullanılarak giderilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 85-102. <https://doi.org/10.19171/uuefd.31919>

Kucam, E., & Demir, E. (2018). Kavram yanlışları ile yanıltıcı davranışları arasındaki ilişkilerin matematik okuryazarlığı örneği üzerinde incelenmesi.

Meşeci, B., Tekin, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2013). Maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışlarının tespiti. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 8-40.

Moralı, S., Köroğlu, H., & Çelik, A. (2004). Buca eğitim fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1).

NRCS. (1997). *Science Teacher Reconsidered: A Handbook*. Washington: National Academy Press.

Ojose, B. (2015). Students' misconceptions in mathematics: Analysis of remedies and what research says. *Ohio Journal of School Mathematics*, 72, 30-34.

Oral, N. (2020). *5. Sınıf öğrencilerinin doğal sayılarla bölme işleminde yaşadığı zorluklar ve bu zorlukların nedenleri* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Osman Oğuz^{1,*} & Birsal Aybek¹

¹ Çukurova Üniversitesi
oguz.osman91@gmail.com

Problem Durumu

Eleştirel düşünme ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımları inceleyecek olursak; Eleştirel düşünme, yansıtıcı olma, ölçütler ve standartları içermeye, gerçekçi olma ve mantıklı düşünmeyi gerektirme gibi özelliklere sahiptir (Nosich, 2012). Yıldırım ve Şensoy (2011) ise eleştirel düşünmeyi; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım süreçlerini içeren, kararın temellendiği delilsel, kavramsal, metodolojik, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla sonuçlanan amaçlı ve öz düzenleyici bir karar mekanizması olarak belirtmektedir.

Eleştirel düşünmenin iki temel boyutu, beceri ve eğilim olarak öne çıkmaktadır (Halpern, 1998). Eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme becerisi birbirinden ayrılamaz bir şekilde bir arada düşünülmelidir. Bireyin eleştirel düşünme becerisi ne kadar gelişmiş olursa olsun, eğer eleştirel düşünme eğilimi düşükse, becerinin varlığı tek başına anlam taşımaz. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalara göre, birçok araştırmacı, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılabilmesi için öncelikle eleştirel düşünme eğilimine sahip olunması gerektiğini savunmaktadır (Halpern, 1998; Zhang, 2003). Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerden beklenen, karşılaştıkları bir problemi çok yönlü düşünerek, farklı bakış açılarıyla soruna yaklaşarak çözüme ulaşmaları; ayrıca, geliştirdikleri öneri ve iddiaları kanıtlarla desteklemeleridir. Bu sebeple, ilkokuldan yükseköğretime kadar olan tüm eğitim kademelerinde öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırılması gerekmektedir (Şahinel, 2007). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, sınıf içinde tartışmaların düzenlenmesi, farklı görüşleri değerlendirme, sorunlardan çözümlere yönelme, hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımların düşünülmesi gibi aktiviteler önemlidir. Ayrıca, düşüncelerdeki tutarsızlıkları tanımlama ve bu tutarsızlıkları gidermek için çözüm önerileri sunma da önemli bir beceridir (Doğan, 2013). Eleştirel düşünme, bireyin doğru kararlar alabilmesi, dünyayı ve kendi iç dünyasını anlayabilmesi, bilgiyi yeniden yapılandırabilmesi ve üst düzey bilişsel becerilerini kullanabilmesi açısından önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin eğitimi ve öğretimi önemlidir ve bu becerilerin kazandırılması zorunludur (Akkaya, 2020). Ayrıca eleştirel düşünme becerisinin öğretimiyle görevli bir öğretmenin, kendi alan bilgisini mesleki deneyimiyle birleştirmesi ve çeşitli beceri ve stratejiler kullanarak öğretimi etkili hale getirmesi önemlidir. Farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak, öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandırmalıdır (Polat, 2015).

Eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, uygulayan ve bu düşünce eğilimine sahip öğrenciler, sürekli olarak öğrenme sonuçlarını artırabilir ve içerikle, okuldaki diğer bireylerle daha anlamlı bir şekilde etkileşimde bulunabilir (Gibson, 2013). Bu durum eleştirel düşünme eğilimi içinde olacak bireyler

yetiştirmenin oldukça önemli olduğunu bize göstermektedir. Hayata, öğrendiği bilgilere ve karşılaştığı durumlara daha geniş perspektif bir açıyla bakan bir birey daha etkili öğrenmeyi sağlayıp daha doğru kararlar alabilmektedir. Bundan dolayı eleştirel düşünmenin ilkokul kademesinden itibaren çocuklarda içselleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca tüm ğretim programlarındaki ortak amacın bireylere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada temel olarak ilkokul ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının dağılımı nasıldır?
- İlkokul ğrencilerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine (cinsiyet, akademik başarı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kitap okuma alışkanlığı, algılanan sosyo-ekonomik düzey, katıldıkları sosyal aktiviteler) göre eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Sosyo-demografik özellikler, ilkokul ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, mevcut veya geçmişte var olan bir durumu, onun mevcut halini doğru bir şekilde tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir (Merter, 2009). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi hedefleyen bir tarama yaklaşımını ifade eder. İlişkisel tarama modeli, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlar ve eğer bir değişim varsa, bu değişimin niteliği üzerine çaba sarf eder (Karasar, 2021).

Bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim ğretim yılında Adana'nın Karataş ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme göreli olarak daha az maliyetlidir ve bazı araştırmacılar için pratik ve kolay olarak algılanabilir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Öğrenciler, daha önceden görüşülen öğretmenlerin derslerine girilerek tesadüfi bir şekilde seçilmişlerdir. Araştırma uygulamalarına başlamadan önce Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu aracılığı ile velilerden gerekli izinler alınmış, daha sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Araştırmada lek velilerin izinleri doğrultusunda öğrencilere uygulanılmıştır. Velileri tarafından izin verilmeyen öğrenciler araştırma dışında tutulmuştur.

Araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilip öğrencilere araştırma ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Öğrenciler anketi yanıtlayıncaya kadar sınıfta beklenilmiştir ve anlamadıkları maddeler olduğunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmaya 283 ğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 142'si kız, 141'i erkektir.

Araştırmada, eleştirel düşünme eğilimi için Akar ve Uluçınar (2021) tarafından geliştirilen "İlkokul ğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri leği" kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyo-demografik

özelliklerini belirlemek için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır.

Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, t testi analizi, Pearson momentler çarpımı katsayısı korelasyonu, tek yönlü varyans (ANOVA) ve çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Levene testi kullanılarak başlangıçta gruplar arasındaki varyans homojenliği değerlendirilmiş ve homojenlik sağlandığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı değişkenlerde, bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe-F testi kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler SPSS 27.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde 0,05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanları ile akademik başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne ve baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Aile gelir düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin katıldığı sosyal aktivitelere göre araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
- İlkokul öğrencilerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ne derece yordadığını bulmak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimini yordamada cinsiyet, akademik başarı, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, kitap okuma sıklığı, aile gelir düzeyi ve katıldığı sosyal aktivitelerin hep birlikte orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde akademik başarı, kitap okuma sıklığı ve baba eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, ilkokul

Kaynakça

Akkaya, A. (2020). İlkokul öğretim programlarındaki kazanımların eleştirel düşünme becerileri, [MOK1] EJER Congress 2020 Bildiri Kitabı (999-1008).

Dođan, N. (2013). Eleřtirel dűřenmenin ölçűlmesi. *Cito Eđitim: Kuram ve Uygulama*, 22, 29-42.

Gibson, J.W. (2013). The relationship between critical thinking, parent education, family income, extracurricular activity and intrinsic motivation in public schools: a multiple regression analysis. [Unpublished Doctora Thesis]. Capella University Social Sciences Institute.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. doi:10.1037/0003-066x.53.4.449

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel.

Merter, F. (2009). Cumhuriyet – Dicle – İnönü Üniversitesi Eđitim Fakűltesi İlköđretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stilllerini Farklılařtıran Sosyo - Ekonomik Faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eđitim Fakűltesi Dergisi*, 13, 78-96.

Polat, S. (2015). Eleřtirel dűřenme becerisi ile ilgili Türkiye’de yapılmış nitel çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3). 229-243.

řahinel, S. (2007). *Eleřtirel dűřenme*. Ö. Demirel (Edt.). Eđitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem.

Uluçınar, U., & Akar, C. (2021). The critical thinking dispositions scale for elementary school students: A study of scale development 1. *Third Sector Social Economic Review*, 56(3), 2031-2047.

Yıldırım, A. & şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, H.İ., & şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel dűřenme eğilimleri üzerine eleştirel dűřenme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eđitim Dergisi*, 19(2), 523-540.

Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.

Öğretmen Adaylarının Zihniyetleri ile Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilal Duman ¹, Seda Görgöz ^{2,*} & Fatma Alaca ²

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

sedagorgoz@posta.mu.edu.tr

Problem Durumu

Çağımızdaki gelişme ve değişimler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da kendisini hissettirmiştir. Bu değişimlere bağlı olarak yaşam standartlarıyla birlikte eğitim ihtiyaçları da değişmiş ve başarılı olmanın akademik edinimlerin çok daha ötesinde olduğu fikri üzerinde durulmaya başlanmıştır. Pek çok eğitim reformunun amacı değişen dünyaya paralel eğitim reformu ile insan kalitesini sürekli şekilde güvence altına almaktır.

Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalar son yıllarda bireylerin tüm yaşamlarını etkileyecek mutluluk, hayat doyumu, refah düzeyi, olumlu kişilik yapıları, öznel iyi oluş, yılmazlık, zihniyet inançları, bağışlayıcılık, güçlü olma gibi kavramlara yoğunlaştığı görülmektedir. Bireylerin zayıflıklarından ziyade güçlü yönlerine odaklanılması oldukça önem kazanmıştır (Kararımak, 2010). Bu bağlamda yeni bir yaklaşım olan pozitif psikoloji patolojiden ziyade ruh sağlığına yönelik olarak bireyin kendine has pozitif karakterine yoğunlaşmayı ve bireyin potansiyelini artırmayı temel almaktadır (Terjesen, vd., 2004).

Öğretmenlerin toplum üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda, öğretmenlerin toplum yapısına olumlu ve büyük etkisi ortaya konmuştur. Öğretmenlerin geleceğin inşasındaki rolleri, gelecek nesillerin istenilen küresel beklentilere göre yetiştirilmesindeki payları önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenimlerini desteklemesi, psikolojik ve akademik yılmazlıklarına yönelik çalışmalar yapması ve sosyal etkileşimlerinde başarılı olmalarına yardımcı ve destekleyici olmaları beklenmektedir (Esteve, 2000).

Bireylerin her gelişim dönemi için üzerinde durulması gereken önemli bir konu olan akademik yılmazlığın özellikle üniversite döneminde birçok yeniliğe adapte olması gereken öğrenciler için ayrı bir önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Bireylerin bu dönemde yaşadığı tüm olumlu ya da olumsuz deneyimlerine rağmen başarı ile öğrenimlerini bitirip iş hayatına en iyi şekilde hazırlanması gerekmektedir. İş hayatında kriz anlarını ve sorunlarını başarı ile çözmek, stres durumları ile baş edebilmek iş gücüne katılımdaki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle öğretmenlik mesleği gelecek nesillerin yetiştirilmesindeki rolü ile ayrı bir yer ihtiva etmektedir. Bu nedenle son yıllarda öğretmen yeterlilikleri üzerinde sıkça durulmaya başlanmıştır (Alexander, Kruczek ve Ponterotto, 2005). Öğretmenler, kendilerine, öğrencilere ve uzun vadede bütün topluma, beceri ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Modern toplumlarda öğretmenler yalnızca

eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma rol model olacak insanlar olarak görölmektedir. Öğretmenlere yönelik bu toplumsal beklentilerin, yetkin bir öğretmenin bütün özellikleriyle tanımlanmasını ve bu çerçevede hazırlanan öğretmen yetiştirme politikalarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalarla 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk olarak öğretmen yeterlilikleri belgesi hazırlanmaya başlanmış ve 2002 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu yıllardan itibaren dünyadaki gelişim ve değişimlerin paralelinde bu konuda sürekli güncellenmeler yapılmaktadır. Bu güncellemelere paralel yüksek öğretim kurumlarında da öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi söz konusudur (Tosuntaş, 2020). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine verilen önem izlenen bu politikalarla ortaya koyulmaktadır. Genel Yeterlilik Çerçevesinde öğretme ve öğrenme sürecini yönetme; öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği gibi alt başlıklara yer verilmiştir. Bu süreçlerde gösterilen performansın etkililiğini ve verimliliğini artırmada öğretmenlerin stres, stres durumları ile baş edebilme, esneklik, dayanıklılık, gelişim ve değişime açık olma, sosyal beceriler, düşünme tarzı (zihniyet) gibi bireysel özelliklerinin önem arz ettiği düşünölmektedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu bu beceri ile öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişim ve değişim süreçlerine ışık tutarak değişen dünyanın ihtiyaçlarına yönelik insan yetiştirme süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünölmektedir. Bu bağlamda özellikle çalışma grubu olarak aday öğretmenlerle akademik yılmazlık ve zihniyet yapısı üzerine bir çalışma yapılmasının çalışmanın yaygın etkisi açısından da önem arz edeceği düşünölmektedir. Ayrıca yapılan literatür çalışmasında yurtiçinde akademik yılmazlık ve zihniyet üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının zihniyetleri ile akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öneriler getirilmesidir. Bu araştırmanın belirlenen temel amacı doğrultusunda aşığıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1) Öğretmen adaylarının akademik yılmazlık ölçek puanı cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? 2) Öğretmen adaylarının zihniyet ölçek puanı cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? 3) Öğretmen adaylarının zihniyetleri ile akademik yılmazlık arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkişel tarama türünde bir araştırmadır. Bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesi'nde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta eğitimine devam eden 320 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları:

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu kişisel bilgi formunda çalışmaya katılan öğrenciler için cinsiyet, bölümü ve sınıfını belirlemek amacıyla sorular oluşturulmuştur. Öğrencilerin formdaki soruları hatalı ve eksik doldurmamaları için sınıflarda açıklamalar büyük bir özenle yapılmış ve ardından değerlendirilmek üzere dikkatle araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Düşünce Tarzı Ölçeği: Dweck (1999, 2003) tarafından geliştirilen örtük zeka kuramları anketi De Castella ve Byrne (2015) tarafından güncellenerek yeni bir öz-teori ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada Sema İrem Orhan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek kullanılacaktır. Bu öz-teori ölçeği Varlık Teorisine (Entity theory) dayalı Varlık öz inançları ve Artımsal Teori (Incremental Theory) dayalı Gelişimsel öz inançlar olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 4 maddesi gelişimsel öz inançları ve diğer 4 maddesi ise varlık öz inançları ölçmeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçekten alınan puan Düşünce Tarzı Ölçeği (DTÖ); “1=Hiç Katılmıyorum”, “2=Katılmıyorum”, “3=Kararsızım”, “4=Katılıyorum” ve “5=Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere beşli Likert tipinde 8 madde ihtiva etmektedir. Bu bağlamda ölçekten en az sekiz, en fazla 40 puan alınabilmektedir. Ters kodlanan maddeler; 1., 2., 3. ve 4. maddelerdir. Ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse birey o oranda gelişime açık zihniyet yapısına sahip olurken ne kadar düşükse o oranda da bireyin zihniyet yapısının sabit zihniyet yapısına yönelik olduğunu göstermektedir.

Akademik Yılmazlık Ölçeği: Cassidy (2016) tarafından geliştirilen (Academic Resilience Scale – ARS) Akademik Yılmazlık Ölçeği adıyla Aliyev, Akbaş ve Özbay (2021) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Özgün formda “sebat” faktörü altında 14, “adaptif yardım arama” faktörü altında dokuz ve “olumsuz duygulanım” faktörü altında yedi olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen uyarlama çalışması sonucunda olumsuz duygulanım faktöründe bulunan bir maddenin (Paniklememeye çalışırdım) adaptif yardım arama faktörü altında bulunmasına karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen indeksler χ^2 /sd : 3.10, RMSEA: .07, GFI: .84, CFI: .94 ve SRMR: .08; iç tutarlılık katsayıları ise sebat faktörü için $\alpha=.84$, adaptif yardım arama faktörü için $\alpha=.79$ ve olumsuz duygulanım faktörü için $\alpha=.68$ 'dir. Faktörler için test – tekrar test güvenilirlik katsayıları .79 ile .87 arasındadır. Ters kodlanan maddeler: 1, 3, 5 ve 15 Maddelerin faktörlere dağılımı: Sebat: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 30 Adaptif yardım arama: 18, 20-27, 29 Olumsuz duygulanım: 6, 7, 12, 14, 19, 28'dir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi “SPSS” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasından sonra istatistiksel analizler yapılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının akademik yılmazlık ölçek puanı cinsiyete göre karşılatılmasına yönelik t-testi: Öğretmen adaylarının akademik yılmazlık ölçek puanı cinsiyet açısından karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında kadın ve erkek öğretmen adaylarının akademik yılmazlık puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklı olmadığı bulunmuştur (t, 0,05; 13,4696). Buna göre Kadınların akademik yılmazlık düzeyleri(X=99,9474), Erkeklerin (X=98, 9279) düzeylerinde olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
2. Öğretmen adaylarının akademik yılmazlık ölçek puanı, sınıf düzeyi değişkenlerine göre ANAOVA
3. Öğretmen adaylarının zihniyet ölçek puanı cinsiyet, değişkenlerine göre t testi sonuç: Öğretmen adaylarının zihniyet ölçek puanı cinsiyet açısından karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında kadın ve erkek öğretmen adaylarının zihniyet ölçek puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklı olmadığı bulunmuştur (t, 0,05; 3,04595). Buna göre Kadınların akademik yılmazlık

düzeyleri (X=24,6220), Erkeklerin(X=24,9369) düzeylerinde olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

4. Öğretmen adaylarının zihniyet ölçek puanı sınıf düzeyi değişkenlerine göre Anova tablosu
5. Öğretmen adaylarının zihniyetleri ile akademik yılmazlık arasında bir ilişkiye yönelik korelasyon tablosu: Öğretmen adaylarının zihniyetleri ile akademik yılmazlık arasında bir ilişkiye yönelik korelasyona bakıldığında aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yılmazlık, akademik yılmazlık, zihniyet, öğretmen adayları

Kaynakça

Alexander, C. M., Kruczek, T., & Ponterotto, J. G. (2005). Building multicultural competencies in school counselor trainees: An international immersion experience. *Counselor Education and Supervision*, 44(4), 255-266.

Cassidy S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Front Psychol.* 2016 Nov 18;7: 1787. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01787. PMID: 27917137; PMCID: PMC5114237.

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., and Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories: elaboration and extension of the model. *Psychol. Inquiry* 6, 322–333. doi: 10.1207/s15327965pli0604_12

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122–140). Guilford Publications.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Random House
Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success (Updated Edition)*. New York: Ballantine Books.

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>

Ewert, A., & Yoshino, A. (2011). The influence of shortterm adventure-based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1(1), 35-50.

Kararımk O. Establishing the psychometric qualities of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry Res.* 2010 Oct 30;179(3):350-6. doi: 10.1016/j.psychres.2009.09.012. Epub 2010 May 21. PMID: 20493533.

Terjesen, MD, Jacofsky, M., Froh, J., & DiGIUSEPPE, RAYMOND (2004). Pozitif psikolojiyi okullara entegre etmek: Uygulama için çıkarımlar. *Okullarda Psikoloji*, 41 (1), 163-172.

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.746234>

Metinlerarası Okuma Yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri, Kullanılma Durumu ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Kübra Babacan¹ & Tolgahan Ayantaş^{1,*}

¹ Ankara Üniversitesi
ayantas@ankara.edu.tr

Problem Durumu

Metinlerarası okuma (intertextual reading), farklı metinler arasındaki ilişkileri, referansları ve karşılıklı etkileşimleri analiz eden ve yorumlayan bir okuma ve anlamlandırma sürecidir. Julia Kristeva'nın 1960'larda geliştirdiği metinlerarasılık (intertextuality) teorisinden türeyen bu kavram, metinlerin diğer metinlerle sürekli bir diyalog halinde olduğunu savunur. Bu diyalogların ve referansların tespit edilmesi ve yorumlanması üzerine yoğunlaşan metinlerarası okuma, okuyucunun metinler arasındaki bağlantıları fark etmesi ve bu bağlantılar aracılığıyla metnin anlamını yeniden inşa etmesini sağlar.

Metinlerarası okuma etkinlikleri, edebi eserlerin, tarihi belgelerin, bilimsel makalelerin ve diğer yazılı materyallerin analizinde önemli bir yöntem olarak kabul edilir. Bu yaklaşım, metinlerin yalnızca içsel unsurlarını değil, aynı zamanda kültürel, tarihsel ve sosyal bağlamlarını da dikkate alır. Ancak, sosyal bilgiler öğretiminde metinlerarası okuma etkinliklerinin yaygın bir şekilde kullanılmadığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve bilgiyi bağlam içinde değerlendirme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle sosyal bilgiler derslerinde, tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyoloji gibi çeşitli disiplinlerden gelen bilgilerin ilişkilendirilmesi ve bütüncül bir bakış açısının geliştirilmesi gerekmektedir. Metinlerarası okuma etkinlikleri, bu bağlamda öğrencilere farklı disiplinlerden gelen bilgileri ilişkilendirme ve bütüncül bir bakış açısı geliştirme fırsatı sunar. Sosyal bilgiler öğretiminde, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve bilgiyi bağlam içinde değerlendirme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Ancak, yapılan araştırmalar ve yapılandırılmamış saha gözlemleri, sosyal bilgiler öğretiminde metinlerarası okuma etkinliklerinin yaygın bir şekilde kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin derinlemesine anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Sosyal bilgiler derslerinde pek çok farklı türde metin ele alınmakta ve bu metinlerarası okuma etkinlikleri, öğrencilerin tarihsel olayları ve sosyo-politik gelişmeleri daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Bu nedenle, metinlerarası okuma etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretiminde daha yaygın ve etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarını ve eleştirel düşünme becerilerini artırabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın problem durumu metinlerarası okuma yönteminin sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri, kullanılma durumu ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma soruları:

- Sosyal bilgiler öğretim programında metinlerarası okuma yönteminin yer alma durumu nasıldır?
- Metinlerarası okuma yöntemi sosyal bilgiler öğretiminde nasıl kullanılabilir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin metinlerarası okuma yöntemine yönelik görüşleri (bilgi düzeyleri, kullanma durumları vb.) nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde karmaşık olguları anlamak ve yorumlamak için derinlemesine veri toplama ve analiz yöntemleri kullanır. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde metinlerarası okuma yönteminin kullanımı üzerine odaklanılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında, sosyal bilgiler öğretim programında metinlerarası okuma yöntemine yer verilme durumu doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Bu analiz, öğretim programının mevcut yapısını, hedeflerini ve kazanımlarını inceleyerek metinlerarası okuma yönteminin entegrasyon potansiyelini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Doküman analizi sırasında, öğretim programındaki çeşitli ünite ve konular detaylı bir şekilde incelenmiş, metinlerarası okuma etkinliklerinin uygulanabileceği alanlar belirlenmiştir.

Doküman analizi sonucunda, metinlerarası okuma yönteminin uygulanabileceği sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları ve konuları tespit edilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve bilgiyi bağlam içinde değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar ve konular öncelikli olarak ele alınmıştır. Belirlenen bu kazanımlar ve konular, metinlerarası okuma etkinliklerinin öğretim programına nasıl entegre edilebileceğine dair somut örnekler sunmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin metinlerarası okuma yöntemine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu aşamada, 13 kadın ve 8 erkek olmak üzere toplam 21 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin metinlerarası okuma yöntemine ilişkin bilgi düzeylerini, bu yöntemi derslerinde kullanma durumlarını ve bu yöntemin uygulanmasındaki zorlukları tespit etmeyi amaçlamıştır.

Görüşmeler sırasında, öğretmenlere metinlerarası okuma etkinliklerinin önemi ve bu etkinliklerin nasıl uygulanabileceği konusunda sorular yöneltilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu etkinliklere yönelik tutumları, deneyimleri ve ihtiyaçları da değerlendirilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin metinlerarası okuma yöntemine yönelik algılarını ve bu yöntemin öğretim süreçlerindeki uygulanabilirliğini anlamak açısından önemli bilgiler sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, farklı okul ve bölgelerden seçilmiştir. Katılımcılar arasında 13 kadın ve 8 erkek öğretmen bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmanın sonuçlarının genelleştirilebilirliğini artırmakta ve farklı bakış açılarını yansıtmaya açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim düzeyleri ve metinlerarası okuma yöntemine ilişkin bilgi düzeyleri araştırmanın önemli değişkenleri olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Doküman analizi sırasında, öğretim programındaki tüm ilgili bölümler dikkatlice incelenmiş ve kapsamlı bir analiz yapılmıştır. Görüşmelerin güvenilirliğini artırmak için, aynı sorular farklı katılımcılara yöneltilmiş ve

tutarlı yanıtlar alınmıştır. Verilerin analizinde, kodlama ve tematik analiz yöntemleri kullanılarak, elde edilen bulguların objektif ve tutarlı bir şekilde yorumlanması sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın geçici sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretiminde metinlerarası okuma etkinliklerinin kullanımı, öğretmenler tarafından yeterince bilinmeyen ve dolayısıyla uygulama alanı bulamayan bir konudur. Görüşme ve doküman analizi verileri, öğretmenlerin metinlerarası okuma etkinliklerine ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, metinlerarası okuma etkinliklerinin eğitim süreçlerine entegrasyonunu engelleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın geçici sonuçları, sosyal bilgiler öğretiminde metinlerarası okuma etkinliklerinin kullanımı konusundaki eksiklikleri ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik önerileri ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretim programlarının ve öğretmen eğitimlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgularken, metinlerarası okuma etkinliklerinin eğitim süreçlerine entegrasyonunun önemini de gözler önüne sermektedir. Eğitim politikalarının ve stratejilerinin, bu doğrultuda geliştirilmesi ve uygulanması, sosyal bilgiler öğretiminde daha derinlemesine ve eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Metinlerarasılık, metinlerarası okuma, sosyal bilgiler

Kaynakça

Aktulum, K. (2018). Metinlerarasılık görüngüsünde gerçeklik ya da metnin göndergeselliği. *Bilig*, (85), 233-256.

Bloome, D., & Hong, H. (2013). Reading and intertextuality. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, edited by Carol A. Chapelle. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd.

Bulut, F. (2018). Metinlerarasılık Kavramının Kuramsal Çerçevesi. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 2(1), 1-19.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2004). *Principles of qualitative research: Designing a qualitative study*. Office of Qualitative & Mixed Methods Research, University of Nebraska, Lincoln.

Evans, R. W. (Ed.). (2021). *Handbook on teaching social issues*. IAP.

Ezzy, D. (2013). *Qualitative analysis*. Routledge.

Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.

Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 520-561.

Hartman, D. K. (2004). Deconstructing the Reader, the Text, the Author, and the Context. *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, 353-372.

Kochhar, S. K. (2000). *Teaching of social studies*. Sterling Publishers Pvt. Ltd.

Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.

Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.

Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2017). *Qualitative study*.

Aktif Vatandaşlık Anlayışının Geliştirilmesinde Ders Dışı Etkinliklerin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Sultan Kesik¹ & Mükerrerem Akbulut Taş^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Çukurova Üniversitesi

mtas@cu.edu.tr

Problem Durumu

Aktif vatandaşlık terimi ilk kez Avrupa Komisyonu Lizbon Strateji Geliştirme Komisyonu tarafından 2010 yılında kullanıldı (Hoskins, Hombers ve Campell, 2008). “Demokrasi İçin Aktif Vatandaşlık” CRELL (Centre for Research on Education and Lifelong Learning) projesinde aktif vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi ilkelerini gözeterek karşılıklı saygıya dayalı ve şiddetin olmadığı sivil topluma, kamusal alana ya da politik yaşama katılım olarak tanımlanmıştır (Hoskins, 2006). Hoskins, Hombers ve Campell’e (2008) göre aktif vatandaşlık, vatandaşların toplumda seslerinin daha fazla çıkması, yaşadıkları yere aidiyet duygusunun güçlendirilmesi, farklı kültür ve düşüncelerin olması, demokrasi ve eşitlik değerlerinin takdir edilmesini ifade etmektedir.

Hoskins’e (2006) göre bireylerin planlı eğitim gibi öğrenme deneyimleri yoluyla vatandaş yeterlikleri (bilgi, beceri, tutum ve değerleri) geliştirilebilir. Bu amaçla Hoskins’in (2006) aktif vatandaşlık ile ilgili geliştirdiği modelde, demografik bilgiler değişkenleri, öğrenme girdileri, vatandaş yeterlikleri ve aktif vatandaşlık (katılım ve demokratik değerler bileşenleri) boyutları yer almaktadır. Aktif vatandaşlığın katılım alt boyutu, temsili demokrasi, toplum yaşamı, protesto ve sosyal değişim öğelerinden; demokratik değerler alt boyutu ise demokrasi, kültürlerarası anlayış ve insan hakları öğelerinden oluşmaktadır.

Hoskins’in aktif vatandaşlık modelinde yer alan katılım ve demokratik değerler alt bileşenleri, Avrupa bağlamında aktif vatandaşlığın ölçümünde kavramsal bir temel oluşturmaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009). Avrupa’daki vatandaşlık eğitimi ile ilgili Eurydice (2017) raporunda da öğrencilerin aktif vatandaşlar olmaları için edinmeleri gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlere öncelik verildiği belirtilmektedir. Avrupa bağlamında vatandaşlık eğitiminde öne çıkan değer temelli katılımcı aktif vatandaşlık anlayışının (Hoskins ve Mascherini, 2009) aksine Türkiye’de vatandaşlık eğitimi politikalarında vatandaşlık görev ve sorumlulukları ön planda tutan bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir (Ulubey, 2021; Üstel, 2016). Oysa demokratik bir toplum için vatandaşlık sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşlar kadar toplumsal olaylara kayıtsız kalmayan, olayların ve sorunların nedenlerini araştıran, olası nedenler hakkında eleştirel düşünebilen vatandaşlara da ihtiyaç duyulmaktadır (Akbulut-Taş ve Sanberk, 2021). Başka bir deyişle, demokratik bir toplum aktif vatandaşlık anlayışı ile desteklenebilir. Kennedy (2007) öğrencilerin aktif vatandaşlığı sosyal sorumluluklardan ziyade siyasal zorunluluklar olarak kavramsallaştırdıklarını ve öğrencilerin siyasal haklarını aramaya, protestolara katılmaya eğilimli olmadıklarını saptamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin

aktif vatandaşlık anlayışlarının gelişmesini destekleyecek farklı öğrenme-öğretim etkinliklerine ihtiyaç duyulabilir. Öğrencilerin aktif vatandaşlık anlayışını geliştirmeye yönelik olarak mevcut öğretim programlarındaki etkinlikler yanında ders dışı etkinlikler de tasarlanabilir. Çeşitli araştırmalarda ders dışı etkinliklerin öğretim programını destekleyerek aktif vatandaşlık anlayışının ve becerilerinin ediniminde etkili olduğu belirtilmektedir (Braddock, Hua ve Dawkins, 2007; Stearns ve Glennie, 2010). Buna karşılık alanyazında öğretmenlerin vatandaşlık anlayışlarını nasıl kavramsallaştırdıklarına (Sim, Chua ve Krishnasamy, 2017; Castro, 2013; Patterson, Doppen ve Misco, 2012; O'Brien ve Smith, 2011; Leenders, Veugelers ve De Kat, 2008) yönelik çalışmalar gerçekleştirilirken, öğrencilerin aktif vatandaşlık anlayışlarının geliştirilmesinde katkı sağlayacak ders dışı etkinliklere yönelik çalışmaların sınırlı olduğu belirtilebilir (Keser, Akar ve Yıldırım, 2011). Bu sebeple aktif vatandaşlık anlayışının geliştirilmesinde ders dışı etkinliklerin rolü ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi, alanyazında ifade edilen boşluğu gidermeye yardımcı olması ve ders dışı etkinliklerin vatandaşlık eğitimindeki önemine dikkat çekmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlık anlayışının geliştirilmesinde ders dışı etkinliklerin rolü hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Sosyal Bilgiler öğretmenleri aktif vatandaşlık kavramını hangi boyutlarda kavramsallaştırmaktadırlar?
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programındaki aktif vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
- Sosyal Bilgiler öğretmenleri ders dışı etkinliklerin aktif vatandaşlık anlayışının geliştirilmesindeki rolü hakkında ne düşünmektedirler?
- Sosyal Bilgiler öğretmenleri aktif vatandaşlık anlayışını geliştirmeye yönelik okul içinde ve dışında ne tür etkinlikler yapmaktadırlar?
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, olgubilim deseni kullanılacaktır. Van der Mescht (2004), olgubilim çalışmalarının özellikle eğitimciler ve öğrencilerin deneyimleri ile oluşturdukları anlamları ayrıca öğrenme, öğretme ve yönetim ile ilgili olguları incelemede farklı bakış açıları sunmayı sağladığını vurgulamıştır. Bu araştırmada da olgubilim deseni sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sorumluluğu alanında olan aktif vatandaşlık anlayışının geliştirilmesinde ders dışı etkinliklerin rolüne ilişkin deneyimlerini, algılarını, anlamlarını belirlemek ve buradan yola çıkarak ortaokul öğrencilerinde aktif vatandaşlık anlayışını geliştirmede ders dışı etkinliklere ihtiyaç duyulup duyulmadığını ortaya koymak için tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Mardin ili Nusaybin ilçesindeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından gönüllü katılım ilkesine göre maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenecektir. Patton'a göre (1987), maksimum çeşitlilikle bir örneklem oluşturmak katılımcıların kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasını ve farklı özellikler gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temaları ve bunların değerini ortaya koymayı sağlar (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmesindeki amaç,

bir genellemeye varmak değil, buldukları yerin koşulları, okulun yapısı ve mesleki kıdemleri açısından ortaokul öğrencilerine aktif vatandaşlık anlayışını kazandırmada ders dışı etkinliklerle ilgili algılarının, deneyimlerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarmak, daha zengin bir bakış açısı ortaya koymaktır. Çalışma, 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yedisi erkek, üçü kadın öğretmendir. Öğretmenlerin ikisi köyde, diğerleri ilçe merkezindeki devlet ortaokullarında görev yapmaktadır.

Veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ve “Standartlaştırılmış Görüşme Formu (SGF)” kullanılarak veriler toplanmıştır. KBF’de öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili sorular (cinsiyetleri, kıdemleri, okulların bulunduğu yer, çalıştıkları okul türleri, hem lisans eğitiminde hem de meslekte ders dışı etkinliklerle ilgili eğitim alma durumları, hem lisans eğitiminde hem de meslekte ders dışı etkinlikler ile ilgili deneyimleri) yer almaktadır. SGF’de ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlık anlayışının geliştirilmesinde ders dışı etkinliklerin rolüne ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formundaki taslak sorular ilk olarak altı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, taslak soruları araştırmanın amacına uygunluğu, açık ve anlaşılır olması, birbirinden bağımsız yanıtlanabilir olup olmaması açısından inceleyerek görüş belirtmişlerdir. Uzmanlar tarafından, katılımcıların tekrara düşmesine yol açabilecek olan, yeterince açık olmayan, birbirini tekrar eden sorular olduğu, soru sayısının fazla olduğu ve soru sırasının yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen görüşme formunun katılımcı grupta yer almayan iki sosyal bilgiler öğretmeni ile ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme sonrasında küçük değişiklikler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından tümevarımcı içerik analizi yöntemi ile analiz edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlık anlayışının geliştirilmesinde ders dışı etkinliklerin rolüne ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir. İlk analizlerde elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin aktif vatandaşı hak ve sorumluluklarını bilen ve etkin kullanabilen, çevresine ve topluma duyarlı bireyler olarak betimledikleri ve aktif vatandaşlığın bilgi, katılım ve demokrasi boyutunu öne çıkardıkları saptanmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun uyguladıkları Sosyal Bilgiler öğretim programının kazanımlarını aktif vatandaşlığı geliştirmede yeterli buldukları; içeriğinin ise eksik ve yüzeysel olduğunu; öğrenme ve öğretme sürecinde aktif vatandaşlık anlayışını besleyen eğitici uygulamalar yapabildiklerini; ancak ölçme değerlendirmede klasik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullandıklarını; öğrencilerin aktif vatandaş olarak yetiştirebilmelerinde yaşadıkları doğal ve sosyal çevrenin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler, aktif vatandaşlık anlayışını geliştirmede ders dışı etkinliklerin en az ders içi etkinlikler kadar önemli olduğu dile getirirler de ders dışı etkinlikleri geliştirmede bazı engellerle (yasal izinlerin alınması, ekonomik yetersizlikler, okul yönetiminin destek vermemesi, bazı ailelerin olumsuz tutumları) karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler öğretim programını yetiştirme zorunluluklarından ve yeterli zaman ayıramadıklarından ders dışı etkinlikleri çok az

yapabildiklerini ya da yapamadıklarını, ara sıra doğa gezileri yaparak çevresel farkındalığı arttırmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Aktif vatandaşlık, ders dışı etkinlik tasarımı, sosyal bilgiler öğretim programı

Kaynakça

Akbulut-Tas, M., & Sanberk, I. (2021). Student teachers implicit knowledge and cognitive complexity of perspectives on being a citizen. *Journal of Social Science Education*, 20(3).

Braddock, J. H., Hua, L., & Dawkins, M. P. (2007). Effects of participation in high school sports and nonsport extracurricular activities on political engagement among black young adults. *The Negro Educational Review*, 58.

Castro, A. J. (2013). What makes a citizen? Critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills. *Theory & Research in Social Education*, 41(2).

Eurydice, (2017). Citizenship education at school in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hoskins, B. (2006). Draft framework for indicators on active citizenship. European Commission, DG JRC-CRELL.

Hoskins, B., Hombers, B. & Campell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3).

Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90, 459–488.

Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': What does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies*, 55(3).

Keser, F., Akar, H., & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809–837.

Leenders, H., Veugelers, W. & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2).

O'Brien, J. L. & Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1).

Patterson, N., Doppen, F. & Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2).

Sim, J. B. Y., Shuyi, C., & Krishnasamy, M. (2017). Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63.

Stearns, E. & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39.

Ulubey, Ö. (2021). Changes and transformations in the curricula of elementary education citizenship, democracy and human rights from 1926 to 2018. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1).

Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Van der Mescht, H. (2004). Phenomenology in education: A case study in educational leadership. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 4(1).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fizik Dersi Öğretim Programlarının İncelendiği Araştırmaların Sistematik Bir Derlemesi

İpek Derman ^{1,*} & Sevim Bezen ¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
ipekderman@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim girdi, süreç, çıktı ve bu öğeler arasındaki dönütlerden oluşan bir sistem olarak ifade edilmektedir. Eğitim programları bireyde, toplumda ve konu alanında meydana gelen değişimlerden etkilenen dinamik bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde etken olan eğitim sistemlerinin günümüzde özellikle bilgi ve teknolojiadaki ilerlemeleri odak noktasına aldığı görülmektedir. Buna paralel olarak eğitim programları bireylerin salt bilgi aktarımı yerine üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi ile yetişmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu kapsamda eğitim programlarında özellikle bilginin yaşamla ilişkilendirilmesinin kritik öneme sahip olduğu ifade edilebilir (Bitzenbauer ve Zenger, 2022). Son yıllarda güncellenen eğitim programlarının yaratıcı, yenilikçi ve girişimci birey yetiştirme yapısı ile de bu ifadenin desteklendiği gözlemlenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015).

Günümüzde program geliştirme çalışmalarının ülkeler arası bilimsel ve teknolojik bir yarış olarak anımsanması ile birlikte bu yarışın ülkelerin kalkınmasında rol oynadığı görülmektedir. Bu anlayışla bilim ve teknoloji ile doğrudan ilişkili olan fen derslerinin ülkelerin kalkınmasında önemli bir konuma sahip olduğu ifade edilebilir. Çünkü kullandığımız, gözlemlediğimiz ve günlük hayatta yer alan birçok konu içeriği ile fen derslerinin ilişkili olduğu bilinmektedir. Özellikle fen dersleri arasında yer alan fizik konularının öğrencilerin günlük yaşamdaki sorunlara farklı bir bakış açısı ile bakmalarını sağladığı bilinmektedir (Galili, 2019). Çünkü fizik derslerinin öğrencilerin evrendeki olayları anlamalarının yanı sıra onların merak duygularını keşfedebilmelerine ve bilimsel sorgulama yapabilmelerine olanak sağladığı savunulmaktadır. Kısacası fizik yaşamımızın önemli bir parçası olarak anımsanmaktadır. Bunların yanında fiziğin yaşamımızdaki bu önemi ile öğrencilerin en çok zorlandığı derslerin başında yer alması dikkat çekicidir. Öğrenciler fizik dersini genel olarak yaşamdan kopuk sayılar, formüller ve kuramlar olarak görmektedirler (Murti ve Aminah, 2019). Öğrencileri fizik dersine ilişkin bu ön yargılarından kurtarmanın çıkış noktasının fizik dersi öğretim programlarının incelenmesi ve güçlüğe yol açan değişkenlerin yeniden düzenlenmesi olduğu düşünülmektedir. Böylece fizik derslerinin öğrenciler tarafından öğretim programları aracılığıyla zevkli ve eğlenerek öğrenilen bir ders haline gelebileceğine inanılmaktadır. Bu bağlamda öncelikle alanyazında yer alan program değerlendirme çalışmalarının incelenmesi gerektiği ve bu çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak öğretim programında düzenlemeye gidilmesi gerektiği akla gelmektedir. Çünkü program değerlendirme çalışmalarının bulguları mevcut programların hedeflerine ulaşma düzeyini ortaya koyarak program çalışmalarına yön vermektedir (Nouraey, Al-Badi, Riasati ve Maata, 2020). Aynı zamanda öğretim programlarına yönelik

yapılan çalışmaların bulgularının programın uygulayıcısı olan öğretmenlere de nitelikli kılavuzlar sunmada hizmet edeceği düşünülmektedir (Hannah, Sinnema ve Robinson, 2021).

Alanyazın incelendiğinde, fizik öğretim programını temel alan birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının bütüncül şekilde ele alınmasının ve incelenmesinin fizik alanındaki program geliştirmecilere ve öğretmenlere daha anlamlı veriler sunacağına inanılmaktadır. Özellikle farklı ülkelerde yapılan çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılması ve bu sonuçların bir arada tartışılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada son 10 yıl içerisinde fizik dersi öğretim programına yönelik yapılan çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek dağınık bulguların sentezlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki problem cümlelerine yanıt aranmıştır:

- Fizik dersi öğretim programı nasıl ele alınmıştır? (çalışmaların amaçları, araştırmanın yürütüldüğü ülkeler, sınıf düzeyleri, araştırmanın yöntemi ve örneklem özellikleri)
- Fizik dersi öğretim programının hangi öğeleri (hedefler, içerik, öğretme öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme) değerlendirilmiştir?
- Araştırma sonuçları hangi temalar altında sınıflandırılabilir? (programın güncellenmesi, öğrenci başarısı, uygulayıcılara yönelik öneriler vb.)

Yöntem

Araştırmada literatürün sistematik taramasının yapılması ile alanyazına kavramsal, metodolojik ve tematik gelişmelerle ilgili katkı sağlanması amaçlanmıştır (Paul ve Criado, 2020). Page ve diğerleri (2021), sistematik incelemelerin bir alandaki bilgi birikimini sentezlemek, bireysel çalışmalarda cevapsız kalan sorulara yanıt aramak, gelecekteki çalışmalarda düzeltilmesi gereken birincil araştırmalardaki sorunları belirlemek ve olayların nasıl ve neden meydana geldiğine dair teoriler üretmek ve değerlendirmek gibi birçok temel işlevi olduğunu bildirmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada Web of Science (WOS) veri tabanında “Fizik Dersi Öğretim Programı” kavramı kullanılarak bir tarama gerçekleştirilmiştir. İlk arama sonucunda 338 makaleye ulaşılmıştır. Tarama sonuçları yayın türü “makale” ve WOS kategorileri de “Education Scientific Disciplines” ve “Education Educational Research” kapsamında sınırlandırılmıştır. Aynı zamanda elde edilen bulguların güncel durumu yansıtması bakımından son 10 yılda yapılan çalışmalar (2014-2024) araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak çalışmanın amacı doğrultusunda İngilizce dilinde yazılmış yaklaşık 87 makalenin çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Araştırmada analize tabi tutulacak makaleler belirlenmiştir. Ancak veri analizi süreci devam etmektedir. Araştırma verilerinin analizinde PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis) yönergelerinin güncellenmiş versiyonu kullanılacaktır (Page vd., 2021).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonuçları üç alt problem çerçevesinde sunulacaktır. Literatürün sistematik taranması sonucunda elde edilen veriler araştırmaların amaçları, yöntemi ve örneklem özellikleri, araştırmaların yürütüldüğü ülkeler ve ele aldığı sınıf düzeyleri bağlamında analiz edilecektir. Aynı zamanda fizik dersi

öğretim programıyla ilgili çalışmaların “hedefler, içerik, öğretme öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme” öğelerine ilişkin bulguları detaylı bir şekilde tablolaştırılarak sunulacaktır. Son olarak incelenen araştırmaların sonuçları “programın güncellenmesi, öğrenci başarısı, uygulayıcılara yönelik öneriler vb.” temalar altında derlenecektir. Araştırma bulgularının bu çerçevede raporlaştırılması planlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının bütüncül bir bakış açısı ile fizik dersi öğretim programlarının güncellenmesine ve gelecek uygulama ve araştırmalara dönük geliştirme önerileri sunması ile alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının programlardaki problem alanlarının belirlenmesine ve uygulayıcıların, program geliştirme uzmanlarının ve politika yapıcıların mevcut problemlerle yüzleşerek çözüm üretmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fizik dersi öğretim programı, öğretim programı tasarımı, öğretim programı değerlendirme

Kaynakça

Bitzenbauer, P., & Zenger, T. (2022). Online Course on Quantum Physics: Reading Primary Sources with Secondary School Students. *The Physics Teacher*, 60(7), 572-577. <https://doi.org/10.1119/5.0054100>

European Commission. (2015). Science education for responsible citizenship. Report to the European commission of the expert group on science education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Galili, I. (2019). Towards a refined depiction of nature of science. *Science & Education*, 28(3-5), 503-537. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00042-4>

Hannah, D., Sinnema, C., & Robinson, V. (2022). Understanding curricula as theories of action. *The Curriculum Journal*, 33(3), 362-377. <https://doi.org/10.1002/curj.138>

Murti, P. R., & Aminah, N. S. (2019, February). The identification of high school students' knowledge of newton's law of science literacy using a test based on nature of science (NOS). In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1153, No. 1, p. 012122). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1153/1/012122>

Nouraey, P., Al-Badi, A., Riasati, M. J., & Maata, R. L. (2020). Educational program and curriculum evaluation models: a mini systematic review of the recent trends. *Universal J Educ Res*, 8(9), 4048-4055. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080930>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Paul, J. ve Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4), 101717.
<https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutunun Analizi

Turan Kaçar ^{1,*} & Fatma Sudem Dişçeken ¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
kacarturan21@gmail.com

Problem Durumu

Öğrencilerin ulusal ve evrensel ölçekte sosyal, bireysel, iş ve akademik yaşamın zorunlu kıldığı beceri, bilgi ve yetkinliklere sahip olmasını sağlamak sosyal bilgiler eğitiminin amacıdır (Kılınç, 2019). Bu açıdan ülkelerin sosyal bilgiler dersinde, yaşadıkları toplumu ve dünyayı daha doğru tanımak ve anlamak için sosyal bilim disiplinlerine yönelik içeriklere yer verilir (Öztürk ve Deveci, 2016). İlerlemeciğe dayanan, yapılandırmacılık anlayışını yansıtan, yöntemi ve içeriği sosyal bilimlerden elde edilen sosyal bilgiler dersi, disiplinler arası ve çok disiplinlidir (Tay, 2022). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP), bireyin kişilik gelişiminde; toplumda verimli, üretken ve uyumlu bir insan olarak yetiştirilmesinde önemli bir yer tutar. Ayrıca sosyokültürel dönüşümler, bilim ve teknolojideki değişimler, siyasal, toplumsal, ekonomik evrilmeler, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bilimsel bir tavırla düzenli periyotlarla geliştirilmelidir (Aykaç, 2007). Bu açıklamalar doğrultusunda sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşmasında öğretim programının önemli olduğu söylenebilir. Türkiye’de 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren 1, 5 ve 9. sınıflarda başlamak üzere kademeli olarak yeni öğretim programları uygulamaya başlayacaktır (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Öğretim programı, çok çeşitli bölümlerden oluşsa da öğretim programının önemli sacayaklarından birinin ölçme-değerlendirme (öğrenme kanıtı) boyutu olduğu söylenebilir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci merkezli bir yapıya geçilmesiyle birlikte eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme-değerlendirme bu değişime uygun biçimde yapılandırılmıştır (Şahin ve Ersoy, 2009). Ölçme ve değerlendirmenin kavramsal boyutu incelendiğinde ölçme, eğitim sürecinde yer alan bilgilerin öğrenciler tarafından ne kadar anlaşıldığını gözlemleyerek sonuçların sayı ve sembollerle ifade edilmesi (Kanatlı, 2008); ölçme sonucunda belirlenen ölçütlere göre bir yargıya varma ve karar verme işi ise değerlendirme olarak ifade edilir (Demirel, 2004). 2024 SBDÖP, birçok yeniliği beraberinde getirmiştir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Bu yeniliklerden birinin ölçme-değerlendirme (öğrenme kanıtları) olduğu söylenebilir. Nitekim ölçme-değerlendirme (öğrenme kanıtı) bütün derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersi açısından da oldukça önemlidir. Ölçme-değerlendirme; öğrenci gelişimini izlemek, öğretim programının şekillendirilmesi, eğitim ortamının iyileştirilmesi ve eğitim politikalarını belirlenmesi açısından sosyal bilgiler dersine katkı sağlar. SBDÖP’de ölçme-değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmesi kazanımların gerçekleştirilme sürecinde önemli bir rol oynar. Bu araştırma, Türkiye’de 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilk defa 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanacak öğretim programlarından sosyal bilgiler programının ölçme-değerlendirme boyutunun incelenmesi açısından özgün ve önemlidir. Çünkü ulaşılabilir alan yazın incelendiğinde bu içerikte herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Bu açıdan bu araştırmanın sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sağlayacağı söylenebilir. Araştırma, 2018 ve 2024 SBDÖP’nin

ölçme-değerlendirme boyutunun karşılaştırmalı olarak analizini içermektedir. Araştırmada ayrıca 2024 SBDÖP'nin ölçme-değerlendirme (öğrenme kanıtları) bölümündeki yenilikler ve değişiklikler de incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda bu araştırmanın temel problemi 2024 SBDÖP'nin ölçme-değerlendirme (öğrenme kanıtları) boyutundaki değişimler ve yeniliklerdir.

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda teori oluşturmayı temel alan bir yaklaşımla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırma ve anlama ön plana çıkarılır (Yıldırım, 1999). Bu açıdan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada desen olarak doküman incelemesi esas alınmıştır. Doküman incelemede; araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı pozisyonlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada doküman olarak 2018 ve 2024 SBDÖP incelenmiştir. 2024 SBDÖP ilan edildikten sonra araştırmacılar 2018 ve 2024 SBDÖP'yi yaklaşık bir ay boyunca karşılaştırmalı olarak ayrı ayrı incelemiştir. Daha sonra araştırmacılar, 2018 ve 2024 SBDÖP'nin ölçme değerlendirme boyutuyla ilgili araştırma sonuçlarını birlikte karşılaştırarak fikir birliği oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmacılar, fikir birliğine vardıkları araştırma sonuçlarını iki sosyal bilgiler alan eğitimcisine (Doçent) incelemeleri için sunmuşlardır. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda fikir birliği sağlanan hususlar tespit edilerek araştırmaya son şekli verilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Betimsel analiz türünde temelde yatan amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu açıdan bu araştırma verilerinin çözümlenmesi için uygun olduğu düşünülen betimsel analiz tekniği tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre 2018 ve 2024 SBDÖP'nin ölçme-değerlendirme (öğrenme kanıtları) boyutunda benzer bir anlayış olan biçimlendirici yaklaşıma yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'de en göze çarpan belirgin farklardan birisi 2018 SBDÖP'de bulunan ölçme-değerlendirme ifadesi, 2024 SBDÖP'de yerini öğrenme kanıtlarına bırakmıştır. Ayrıca 2024 SBDÖP'de öğrenme kanıtlarını değerlendirmek için kullanılan performans değerlendirmesi göze çarpmaktadır. 2024 SBDÖP'de yer verilen performans değerlendirmesiyle öğrencilerin belirli beceri ve bilgileri nasıl uyguladıklarını gözlemlenmenin amaçlandığı ifade edilebilir. 2024 SBDÖP'de performans görevine vurgu yapılmıştır. 2018 SBDÖP'de süreç odaklı ölçme-değerlendirme verilerinin kullanımına işaret edilse de ölçme araçlarının çeşitlendirilmemesi ve standart ölçme araçlarının kullanımından dolayı sonuç odaklı değerlendirme ön plandadır. 2024 SBDÖP'de süreç ve sonuç odaklı değerlendirmenin bir arada kullanılması, süreç odaklı değerlendirmenin ön planda olması, sürekli değerlendirme anlayışıyla öğrenme sürecinde derinleşmenin sağlanmasına önem verilmiştir (Üredi, 2024). Sonuç olarak 2018 ve 2024 SBDÖP arasında önemli ölçüde benzerlikler bulunmaktadır. Ancak 2024 SBDÖP'nin öğrenme kanıtları boyutunun daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması öğrenme çıktılarına ulaşma

düzeyini artırma bakımından önemlidir (Üredi, 2024). İki öğretim programı arasındaki ölçme-değerlendirme açısından temel farkın 2024 SBDÖP'nin öğrenme alanları bazında ayrıntılı, süreç odaklı, kapsamlı ve uygulayıcılara rehberlik yaptığı ifade edilebilir. Bu açıdan araştırmacılara 2024 SBDÖP'nin öğrenme kanıtları boyutuyla ilgili daha kapsamlı nitel, nicel veya karma araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, ölçme-değerlendirme, öğrenme kanıtları

Kaynakça

Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.

Demirel, Ö. (2004). Eğitimde program geliştirme. Pegem Akademi Yayıncılık.

Kanatlı, F. (2008). Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Kılınç, M. (2019). Sosyal bilgilere evrensel ve ulusal düzeyde genel bakış: Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler ilişkisi. C. Kara (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 1-20). Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, C., & Deveci, H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk ve H. Deveci (Eds.). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (2. baskı, s. 1-42). Pegem Akademi Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2024). <https://mufredat.meb.gov.tr/>

Şahin, Ç. & Ersoy, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 363-386.

Tay, B. (2022). Sosyal bilgilerin doğası ve temelleri. Ö. Bektaş ve R. Turan (Eds.). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (1. baskı, s. 12-135). Pegem Akademi Yayıncılık.

Üredi, P. (2024). Öğretmen yetiştirme programlarına yön vermek üzere bütüncül ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programlarında uygulanma düzeyleri. *Journal of Education and New Approaches*, 7(1), 10-30. <https://doi.org/10.52974/jena.1497259>

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>

<https://ttkb.meb.gov.tr>

İngilizce Dersinde ASSURE Öğretim Tasarım Modelinin Uygulanmasının Ders Başarısına Etkisi: Ortaokul Örneği

Hatun Vera Akşab^{1,*} & Melike Özyurt¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
veraaltunoz@gmail.com

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki gelişmeler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişim ve dönüşümün gerçekleşmesine neden olmuştur (Curacı, 2021). Eğitim alanında gerçekleşen bu değişim öğrenme ortamlarının düzenlenmesinden, öğrenme-öğretme sürecine kadar eğitimin birçok bileşenine yansımıştır. Bunlardan biri de öğretim tasarımıdır. Öğretim tasarımı, öğrenme ortamının planlanması, düzenlenmesi ve uygulamasının sistematik bir şekilde ilerlediği profesyonel bir süreçtir (Schott ve Seel, 2015). ASSURE ise öğretim tasarımında teknolojinin ön planda olduğu bir modelidir. Bu model öğretmenlerin teknoloji, medya ve materyalleri öğrenme öğretme sürecine etkin bir şekilde dahil etmelerine (Shelly, Gunter, & Gunter, 2012), böylelikle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını teknolojinin getirdiği avantajlara dayalı bir şekilde karşılamaya olanak sağlamaktadır (Endeley ve Zama, 2021). ASSURE öğretim tasarım modeli altı aşamadan oluşmaktadır. Bunlar sırası ile; öğrenenlerin analizi (analyze learners), hedeflerin belirlenmesi (state objectives), öğretim yöntem, medya ve materyallerin seçimi (select instructional methods, media and materials), teknoloji, medya ve materyallerin kullanımı (utilize technology, media and materials), öğrenenlerin katılımı (require learner participation), değerlendirme ve gözden geçirip düzenleme (evaluate and revise) şeklindedir. Bu model birçok dersin öğretim tasarımında olduğu gibi İngilizce dersinde de kullanılabilir. Alan yazın incelendiğinde dil öğretimindeki çalışmaların program çerçevesinin seçimi, iletişim becerilerinin öğretimi, öğrenci motivasyonu, etkili öğretim stratejileri, kelime öğrenmenin rolü, dört beceriyi öğretme yöntemleri ve modern teknolojinin bunlardaki rolü gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir (Rodríguez- Izquierdo, 2021) ASSURE öğretim tasarım modeli kullanılarak dil öğretimine ilişkin de, daha sınırlı sayıda olsa da, çeşitli çalışmalar mevcuttur (Altın, 2021; Rayanto ve Supriyo, 2021). Ancak eğitim teknolojisi araçlarının, dil öğrenenlerin aktif katılımını artırmaya ve olumlu dil öğrenme çıktılarını en üst düzeye çıkarmaya katkıda bulunduğu söylemek mümkündür (Nagy, 2021). Günümüzde teknoloji destekli öğretime duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında teknoloji ve derslerin iyi planlanması kaçınılmaz hale gelmiştir (Shelly vd., 2012; Asandaş ve Hacıcaferoğlu, 2021). Bu bilgiler ışığında teknolojinin temele alındığı bir öğretim tasarım modeli olan ASSURE modelinin ortaokul İngilizce dersinde kullanılmasının öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına etkisini belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Araştırma deney ve kontrol gruplarını içeren ön test-son test yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Mevcut okul yapılarında deney ve kontrol gruplarının kontrol değişkenleri bakımından eşitlenmesinin güç olduğu durumlarda (Gürbüz, Çatlıoğlu, Birgin ve Erdem, 2010).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki bir devlet ortaokulda 2023-2024 Eğitim- Öğretim yılında öğrenim gören 60 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunda 16 kız 14 erkek olmak üzere otuz, kontrol grubunda 12 kız 18 erkek olmak üzere otuz öğrenci yer almaktadır. Bu öğrenciler orta gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarıdır. Okul internet erişimi akıllı tahta gibi donanıma sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak MEB tarafından hazırlanan beceri temelli ünite testi kullanılmıştır. İngilizce dersi başarı testi olan bu test 20 sorudan oluşmaktadır. Test altıncı sınıf “Saving the Planet” isimli dokuzuncu ünite testidir.

Deneysel İşlem

Bu süreçte öncelikle araştırmacılar tarafından geliştirilen ve bağımsız bir uzmanın görüşüne sunulacak geribildirimler çerçevesinde düzenlenen 9 ders saati ve 3 haftayı kapsayan ASSURE modeline göre oluşturulmuş öğretim tasarımının pilot uygulaması, benzer özelliğe sahip 30 öğrenciden oluşan bir grupla gerçekleştirilmiş sonrasında deneysel işleme geçilmiştir. Araştırmada deneysel işlem başarı testinin deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanması ile başlamıştır. Sonrasında 2018 İngilizce dersi altıncı sınıf öğretim programı kapsamında işlenen “Saving the Planet” ünitesi 3 hafta süresince uygulanmıştır. Bu aşamada belirtilen ünite ASSURE Modelinin “öğrenen analizi, hedeflerin belirlenmesi, öğretim yöntem medya ve materyallerinin seçilmesi, medya ve materyallerin kullanımı, öğrenen katılımı, değerlendirme ve gözden geçirip düzenleme” aşamalarını kapsayan tasarıma uygun olarak işlenmiştir. Bu süreçte kontrol grubunda öğretmenin rutin uygulamalarına devam edilmiştir. Bu aşamadan sonra başarı testi deney ve kontrol gruplarına son-test olarak uygulanarak deneysel işlem tamamlanmıştır. Araştırmada veri toplama süreci; pilot uygulama, ön test uygulaması, deneysel çalışma, son test uygulamaları dâhil olmak üzere 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde beş haftalık bir süreyi kapsamıştır.

Veri Analizi

Veri analizi yapılırken öncelikle normallik sınaması yapılmış, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son-test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile ANCOVA uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ASSURE modeli ile tasarlanan İngilizce öğretiminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarısına etkisinin incelendiği bu araştırmada ASSURE modelinin uygulandığı deney grubu ile mevcut

(rutin) uygulamalarla öğretim yapılan kontrol grubu arasında son-test başarı puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuç İngilizce öğretiminde ASSURE modelinin uygulanmasının öğrencilerin ders başarısını arttırmada etkili olduğunu göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sonuç ASSURE modelinin, teknolojiyi sınıf ortamındaki öğretime etkili bir şekilde entegre ederek öğrenimini teşvik etmesinden kaynaklanabilir (Kim & Downey, 2016). Benzer bir sonuç sanal ortamda İngilizce öğretiminde de elde edilmiştir. Arriyani & Pratama'de (2021) sanal ortamda dil öğretiminde teknoloji ve öğrenme medyasını entegre eden ASSURE öğretim modelinin, öğrencilerin İngilizce dil başarısını etkili bir şekilde artırdığını belirlemiştir. Çünkü ASSURE modeli, öğrenci katılımını harekete geçirmekte, öğretmenlere öğrenme –öğretme sürecinde medya ve teknolojinin nasıl seçileceği ve kullanılacağı konusunda rehberlik etmektedir. Bu yönü ile modelin öğretimin etkililiğinde oldukça faydalı olduğu söylenebilir (Smaldino vd.,2008). Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerle, öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme programları kapsamında ASSURE öğretim tasarım modeline ilişkin uygulamalı eğitimler verilerek, modelin İngilizce öğretiminde etkin kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir

Anahtar Kelimeler: ASSURE öğretim tasarımı modeli, İngilizce öğretimi, öğretim teknolojisi

Kaynakça

Altın, M. (2021). Evaluation of the effectiveness of English language instruction based on the ASSURE model. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 195-211.

Arriyani, N., & Pratama, P. (2021). English virtual based learning: Integrating technology and learning media through "ASSURE" teaching model. *Journal Pendidikan Bahasa Inggris*. <https://doi.org/10.26618/exposure.v10i2.6054>

Asandaş, N., & Hacıcafareoğlu, S. (2021). Koronavirüs (Covid-19) döneminde uzaktan eğitim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 213-223.

Curacı, U. T. (2021). Eğitimde teknolojinin kullanımı. *Kaytek Dergisi*, 3(2), 166-174

Endeley, M. N., & Zama, M. A. (2021). The Instructional Design Process and Models. In *Perspectives in Curriculum Studies* (pp. 211–224). Spears Media Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv23g7wmv.21>.

Gürbüz, R., Cathoglu, H., Birgin, O., & Erdem, E. (2010). An investigation of fifth grade students' conceptual development of probability through activity based instruction: A quasi-experimental study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 1021-1069.

Kim, D., & Downey, S. (2016). Examining the use of the ASSURE model by K-12 teachers. *Computers in the Schools*, 33(3), 153-168.

Nagy, T. (2021). Using technology for foreign language learning: The teacher's role. *Central. European. Journal of Education Research*, 3,(2): 23–28.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Perceptions of linguistically responsive teaching in language specialist teachers and mainstream teachers. *Porta Linguarum*, 35, 25-

Rayanto, Y. H., & Supriyo, S. (2021). Teaching classroom management subjects through the implementation of ASSURE model instructional design. *Journal of English Language Teaching*.

Schott, F., & Seel, N. M. (2015). Instructional design. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 196-200). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92032-4>

Shelly, G. B., Gunter, G. A., & Gunter, R. E. (2012). *Teachers discovering computers: Integrating technology in a connected world* (7th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L. and Russell, J. D. (2008). *Instructional technology and media for learning*. 9th edn: Pearson/Merrill/Prentice Hall: Upper Saddle River, N.J.

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen Türkçe Derslerinin İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi

Pelin İlhan¹ & Bilge Kuşdemir Kayıran^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Gaziantep Üniversitesi

kbilge01@gmail.com

Problem Durumu

Türkçe dersinin temel becerilerinden biri olan okuma en genel anlamda ön bilgilerin kullanılarak, yazar ve okuyucu arasında etkileşime dayalı olan ve bir amaca yönelik düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir (Akyol, 2005). Okuma, öğrencilerin akademik ve sosyal olarak gelişmesini sağlayan önemli bir faktör olmakla birlikte, okumadan fayda sağlanması öğrencinin okumaya yönelmesi ve okuduğunu anlamasıyla ilişkilidir. Okumaya yönelten nedenlerden biri okuma motivasyonudur. Okuma motivasyonu içsel (merak duyma, ilgi) veya dışsal (arkadaş, aile, öğretmen) nedenlerle okumaya yönelimi sağlar (Yıldız & Akyol, 2011). Okuduğunu anlama ise okunarak alınan bilgilerin zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşan anlamlarının, okuyucunun ön bilgileriyle değerlendirilerek zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009).

Eğitim faaliyetlerinin bir diğer temeli olan yazma ise bireylerin ilgilerini, zihninden geçenleri, dilbilgisi kurallarına uyararak birbiriyle ilişkili kelimeleri art arda sıralaması gereken uzun süreli bir eylem olarak tanımlanabilir. Yazma sürecinde düşünme, okuma, düşündüklerini doğru ve düzgün bir şekilde ifade etme becerileri de olduğu için uygulaması kolay bir eylem değildir (Ungan, 2007). Yazma sürecinin zor bir eylem olması, yazma kaygısını beraberinde getirebilir. Yazmanın zorunlu olduğu haller bireyleri fiziksel ve duygusal olarak etkiler ve dolayısıyla bireylerin yazmaktan kaçınmasına neden olabilir (Zorbaz, 2011).

Öğrencilerin okuma ve yazma gibi dil becerilerini geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak için farklı öğretim stratejilerine ihtiyaç vardır. Teknolojideki hızlı gelişmeler eskiden kullanılan ders araç gereçlerinin yerini yenilerine bırakmakla birlikte, dil öğretiminde de yeni fırsatlar sunmaktadır. Teknolojik gelişmelerin içine doğmuş yeni kuşak teknolojiyle henüz okula gelmeden tanışmakta olduğu için bu dijital kuşağın eğitimsel gereklilikleri dijital adımlarla atılmalıdır (Elmas & Geban, 2012; Mete & Batıbay, 2019).

Bu bağlamda 2017 itibarıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sekiz anahtar yetkinlikten biri "dijital yetkinlik" tir. Dijital yetkinliğin kapsam alanı; günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılması olarak belirlenerek, bu yetkinliğin bilgiye erişim, bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi ve sunulması için bilgisayar kullanması, ayrıca internet aracılığıyla genel ağlara katılım sağlanması ve iletişim gibi temel beceriler yoluyla desteklediği belirtilmiştir (MEB, 2023). Dijital yetkinlik kavramının kapsamında yer alan bilgisayar kullanımı ve

internet aracılığıyla içerik üretimi ve daha etkili ders materyalleri geliştirmede kullanılan araçlar web 2.0 araçlarıdır (Elmas & Geban, 2012).

Web 2.0 araçlarının en belirgin özellikleri dinamik, etkileşimli-etkileşimsiz seçeneklerinin ve bireysel içeriğin oluşturulmasının söz konusu olduğu, bilginin yayımlanabilir ve yapılandırılabilir durumda olmasıdır (Horzum, 2010). Web 2.0 araçları bilgisayar işaretleme dillerini bilmeye gerek kalmaksızın belli bir düzeyde bilgisayar okuryazarlığına sahip olan hemen herkes tarafından içerik üretilip paylaşılabilen uygulamalardır (Mete & Batıbay, 2019). Bu özellikleri sayesinde web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler sınıf içinde yalnızca verilen bilgiyi alan pasif bireyler konumundan, bilgiyi üreten, değiştiren ve kaynağını sorgulayan aktif bireyler konumuna geçerler.

Web 2.0 araçları her kullanıcıyı bir içerik geliştiricisi olarak görmekte ve bu sayede büyük bir kitlenin aynı hedef doğrultusunda toplanarak kaliteli ürünler ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Lu, Lai, & Law, 2010; O'Reilly, 2007). Web 2.0 araçlarıyla ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği (Keskin, 2021; Almalı, 2020; Batıbay, 2019; Sarı, 2019) veya öğretmen ve öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım sıklığı ve düzeyleri ile ilgili olduğu görülmektedir (Şengür, 2020; Aldır, 2014). İlkokul öğrencileriyle yapılan çok az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Uysal, 2020; Fener, 2020). Bu tespitler doğrultusunda, literatürde, ilkokulda Türkçe dersinde web 2.0 araçlarının kullanımının etkililiğini incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Web 2.0 araçlarıyla desteklenen Türkçe derslerinin işlendiği deney grubu ile 2019 Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde derslerin işlendiği kontrol grubundaki ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan alt-sosyo ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören, 23'ü deney grubu, 23'ü ise kontrol grubu olmak üzere toplam 46 ikinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Akıcı Okuma Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen ve hikâye tamamlama etkinliği sonrasında öğrencilere uygulanan “Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Değerlendirme Rubriği”, “Yazma Özyeterlilik Ölçeği” ve “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmaya katılan tüm öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygula sonrasında deney grubundaki öğrencilerin ve uygulayıcı öğretmenin web 2.0 araçlarıyla desteklenen Türkçe derslerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve 10 haftalık süreci değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılmıştır. Uygulama sonrasında, nicel verilerin tamamı SPSS 22 paket programı kullanılarak kovaryans analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçların

yorumlanmasında anlamlılık düzeyi (p değeri) .05 olarak kabul edilmiştir. Uygulanan görüşme formları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları, akıcı okuma becerisi, yazılı anlatım becerileri ve yazma öz yeterlikleri bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiş ancak okuduğunu anlama başarıları ve yazmaya yönelik tutum puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde; web 2.0 araçlarıyla işlenen Türkçe derslerinin öğretmen ve öğrenciler açısından eğlenceli, kolay ve akılda kalıcı olduğu, dersleri heyecanla bekledikleri, derse katılımın arttığı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni ve öğrenciler, web 2.0 araçlarını diğer derslerde de kullanmanın faydalı olabileceğini belirtmiş, sınıf öğretmeni web 2.0 araçlarının kullanışlı, kolay ve pratik olduğu görüşünü bildirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, okuma becerisi, yazma becerisi, web 2.0 araçları, ilkokul

Kaynakça

Akyol, H. (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (3. Baskı), Pegem Yayıncılık.

Aldır, Z. (2014). Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Almalı, H. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Batıbay, E. F. (2021). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Elmas, R. & Geban, Ö., (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. International Online Journal of Educational Sciences, 4(1), 243-254.

Fener, N. İ (2020). İlkokul 2. sınıfta web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bir durum çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1) ,603-634.

Keskin, A. (2021). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.

Lu, J., Lai, M., & Law, N. (2010). Knowledge building in society 2.0: Challenges and opportunities. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds) *New science of learning: Computers, cognition and collaboration in Education* (pp. 553-567). Newyork, Springer.

Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: kahoot örneği. *Ana dili eğitimi dergisi*, 7(4), 1029-1047.

O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, 65(1), 17-37.

Sarı, E. (2019). Web 2.0 uygulamalarına göre tasarlanmış fen bilimleri dersinin etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi.

Şengür, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri ve eğitimde web 2.0 uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 361-472.

Uysal, M. N. (2020). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.

Jules Verne Kitaplarında Fen Bilimleri Öğretim Programı: Denizler Altında Yirmi Bin Fersah

Mehmet Demirkol ^{1,*} & Nesrin Atlı ¹

¹ Dicle Üniversitesi
mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Fen bilimleri, doğanın temel işleyiş mekanizmalarını anlamak ve açıklamak amacıyla geliştirilen sistematik bir bilgi alanıdır. Bu alan, teorik ve pratik bilgilerle donatılarak, öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı daha iyi tanımlarını sağladığı söylenebilir. Öyle ki fen bilimleri eğitimi, çocuğun yediği yiyeceklerin, içtiği içeceğin, aldığı nefesin ve havanın, vücudunun, barındığı ortamın, çıktığı doğanın, elektriğin, güneş ve sisteminin eğitimidir (Can, 2020). Fen bilimleri eğitimi, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve bilimsel meraklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Bu bağlamda, fen bilimleri, öğrencilerin doğayı ve doğadaki ilişkileri anlamasında önemli bir araçtır (Coştu, Ünal & Ayaz, 2007). Öğrenciler, bu eğitimle bilimsel yöntemler kullanarak gözlem yapma, deney tasarlama ve verileri analiz etme becerileri kazanabilmekte, böylece bilimsel bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenebilmektedir. Öyle ki bu amaca hizmet etmek için yenilenen fen bilimleri öğretim programında, bilimin doğasını anlama, bilim insanlarının temel özelliklerini kavrama ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama konularına yer verilmiştir. Yenilenen öğretim programı, öğrencilerin bilimsel gelişim için merak duygularını takip etmenin önemini fark etmeleri ve doğru bilgiyi ayırt edebilmeleri için yönlendirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda, bilim tarihini bilen öğrencilerin bilimin doğasını sağlıklı yorumlayabileceğine olan inanç, bilim tarihinin fen bilimleri programında yer almasını motive etmektedir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000). Cotham ve Smith (1982), bilimsel bilginin kesin olmadığını ve sürekli değiştiğini anlayamayan insanların, doğruluğu kabul edilmiş bir durumla örtüşmeyen bir teoriyle karşılaştıklarında cesaretli davranarak bilimin doğasını anlamalarının tüm insanlar için önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, bilimin doğasının anlaşılmasının, bireylerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinde önemli bir artış sağladığını belirtmiştir (NRC, 1996). Bunun gerçekleşebilmesi için, bilimsel temaları işleyen kitapların okunması önemli bir katkı sağlayabilir. Bu tür eserler, öğrencilerin bilimsel meraklarını artırarak onları keşfetmeye teşvik eder. Jules Verne'in eserleri, bu amaca hizmet eden kitaplardan biridir. Verne'in romanları, genel kültür tabusu haline geldiğinden ve çocuklara uygun olduğuna dair yaygın algı nedeniyle ülkemizde sıkça önerilen ve en çok okunan yazarlardan biridir (Kırkpınar Nural, 2019). Örneğin, 2010-2018 yılları arasında TRT Çocuk Dergisi tarafından en çok önerilen yazarlardan birinin Jules Verne olduğu görülmektedir (Karagöz, 2019). Bu tür kitapların okunması, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirerek, bilim tarihine olan ilgilerini artırabilir ve fen bilimleri öğretim programı hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilir. Öyle ki ilkokul yıllarında, çocukların serüvenlere, kahramanlık hikayelerine ve gizemli öykülere olan ilgisi artar; bu dönemde, Jules Verne'in hikayeleri gibi hem sürükleyici hem de edebi değeri yüksek kitaplarla bu ihtiyaç karşılanabilir (Yörükoğlu, 1998). Ayrıca, Andi (2012), İsmail Habib Sevük'ün "Avrupa Edebiyatı ve Biz" adlı eserinde, Jules Verne'i konusunu bilimsel olaylar, keşifler, icatlar ve hayal edilen

teknolojik gelişmelerden alan, egzotik ve heyecan verici seyahatleri anlatan fenni roman türünün temsilcisi olarak gördüğünü aktarmaktadır. Bu bilgiler, Verne'in eserlerinin eğitimdeki yerini ve önemini daha da pekiştirmektedir. Bu durum dikkate alınarak, Jules Verne'in eserlerinde yer alan fen bilimleri kavramlarını belirlemek, bu kavramların yenilenen fen bilimleri öğretim programıyla uyumluluğunu ve ilişkisini belirlemek bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda "Denizler Altında Yirmi Bin Fersah" adlı eserinin örneklem olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Veri toplama sürecinde 2024 fen bilimleri dersi öğretim programı 4.sınıf kazanımlarından oluşan bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan değerlendirme formu ile Jules Verne'nin Denizler Altında Yirmi Bin Fersah içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri analizi sürecinde, öncelikle "Denizler Altında Yirmi Bin Fersah" adlı eserde geçen fen bilimleri kavramları ve temaları tespit edilmiştir. Bu kavramlar ve temalar, değerlendirme formundaki kazanımlarla karşılaştırılarak uyumluluk dereceleri belirlenmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanılarak, eserde geçen her bir fen bilimleri kavramı, değerlendirme formunda yer alan ilgili kazanımla eşleştirilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen veriler, belirli temalar ve kategoriler altında toplanarak sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bu süreçte, eserdeki fen bilimleri konularının öğretim programındaki kazanımlarla ne ölçüde örtüştüğü, hangi kavramların daha sık kullanıldığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, kitapta program kazanımları ile ilişkili 87 alıntı olduğu tespit edilmiştir. "Bilime Yolculuk" ünitesi altında 7 metin bulunmaktadır. Örneğin: "*Çeşitli hipotezleri tek tek inceledikten ve başka her türlü varsayımı bertaraf ettikten sonra aşırı güçlü bir deniz hayvanıyla karşı karşıya olduğumuzu ister istemez kabul etmek zorundayız... (Sayfa 15)."* "Sağlıklı Besleniyorum" ünitesinde 4 metin yer almaktadır. Örneğin: "*Balık kötüdür demiyorum; ama aşırıya kaçmamak gerek... (Sayfa 194)."* "Dünya'mızı Keşfedelim" ünitesinde 21 metin vardır. Örneğin: "*Kasırgalar işte bu koşullarda evleri yıkar... (Sayfa 489)."* "Maddenin Değişimi" ünitesinde 11 metin bulunmaktadır. Örneğin: "*Tuz deniz suyunun daha zor buharlaşmasını sağlar... (Sayfa 166)."* "Mıknatısı Keşfediyorum" ünitesinde 3 metin vardır. Örneğin: "*Kaptan Nemo gözlerini pusuladan bir an bile ayırmıyordu... (Sayfa 310)."* "Enerji Dedektifleri" ünitesinde 9 metin yer almaktadır. Örneğin: "*Bir gün rüzgarın, suyun ve buharın yerine geçecek olan bu etmeni kullanmakta ne kadar haklı olduğunuzu çok iyi anlıyorum Kaptan... (Sayfa 111)."* "Işığın Peşinde" ünitesinde 15 metin bulunmaktadır. Örneğin: "*Bu olağanüstü ışımaya, ışık yayıcı çok kuvvetli bir etmen tarafından üretiliyor olmalıydı... (Sayfa 47)."* "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar" ünitesinde 8 metin vardır. Örneğin: "*Üzerinizdeki kumaşlar kimi deniz kabuklularının iplikleriyle örüldü... (Sayfa 94)."* Bu sonuçlar kitabın fen bilimleri öğretim programıyla uyumlu olduğunu ve öğrencilere teorik bilgi ile pratik örnekler sunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, Jules Verne, ilkokul

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. ve Lederman, N. G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(10),

Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, K. (2020). İlkokul fen bilimleri öğretim programı, ders kitabı ve öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerileri bakımından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi. Amasya

Coştu, B., Ünal, S., & Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.

Cotham, J. & Smith, E. (1981). Development and validation of the conceptions of scientific theories test. *Journal of Research in Science Teaching*, 18(5), 387-396.

Karagöz, B. (2019). TRT Çocuk Dergisi'ndeki Kitap Tanıtımları Üzerine Betimsel Bir İnceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 512-537.

MEB (2024). Fen Bilimleri Öğretim Programı (3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. Washington: National Academy.

Verne, J. (2007). Denizler altında yirmi bin fersah. (Çev. Dünyalı, K.) Morpa Kültür Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yörükoğlu, A. (1998). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.

Türkiye ve Singapur'un 2022 PISA Araştırması Matematik Okuryazarlığı Alanındaki Sonuçlarının Karşılaştırılması

Hamide Arslan ^{1,*} & Mustafa Çelebi ¹

¹ Erciyes Üniversitesi
aarslanhamide@gmail.com

Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünyamızda çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanımda bireyler yetiştirmek ülkeler için önemli gerekliliklerdendir. Işık (2008) ve diğerlerine göre "İnsan nitelikli bilgiye sahip olmalı ve bilgisini toplumsal ve teknolojik değişime uyarlamalıdır." Nitelikli insanlar yetiştirmek ancak eğitim sayesinde gerçekleşebilir. Eğitim ise çağın gerekliliklerine cevap verebilecek şekilde kendini devamlı yenileyen dinamik bir sistem haline getirildiğinde faydalı olabilir. Eğitim sistemlerinin yenilenebilirliği sistemin eksikliklerini görmeye bağlıdır. Bu da eğitim sistemlerinin diğer eğitim sistemleriyle karşılaştırılmasıyla elde edilir. Eğitim sürecinin çıktıları ölçme ve değerlendirme işlemleriyle elde edilmektedir. Ölçme ve değerlendirme işlemleri eğitim süreci boyunca öğrencilere kazandırılan davranışları görmekte, bu kazanımlara ne kadar sahip olduklarını anlamakta yardımcı olmaktadır. Ülkeler eğitim programlarının sonucunda bireylere kazandırılan becerileri ölçmek için ulusal ve uluslararası düzeylerde ölçme değerlendirme ve izleme çalışmalarına katılmaktadır. Uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmaları herhangi bir yerleştirme amacı taşımayan, ülkelerin eğitim sistemlerinin etkinliğini belirlemek ve öğrencilerin başarıları hakkında bilgi sahibi olmak, eğitim sistemlerini değerlendirmek, iyileştirme fırsatlarını tanımlamak amacıyla gerçekleştirilir. Bu çalışmalar, bir ülkenin eğitim sistemi ile diğer ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak, güçlü ve zayıf yönleri belirlemek, yapılacak iyileştirmelere rehberlik etmek ve eğitim kalitesini izlemek için önemli veriler sunmaktadır. Demir (2010)'e göre "Uluslararası ölçme değerlendirme faaliyetleri bir yandan ulusal eğitim sistemlerinin, dünyanın değişen koşullarına ne düzeyde uyum sağladığını ortaya koyarken, diğer yandan da eğitim sistemleri arasındaki olası farklılıkları belirlemenin bir aracı olmaktadır." Bu bakımdan, uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmalarına dahil olmak; ülkelerin eğitim sistemini araştırmada nispeten daha başarılı diğer ülkelerle karşılaştırarak, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek adına önemli bir kaynak sağlamaktadır.

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülke araştırmaları ve karşılaştırılabilir istatistiksel ve ekonomik veriler aracılığıyla, üye ülkelere ekonomik, sosyal ve çevresel politikalarını analiz edecekleri ve izleyecekleri araçlar sağlayan uluslararası bir kuruluştur. (OECD, 2024). PISA OECD tarafından gerçekleştirilen bir eğitim araştırmasıdır. MEB PISA 2022 Ulusal Nihai raporunda "PISA'da zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır." şeklinde belirterek araştırmanın sadece bilgi ve becerileriyle değil başarılarını etkileyebilecek diğer faktörleri de araştırdığını belirtmiştir. Araştırmanın temel amaçlarından biri

öğrencilerin sahip oldukları temel bilgi ve becerileri günlük yaşam sorunları karşısında kullanabilme becerilerini incelemektir. PISA araştırması çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi farklı türden sorulardan oluşmaktadır. Periyodik aralıklarla uygulanan bu çalışmada her uygulamada farklı alanlara ağırlık verilmektedir. PISA 2022 araştırmasında ağırlık verilen matematik okuryazarlığı alanı, öğrencilerin sahip olduğu matematiksel bilgilerinin yanında bu bilgileri günlük hayat problemlerine karşı uygulayabilme becerilerine odaklanır. Matematik okuryazarlığı alanında ülkelerin ortalama puanları 336 ve 575 puan arasında değişmektedir. Türkiye 2022 uygulamasında matematik okuryazarlığı alanında 453 puan elde ederek uygulamaya katılan 81 ülke arasında 39. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 32. sırada yer almıştır. PISA 2022 araştırmasında Singapur matematik okuryazarlığı alanında 575, fen okuryazarlığı alanında 561, okuma becerileri alanında 543 puan almıştır. Elde ettiği bu puanlarla katılımcı ülkeler içinde tüm alanlarda birinci olan Singapur bu çalışmada Türkiye ile karşılaştırılacak ülke olarak seçilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, Türk öğrenciler ile PISA 2022 araştırmasında her alanda en yüksek puanları elde eden Singapurlu öğrencilerin başarılarını etkileyen değişkenleri incelemektir. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere dayanarak Türk eğitim sisteminde yapılabilecek iyileştirmeleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma her iki ülkedeki eğitim sistemlerinin güçlü yönlerini ve iyileştirme potansiyellerini anlamak adına ülkelerin eğitim politikacılarına veri sunmayı hedeflemektedir. Bu karşılaştırma, Türkiye ve Singapur'un öğretim programlarını, öğretim yöntemlerini, sosyoekonomik dinamiklerini ve öğrenci başarılarını inceleyerek, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek adına önemli bir kaynak sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmanın deseni ise durum çalışması desenidir. Durum çalışması deseni çeşitli avantajlar içermektedir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013; akt. Çelebi, 2022) "Bir ya da birden fazla durumun derinliğine araştırılması nitel durum çalışmasının en önemli özelliği olarak görülebilir. Bir durumla ilgili bireyler ortam olaylar süreçler ve benzeri etkenler bütün olarak araştırılır ve bu etkenlerin araştırılan durumun nasıl etkiledikleri veya ondan nasıl etkilendikleri üzerinde çalışılır." Bu çalışma, her iki ülkenin performans farklılıkları hakkında derinlemesine inceleme yapmayı amaçladığından durum çalışmasını kullanmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan veriler, OECD'nin resmi PISA internet sitesinden ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan 2022 PISA raporundan temin edilmiştir. Ardından, verilerin analizi için nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Ültay (2021) ve diğerlerine göre "Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir."

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğrenci düzeyi, okul düzeyi ve eğitime ayrılan kaynaklar başlıkları altında matematik okuryazarlığı alanındaki başarı puanlarına etki eden değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci düzeyi başlığında incelenen sosyoekonomik düzeyin Singapur'un matematik okuryazarlığı alanında öğrenci performans farklılıklarında Türkiye'den daha fazla etkisi olduğu görülmüştür. Eğitime ayrılan kaynaklar başlığında incelenen insan kaynakları değişkeninde 2022'de, Türkiye'de eğitim personeli yetersizliği ve niteliğinden dolayı eğitimin Singapur'a göre daha az etkilendiği görülmüştür. Aynı başlık altında incelenen eğitim materyali bulundurma başlığında ise Türkiye'de ve Singapur'da eğitim materyali ve fiziksel altyapı sorunlarının daha az oranda eğitimi engellediği görülmüştür. Türkiye'de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okulların, avantajlı okullara kıyasla materyal kaynak sıkıntısı yaşama ihtimallerinin daha yüksek olduğu görülürken Singapur'da farklı sosyoekonomik düzeylerde bulunan okullarda eğitim materyali bulundurma durumları arasında fark görülmemiştir. Araştırmanın sonucunda: öğrencilerin matematiksel becerilerini günlük hayatta kullanmalarını destekleyecek dersler işlenmesi ve bunun için de çağdaş yaklaşım temelli öğretim programları tasarlanmasına önem verilmesi, Türkiye'de dezavantajlı durumda bulunan okullar için iyileştirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA 2022, matematik okuryazarlığı, matematik başarısı, okul türü, sosyoekonomik düzey, kültürel farklılık

Kaynakça

Akgeyik, S. D. (2019). PISA 2015 uygulamasında Türk öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerine ilişkin durumu. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aksu, N. (2019). Farklı ülkelerden PISA sınavına katılan öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen faktörlerin tahmin edilmesi (Yüksek Lisans Tezi) . Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Atılgan, H., & Kan, A. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme . Anı Yayıncılık.

Bayırlı, A. (2020). Singapur Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Çıkarımlar. USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 2(4), s. 1104-1132.

Çelebi, M. (2022). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Demir, E. (2010). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye'de öğrenci başarıları (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Işık, A., Çiltaş , A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi(17), s. 174-184.

Kaçar, A. (2021). İlkokulda Matematik Öğretimi. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.

Karaca, F. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS matematik başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir ili örneği (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 170-189.

Koçak, G. (2022). Türkiye, Singapur, Kanada ve Estonya'da PISA 2018 Başarılarını Etkileyen Değişkenlerin Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi .

Kürüm, R. S. (2021). Uluslararası İlişkilerde Nitel Yöntemlerle Makale Yazımı: Vaka Analizi ve İncelikleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (42), s. 149-168.

MEB. (2023). PISA 2022 Ulusal Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

OECD. (2024). OECD.ORG . <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html> adresinden alındı

Okatan, Ö. (2017). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'na (PISA) göre öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Öztürk, N. (2020). Liselere geçiş sistemi kapsamında gerçekleştirilen merkezi sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlik düzeyleri açısından sınıflandırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

Subaşı, M. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), s. 419-426.

Urak, C., & Şahin, M. (2023). Singapur Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Mesleğinin Karşılaştırılması. Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER), 2(1), s. 33-45.

Ültay, E., Akyurt , H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (10), s. 188-201.

WEISSBACH, H. V. (2018). Almanya ve Türkiye'nin PISA 2000-2015 sonuçlarındaki değişimin incelenmesi ve PISA sonrası Almanya'daki eğitim reformları (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Ergenlerde Kariyer Kaygısı ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Ayşenur Kuloğlu^{1,*}, Merve Özer¹ & Fatma Tutuş¹

¹ Fırat Üniversitesi
adonder@firat.edu.tr

Problem Durumu

Bireylerin geleceklerini tasarlarken düşündükleri yapı taşlarından biri kariyer yaşantıdır. Kariyer tasarısına ilişkin ilk düşünceler küçük yaşlardan itibaren bireylerin zihinlerini meşgul etmektedir. Bu düşünceler kariyer yaşantısındaki en büyük adımlardan biri olan üniversiteye geçiş aşamasının yaklaşmasıyla büyümektedir. Bireyin düşünceleri süreç içerisinde birçok faktörün etkisiyle değişiklik gösterebilir. Bireyin geleceğini net olarak belirleyememesi, çevresel faktörler kariyer yaşantısına ilişkin kaygı hissetmesine neden olabilmektedir.

Bireylerin yer aldıkları ya da gelecekteki mesleki yaşantılarına ilişkin duydukları kaygı kariyer kaygısı olarak tanımlanabilir. Kariyer kaygısı, bireylerin gelecek hayatlarında yapmak istedikleri, düşündükleri iş durumlarına ilişkin korku, belirsizlik, başarısızlık duygusu hissetmeleri halidir (Vignoli, 2015). Kariyer kaygısı, üniversite ya da iş hayatına adım atmak için düşüncelerin sıklaştığı lise çağındaki gençlerde görülebilir (Özyürek, 2013). Ergenlerin kariyer hayatlarına ilişkin duydukları kaygıyı birçok faktör etkileyebilmektedir. Lisede öğrenim görmekte olup hayatlarının çoğunu okulda, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle vakit geçirdikleri düşünüldüğünde okul ortamının kariyer kaygılarına etki edebileceği düşünülmektedir.

Okul içerisinde sadece eğitim öğretimden ibaret olamayan yönetici, öğretmen, öğrenci, okul içi kurallar, yaşantı olmak üzere birçok etmeni içerisinde barındırmaktadır. Bütün bu faktörler bir araya gelerek okul iklimi kavramını ortaya çıkarmaktadır. Okul iklimi okulun fiziksel çevresini, öğrencilerin ve toplumun özelliklerini, okulda yer alan bölümlerin ve o bölümlerdeki bireylerin ilişkilerini ve okulun kültürünü içinde barındırır (Anderson, 1982 akt. Ördek İnceoğlu, 2020). Öğrencilerin eğitimlerine, karakterlerine, düşüncelerine yön verebilen okullar, kariyer kaygısı azaltma ya da artırma da öğrenciler üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Literatürde kariyer kaygısına ilişkin yapılmış birçok çalışmanın lise öğrencilerine yapıldığı (Akbaş, 2019; Gürkan, Beler, 2021; Tatlı, Kazan, Öngel, 2021; Çalı, Doğar, 2021; Akıncı, 2022; Yıldırım Kurtuluş, Kurtuluş, Yaman, 2022; Cırcır, Uzun, Tagay, Gönültaş, 2024) ve çalışmaların içeriklerinin kariyer kaygısına etki eden değişkenlerin araştırmaları olduğu görülmüştür. Literatürde öğrencilerin kariyer kaygılarının buldukları okul iklimine göre etkilenip etkilenmediğinin araştırılmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın amacı ergenlerin kariyer kaygıları, yer aldıkları okul iklimi algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve kariyer kaygısı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi ve ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar bir olayı veya olguyu açıklamak, betimlemek, analiz etmek, incelemek için yapılır (Çepni, 2007). İlişkiyel tarama modeli ise araştırmalarda bir olguyu betimlemek ve onu etkileyen değişkenler ile olan ilişkiyelinin incelenmesidir (Kaya, Balay, Göçen, 2012).

Çalışma evrenini Kahramanmaraş'taki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ın Afşin ilçesindeki 628 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmanın evreninin bütününe ulaşmada ekonomik, zamansal zorlukların olduğu durumlarda kullanılan yöntemdir (Balcı, 2001).

Çalışmada “Kariyer Kaygısı Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” olmak üzere 2 ölçek kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış katılımcılar için kişisel bilgi formu da hazırlanmıştır. Kariyer Kaygıları Ölçeği Çetin Gündüz ve Nalbantoğlu Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen kariyer kaygısı ölçeği, aile etkisine yönelik kaygı ve meslek seçimine yönelik kaygı olmak üzere iki boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların puanlaması “hiç katılmıyorum (1)”, ve “tamamen katılıyorum (5)” arasında derecelenen 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin her bir boyutundan elde edilen yüksek puanlar, ilgili boyuta ilişkin kariyer kaygısının daha yüksek düzeyde yaşandığını ortaya koymaktadır. Elde edilen verilerden güvenilirliği ölçmek amacıyla Cronbach Alpha değerinde bakılmış ve .89 ile ölçeğin güvenilir olduğu görölmüştür.

Araştırmada kullanılan “Okul İklimi Ölçeği” Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı 3 alt boyut (“destekleyici öğretmen davranışları”, “başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı” ve “olumlu akran etkileşimi”) 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracına (OİÖ) verilen tepkilerde 5’li yanıt anahtarı kullanılmaktadır. Ölçme aracına ait Cronbach Alfa katsayıları; birinci alt boyut için .79, ikinci alt boyut için .77, üçüncü alt boyut için .85 ve ölçeğin tamam için ise .81 olarak bulunmuştur (Çalık ve Kurt, 2010). Elde edilen veriler ile ölçeğin güvenilirliği ölçmek amacıyla Cronbach Alpha değerine bakılmıştır ve .76 ile güvenilir olduğu görölmüştür.

Verilerin analizi için “SPSS 22” programı kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır ve güvenli olduğu görölmüştür. Normallik değerleri hesaplanmış ve 2 ölçekte normal dağılım göstermiştir. Değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere 2’li değişkenler için “t” testi ve 2’den fazla değişkenler için “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” analizi yapılacaktır. Bunlara beraber anlamlı fark bulunan değerler için etki büyüklüğü hesaplanacaktır. Kariyer kaygıları ve okul iklimi algıları arasında bir ilişkiyelinin olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergenlerin kariyer kaygılarının yer aldıkları okul, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görölmüştür. Normallik değerleri hesaplanmış ve 2 ölçekte normal dağılım göstermiştir. Değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere 2’li değişkenler için “t” testi ve 2’den fazla değişkenler için “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” analizi yapılacaktır. Bunlara beraber anlamlı fark bulunan değerler için etki büyüklüğü hesaplanacaktır. Kariyer kaygıları ve okul iklimi algıları arasında bir ilişkiyelinin olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi yapılacaktır.

anlamli farklilik gostermediği görülmüştür. Kariyer Kaygıları ve Okul İklimi lekleri arasındaki ilişki için Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kariyer kaygısı ile algılanan okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülürken 2 ölçeğin bazı alt boyutları arasında düşük düzeyli anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kariyer kaygısı, okul iklimi, ergenler

Kaynakça

Akba, M. G. (2019). Lise ğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya ili rneği. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/90070>

Akıncı, A. Y. (2022). Anadolu lisesi ğrencilerinin 21.yy becerileri ve kariyer kaygısı. JOSHAS Journal. 8(57), 1338-1345.

Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A.

Cırcır, O., Uzun, K., Tagay, O., Gnlta, O. (2024). Ergenlerde kariyer kaygısının mükemmeliyetçilik ve çeşitli demografik değikenlerce yordanabilirliğinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(69), 52-79. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1358105>

Çalı, O., & Doğar, Y. (2021). Spor lisesi ğrencilerinin kariyer kaygılarının incelenmesi. Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 15(1), 81-93.

alık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi leğinin geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim, 35(157), 167-180.

epni, S. (2007). Araştırma ve Proje alımalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

etin Gündüz, H., & Nalbantoğlu Yılmaz, F. (2016). Lise ğrencilerinin Kariyer Kaygılarını Belirlemeye Yönelik lek Geliştirme alıması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 1008-1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>

Grgan, U., & Beler, S. N. (2021). Lise düzeyindeki öğrencilerin korona virüs fobisinin okula yönelik tutum ve kariyer kaygılarına etkisi. Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 8(3), 35-61.

Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif lme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyaı düzeyleri. International Journal of Human Sciences, 9(2), 1229-1259.

rdek İnceoğlu, S. (2020). Okul ncesi dönemdeki çocukların erken akademik ve sosyal becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Özyürek, R. (2013). Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları: ocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları. Ankara: Nobel.

Tatlı, HS, Kazan, H. ve Öngel, V. (2021). Kariyer planlaması; ülkenin ekonomik itibarı ve kariyer kaygısı açısından bir inceleme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 22(1), 167-185.

Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: the specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182–191. doi: 10.1016/j.jvb.2015.06.005.

Yıldırım Kurtuluş, H., Kurtuluş, E. ve Yaman, KG (2022). Ergenlerin benlik saygısı ile kariyer kaygısı arasındaki ilişki: gelecek beklentisinin aracı rolü. *EKEV Akademi Dergisi* (90), 283-302.

Öğretmen Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş STEM Öğretimi Ders Programının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Koray Kasapoğlu ^{1,*}, Bülent Aydoğdu ¹, Nil Duban ¹, Murat Peker ¹, Tuğba Selanik Ay ¹,
Fatih Özdiñ ¹, Özgün Uyanık Aktulun ¹, Aliye İlkay Yemenici ¹ & Sümeyra Yılmaz ¹

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi
kasapoglu@aku.edu.tr

Problem Durumu

STEM eğitimi, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla birbirine bağlı iki veya daha fazla STEM disiplininin içeriğini STEM uygulamalarıyla ilişkilendirerek otantik bir bağlamda öğretme yaklaşımıdır (Kelley & Knowles, 2016). STEM eğitiminin okul öncesinden üniversiteye yaygınlaştırılmasının ancak disiplinlerarası bir öğretim programı olarak STEM'i uygulama konusunda yetkin öğretmenler ile mümkün olacağı düşünülebilir. Kasapoğlu, Selanik Ay, Aydoğdu, Duban, Uyanık Aktulun, Ünal ve Aslan (2022), okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini STEM süreci ile ilgili en çok STEM sürecinin uygulanmasının kaygılandığı, STEM sürecinin uygulanması ile ilgili öğretmenleri en çok kaygılandıran etmenlerin materyal yetersizliği, fiziksel çevrenin yetersizliği, öğrencilerin düşük hazırbulunuşluğu, zaman yetersizliği, müfredatı yetiştirememe ve kalabalık sınıflar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenleri bile kaygılandıran ve zorlayan bu etmenlerin öğretmen adaylarını da kaygılandırabileceğini ve gelecekte zorlayabileceğini tahmin etmek zor değildir. Dolayısıyla öğretmenler için önerilen eğitimlerin öğretmen adayları ve onların STEM öğretimine hazır hâle gelmeleri için daha zaruri olduğuna inanılmaktadır. Castro-Rodríguez ve Montoro (2021), İspanya'daki çoğu devlet üniversitesinde ilköğretim kademesine öğretmen yetiştiren programlar kapsamında okutulan derslerin izlencelerinde STEM eğitiminin üç özelliğinin (problem çözme, günlük hayat ile ilişkilendirme, disiplinlerarasılık) görünür olduğu, problem çözmenin dört program ögesinde (hedef, içerik, süreç ve değerlendirme) en sık vurgulanan özellik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Türkiye yükseköğretiminde STEM'in sadece okul öncesi öğretmenliği lisans programında bulunan "Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi" dersinin içeriğinde (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018a) açık vurgulandığı, fen bilgisi öğretmenliği lisans programında bulunan "Disiplinlerarası Fen Öğretimi" dersinin içeriğinden (YÖK, 2018b) STEM'in anlaşılabilirliği fakat sınıf öğretmenliği (YÖK, 2018c), sosyal bilgiler öğretmenliği (YÖK, 2018d), ilköğretim matematik öğretmenliği (YÖK, 2018e), Türkçe öğretmenliği (YÖK, 2018f) lisans programlarında STEM'in açık vurgulanmadığı görülmüştür. Sözü edilen öğretmen eğitimi programlarında STEM öğretimi ile ilgili tespit edilen bu boşluğu, bu araştırma kapsamında geliştirilen ders programının doldurması beklenmektedir. Özellikle STEM sürecinin uygulanması ile ilgili kaygılardan biri olan zaman yetersizliğinin teknolojide yaşanan değişim ve gelişimle birlikte eğitim sisteminde, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda ortaya çıkan görece yeni ve popüler bir yaklaşım olan ters yüz öğrenme (Görü Doğan, 2015) ile giderilebileceği düşünülmüştür. Ayrıca, STEM öğretmen eğitimi programlarında ters yüz edilmiş sınıfların nadiren uygulanan bilgi ve iletişim teknolojileri destekli etkinliklerden biri olması (Ferk Savec, Hrast, Šuligoj, & Avsec, 2018), STEM öğretmen eğitimi programlarında ters yüz öğrenme yaklaşımına ilişkin ihtiyaca da işaret

etmektedir. Ters yüz öğrenme, Ters Yüz Öğrenme Ağı (2014) tarafından “doğrudan öğretimin grupla öğrenme ortamından bireysel öğrenme ortamına taşındığı, bunun sonucunda grupla öğrenme ortamının öğretmenin öğrencileri kavramları uygulamaları ve içeriğe aktif katılırlarken yönlendirdiği dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştüğü bir pedagojik yaklaşım” olarak tanımlanmıştır. Ters yüz öğrenmede sınıf dışında uygulanan doğrudan bilgisayar tabanlı bireysel öğretimi, asenkron Web tabanlı ders videoları, kapalı uçlu problemler ya da kısa sınavlar (quiz) oluşturmaktadır (Bishop ve Verleger, 2013). Ters yüz öğrenmede sınıf içindeki zaman doğrudan öğretime değil, öğrencilerin öğrendiklerini uygulayacakları veya daha derin öğrenecekleri etkinlikler için kullanıldığından bu araştırmanın, zaman yetersizliğinden dolayı STEM’in uygulanması ile ilgili zorlanacağını düşünebilecek öğretmen adaylarına fikir vereceği öngörülmüştür. Zhang ve Zhu (2022), 2012-2021 yıllarında Web of Science veritabanında taranan 166 makaleyi incelemişler, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde STEM ile ilgili araştırmaların güçlü bir gelişme eğilimi gösterdiğini, bu eğilimin makro politikalar ve eğitim programlarından müfredat tasarımı, öğretmen algısı ve yetenek eğitimi gibi mikro yönler doğru ilerlediğini ortaya koymuşlardır. Bu eğilime paralel olarak yürütülen bu araştırmanın amacı, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ters yüz edilmiş STEM öğretimi ders programını geliştirmek, Fung (2020) tarafından önerilen ters yüz etme-uygulama-tartışma olmak üzere üç aşamadan oluşan ters yüz öğrenme modeline göre uygulamak ve uzmanlık odaklı bir program değerlendirme yaklaşımı olan Eisner’in eğitsel eleştiri modeli (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011) ile değerlendirmektir. İlgili alanyazın (Demirel, 2015) ışığında belirlenen ve yanıt aranan sorular şunlardır: 1) Ters yüz edilmiş STEM öğretimi ders programının eğitsel değeri nedir? 2) Ters yüz edilmiş STEM öğretimi ders programının eğitsel değeri nasıl artırılabilir?

Yöntem

Ters yüz edilmiş STEM öğretimi ders programının öğretmen adaylarının öğrenme sürecindeki rolünün değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam bağlamında derinlemesine araştıran ampirik bir yöntemdir (Yin, 2009: 18). Bu çalışmada tek bir analiz birimi (ters yüz edilmiş STEM öğretimi ders programı) olduğu ve daha önce hiç çalışılmayan fakat daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturacak ya da yol gösterecek bir durum çalışıldığı için bütüncül tek durum deseni (Yin, 2009) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen okul öncesi, sınıf, ilköğretim matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği lisans programlarının her birinden beşer öğretmen adayı olmak üzere toplam 30 öğretmen adayı oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak/benzer yönlerin olup olmadığı keşfedilirken ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütler takımını karşılayan tüm durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İkinci ya da üçüncü sınıfta öğrenim görüyor olmaları ve ilgili alanyazına (Liu, 2020) uygun bir biçimde çoğunun cinsiyetinin kadın (n=18) olması, öğretmen adaylarının seçiminde göz önünde bulundurulmuş ölçütlerdir. Araştırmanın amacına ulaşıp ulaşılmadığı Eisner’in eğitsel eleştiri modeli (Eisner, 1976) ile belirlendiğinden ve bu model nitel bulguların elde edilmesini, yorumlanmasını ve değerlendirilmesini gerektirdiğinden veriler, farklı nitel veri toplama teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Veriler, nitel araştırma deneyimi olan bir bursiyer (doktora öğrencisi) tarafından 14 hafta boyunca yapılan katılımsız

gözlem, proje yürütücüsü tarafından öğretmen adaylarından oluşan yedi grup ile yapılan odak grup görüşmeleri, geliştirilen programı uygulayan yedi öğretim elemanı ile yapılan bireysel görüşmeler, öğretim elemanlarının tuttıkları araştırmacı günlüklerinin ve öğretmen adaylarının gruplar hâlinde hazırladıkları portfolyoların incelenmesi ile toplanmıştır. Bu araştırmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile elde edilen nitel veriler, latent (gizil) analiz olarak da bilinen (Bengtsson, 2016) içerik analizine (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018) tabi tutulmuştur. Veri toplama sürecinden sonra yapılan içerik analizinde daha önce belirlenmiş bir kod ve tema listesi olmadığından tümevarımsal kodlama yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde proje yürütücüsü ve araştırmacıları arasında ham veri üzerine araştırma soruları kapsamında gerçekleşen tartışmaların ardından belirlenen kodlar, bulguların sunulduğu temalar altında toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin inandırıcılığını (Miles & Huberman, 1994) sağlamak amacıyla çeşitleme, uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama ve uzman incelemesi stratejileri (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993 akt. Yıldırım & Şimşek, 2018), tutarlılığı (LeCompte & Goetz, 1982) sağlamak amacıyla tutarlık incelemesi stratejisi (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993 akt. Yıldırım & Şimşek, 2018) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre ters yüz edilmiş STEM öğretimi ders programının eğitsel değeri ile ilgili bir yargıya varmak amacıyla verilerin katılımsız gözlem, doküman incelemesi, odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler aracılığıyla toplandığı bu araştırmada verilerin çözümlenmesi süreci devam etmektedir. İlk analizlerden öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş STEM öğretimi ders programının uygulanması sürecinde yaşadıkları kritik olayların mühendislik tasarım süreci, takım çalışması, kodlama, sunum ve pazarlama, matematiksel modelleme olduğu, bu kritik olayları deneyimlemekten mutlu ve memnun oldukları, ters yüz öğrenmeyi, 5E öğrenme halkası modelini, disiplinlerarası entegrasyonu/STEM öğretimini, kodlamayı, Web 2.0 araçlarını, etkili sunum tekniklerini, zaman ve maliyet yönetimini öğrendikleri anlaşılmıştır. Ters yüz edilmiş STEM öğretimi ders programının daha etkin hâle getirilebilmesi için öğretmen adaylarının önerilerinin daha çok sınıf dışında uygulanan doğrudan bilgisayar tabanlı bireysel öğretimde kullanılan asenkron Web tabanlı ders videoları, öğretim elemanlarının önerilerinin ise daha çok fiziksel çevre ve donanım ile ilgili olabileceği öngörülmektedir. Öğretmen adaylarına farklı disiplinlerin entegrasyonu, zaman yönetimi ve meslektaşları ile iş birliği yaparak birlikte hareket etme alışkanlığı/kültürü açısından deneyimler kazandıran bu araştırma sonucunda öğretmen eğitimi programlarına araştırma temelli, kanıta dayalı bir dersin eklenebileceği önerilmektedir.

*Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 123K666 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Anahtar Kelimeler: STEM, STEM öğretimi, ters yüz edilmiş STEM öğretimi, öğretmen adayı

Kaynakça

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June 23-26). The Flipped Classroom: A Survey Of The Research. Proceedings of the 120th American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, 30(9), 1-18.

Castro-Rodríguez, E., & Montoro, A. B. (2021). STEM education and primary teacher training in Spain. *Revista de Educación*, 393, 341-364.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and functions in educational evaluation. *The Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135-150.

Ferk Savec, V., Hrast, Š., Šuligoj, V., & Avsec, S. (2018). The innovative use of ICT in STEM teacher training programmes at the University of Ljubljana. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 16(4), 421-427.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Flipped Learning Network. (2014). Definition of flipped learning. Retrieved December 21, 2022, from <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

Fung, C.-H. (2020). How does flipping classroom foster the STEM education: A case study of the FPD model. *Technology, Knowledge and Learning*, 25: 479-507.

Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3: 11. doi: 10.1186/s40594-016-0046-z

Kasapoğlu, K., Selanik Ay, T., Aydoğdu, B., Duban, N., Uyanık Aktulun, Ö., Ünal, E., & Aslan, M. (2022, 17-19 Kasım). Okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin STEM öğretme kaygısına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri*, Antalya, Türkiye.

Liu, F. (2020). Addressing STEM in the context of teacher education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 13(1), 129-134.

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

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zhang, Y., & Zhu, J. (2022, August). A review of research on STEM preservice teacher education (Work in Progress). Paper presented at 2022 ASEE Annual Conference & Exposition, Minneapolis, MN. Retrieved January 1, 2023 from <https://peer.asee.org/41159>

Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*

Sevim Korhan

Dicle Üniversitesi
sevimsevim339@gmail.com

Problem Durumu

Sorgulama, görsel ya da yazılı metinlerdeki mesajları anlama ve yeniden yapılandırma çabası, 21. yüzyıl insanının en temel eylemlerinden biridir. Bu eylem; bilgi çağının kavranması, bilginin etkili ve hızlı iletişim araçlarıyla daha kolay elde edilebilir olması (Çifçi,2006), gerek dijital gerekse basılı ve görsel verilerin yoğunluğu ve süreğenliği dikkate alındığında bir tercih değil, bir vatandaşlık ödevi kimliği kazanmaktadır. Resmî kurumlar aracılığıyla verilerin doğru ve eleştirel okunması yönünde yürütülen faaliyetler, eleştirelliğin kurumsal bir statü kazandığı anlamına da geliyor. Bu tespiti gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerdeki eğitim programlarında, eleştirel okumanın ana dili eğitiminde bir temel beceri olarak ele alınmasına ve öğretimi konusunda gösterilen çabaya bakarak yapmak mümkündür. Nitekim, uluslararası literatür incelendiğinde, eleştirel okuma konusundaki öğretim faaliyetlerinin 1950’li ve 1960’lı yıllara dayandığını, ancak; söz konusu çalışmaların geleneksel ya da özel yöntemlerle yapıldığını ve bu nedenle, kalıcı bir öğrenme sağlanamadığını söylemek mümkündür (Ateş, 2013). Türkiye’de, bir dil becerisi olarak, eleştirel okumaya ilk kez 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan taslak programda yer verilmiştir (Çifçi, 2006). Eleştirel okumanın temelinde yer alan üst düzey düşünme becerilerinin, aynı zamanda bir bilgi ve öğrenme kuramı (Karadağ &Korkmaz, 2007) olan yapılandırmacı eğitim anlayışının da temel prensiplerini oluşturduğunu ifaden Şahin (2019), yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğrencilerin bu beceriler bağlamında (sorgulama, karşılaştırma, ilişkilendirme, seçme, hükme varma) yetiştirilmesi ve doğru bilgiye bu beceriler aracılığıyla öğrencinin kendisinin ulaşmasının önemli görüldüğünü belirtir. Şahin (2019): “Bu nedenle öğrencilerin eleştirel okuma bağlamında yetkin ve öz yeterlik algılarının yüksek olması yapılandırmacı anlayışın ortaya koymak istediği ideal öğrenci profilinin özelliklerindedir.”der. Öğretme değil, bir bilgi ve öğrenme kuramı olan yapılandırmacılık, dil eğitimine de farklı bir bakış açısı getirmekte ve öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi değil; sınıfta tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, bildiklerini başka arkadaşlarına aktararak etkin bir rol üstlenmesini ön görmektedir (Aydın Yılmaz, 2007). Özetle; yapılandırmacı yaklaşımla beraber Türkçe öğretiminde önemli gelişmeler olmuş, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler ve değerlendirmeler gündeme gelmiştir (Güneş, 2009).

Peki, neden “eleştirel okuma”?

Bu soruya Duran (2013) ve Akyol (2021)’un tespitleriyle cevap vermeye çalışalım: Duran (2013), okulda gerçekleştirilen öğrenmelerin önemli bir bölümünün, okuma etkinlikleri sayesinde sağlandığını ve bu öğrenmelerin kalıcı olması için gerek şartlardan birisinin de eleştirel okumalar yapmak olduğunu

ifade etmektedir. O hâlde, yaşam boyu kalıcı öğrenmeler okulda ve öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilirken, kalıcı öğrenmelerde eleştirel okuma önemli bir yer teşkil ediyor. Öğrenmelerin, bireylerin yaşamları boyunca ve değişen koşullara uyarlanabilmesi gerekliliğini ise Akyol (2021) şöyle ifade ediyor:” ... gelişen ve sürekli yenilenen teknoloji, medya ve iletişim araçlarıyla birlikte metin kavramının kapsamını da genişletmiştir. İnsanlar günlük yaşamın her evresinde adeta bir bilgi bombardımanı altında olup sürekli dilsel, semiyotik hatta daha ileri düzeyde multi-metinlerle karşı karşıya gelmektedir.” Bu tespit, metinlerden anlam kurma süreci (Akyol, 2011) olarak tanımlanabilen okumanın ötesine geçerek, “eleştirel okuma becerisini ve eğitimini” zorunlu kılıyor. Çünkü; eleştirel okuma yalnızca anlam kurma süreci değil, aynı zamanda metnin ötesine geçerek soru sorma, analiz etme ve değerlendirme yaparak yeni anlamlar oluşturma sürecidir. Aşılıoğlu (2008)’nun da ifade ettiği gibi; “Okuyucunun bir metinde anlatılanları yalnızca anlamak yerine, o metne kendinden bir şeyler de katarak yeni anlamlar yaratabilmesi için eleştirel okuma becerisini kazanmış olması gerekir.” Ön bilgilerin kullanılarak metinde ifade edilen düşünceleri olumlu ve olumsuz yönden yargılanıp tarafız bir bakış açısıyla değerlendirilerek yapılan okuma (Yılmaz, 2023) olarak tanımlanabilen eleştirel okuma, 21. Yüzyıl insanının sahip olması gereken en temel becerilerinden biridir ve bu beceri devletlerin öğretim programları aracılığıyla da kurumsallaşmıştır. O hâlde, kurumlar aracılığıyla ve öğretmenler tarafından verilecek olan bu beceri ve becerinin öğretimi konusunda öğretmenler yetkin midir? Öğretmenlerin bu beceri alanına dair öz yeterlik algıları ne yöndedir?

* Bu çalışma lise öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını incelemekte ve söz konusu sorulara cevap arayarak literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısını incelemektedir. Genel tarama modelinde ve ilişkisel tarama türündeki çalışmanın evreni, Diyarbakır İli merkez ilçelerinde (Sur, Kayapınar, Bağlar, Yenişehir) bulunan Resmî Mesleki Teknik ve Anadolu Liseleri ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerdir. Evren; araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Bu bütün, ortak özellikleri olan canlı ya da cansız her türlü eleman grubunu içerebilir (Karasar, 2022). Araştırmanın örneklemini, “küme örnekleme” tekniğiyle belirlenmiş, bu doğrultuda 56 lise çalışmaya dahil edilmiştir. Örnekleme; herhangi bir evrenden belirli bir yolla seçilmiş daha küçük sayıdaki obje ya da elemanların/ bireylerin oluşturduğu gruba örnekleme denir (Arıcı, 1998; akt. Korkmaz, 2020). Toplamda, 905 katılımcı öğretmenle yapılan çalışmada, Karadeniz (2014)’in “eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek likert tipi beşli derecelendirmeye sahip; 25’i olumlu, 8’i olumsuz 33 maddeden oluşmaktadır. Araştırma; yaş, cinsiyet, branş, okul türü, kıdem yılı ve kitap okuma sıklığı değişkenleri ile eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma; cinsiyet, yaş, deneyim (kıdem yılı), kitap okuma sıklığı, lise türü ve branş olmak üzere altı değişken ile eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla

Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin kullanıldığı çalışma bulgularının;

1. “Cinsiyete” bağlı anlamlı bir farkın olmadığı,
2. “Lise türü” değişkeni bağlamında, çalışma gurubu öğretmenleri arasında eleştirel okuma öz yeterlik algısının anlamlı bir fark oluşturmadığı,
3. “Kitap okuma sıklığı” değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olduğu ve “brans” değişkeni bağlamında, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile Bilişim Teknolojiler öğretmenlerinin daha yüksek bir eleştirel okuma öz yeterlik algısına sahip olduğu yönünde olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma, okuma, beceri, öz yeterlik

Kaynakça

- Akyol, H. (2021). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2009 13(1):143-154
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (10), 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. Turkhis Journal of Education.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi, Ankara: Nobel Yay. 1. Baskı
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel Okuma. DergiPark.com.
- Duran, E. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma. International Journal of Social Science, 6 (2), 351-365.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6 (11), 1-21
- Karadağ, Korkmaz (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Kuramdan Uygulamaya). (1. Baskı). Ankara: KÖK Yayıncılık
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, 3 (1), 113- 140.
- Korkmaz, i.(2020).Nicel Araştırmalarda Evren, Örneklem, Örnekleme Teknikleri, B.Oral, A.Çoban,(Eds.), 2020), Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri(kuramdan uygulamaya)içinde (ss.151). Ankara: Pegem Akademi

Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 214-233.

Yılmaz, M. (2023). *Okuma Eğitimi (yeni gelişmeler ışığında)* içinde (s.92), Ankara: Pegem Akademi.

İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Finansal Okuryazarlık Açısından İncelenmesi

Mehmet Bars ^{1,*} & Helin Şilan Pektaş ²

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

mehmetbars21@gmail.com

Problem Durumu

Okuryazarlık, bireylerin çeşitli durumlar karşısında bilgi ve becerilerini etkin bir şekilde kullanarak, karşılaştıkları sorunları analiz etme, yorumlama ve çözme kabiliyetidir (OECD, 2019) 21. yüzyılın en önemli yetkinliklerinden biri olarak kabul edilen okuryazarlık, pek çok farklı boyutu içerir (TTKB, 2023). Bu boyutlardan biri olan finansal okuryazarlık ise, günümüz toplumlarında bireylerin artan finansal sorumlulukları, finansal ürün ve hizmetlere olan talebin artışı, finansal risklerin çoğalması ve finansal piyasaların çeşitlenmesi nedeniyle ülkelerin eğitim politikalarında öncelikli bir hale gelmiştir (OECD, 2013). Finansal okuryazarlık, finansal kararlarda daha bilinçli ve doğru adımlar atabilmek için bireylerde farkındalık yaratmak, bilgi, tutum ve davranışlarını geliştirmektir (Yılmaz & Kaymakçı, 2021). Küreselleşen dünyada finansal okuryazarlık, bireylerin ekonomik refahını doğrudan etkileyen kritik bir beceri haline gelmiştir (Lusardi & Mitchell, 2014).

OECD, PISA 2012 değerlendirmelerinde finansal okuryazarlık kavramını ilk kez tanımlarken, bilgi, beceri, anlayış, motivasyon ve güven gibi unsurları ön plana çıkarmıştır. Ancak, PISA 2021'de bu tanım yeniden gözden geçirilmiş ve "motivasyon" ile "güven" ifadeleri yerine "tutum" kavramı kullanılmıştır. Bu güncellemenin amacı, finansal okuryazarlık görevleri arasında sayısal becerilere yapılan vurguyu azaltarak, tutum kavramı etrafında duyuşsal becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktır. Bu değişiklik, finansal okuryazarlığın hem bilişsel hem de duygusal yönlerinin bir arada ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle, finansal okuryazarlık, bireylerin sadece finansal bilgi edinmesiyle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda doğru tutum ve davranışları da benimsemelerini sağlamalıdır (OECD, 2019).

Finansal bilgi, tutum, beceri ve davranışları kapsayan finansal okuryazarlık, bireylerin finansal zorluklar karşısında doğru ve etkili kararlar vermelerini sağlayarak, daha güvenli ve refah dolu bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olur (Çakmak & Arıkan, 2021). Finansal tutum, bireylerin çeşitli finansal durumlarla karşılaştıklarında, sahip oldukları finansal bilgi ve becerileri kullanma arzusu, motivasyonu ve eğilimidir (Swiecka, 2019). Finansal davranış ise, bireylerin finansal piyasalarla ilgili belirli durumlarda sergiledikleri eylemlerdir (Swiecka, 2019).

Matematik dersi bağlamında, günlük hayatta karşılaşılan finansal zorlukların üstesinden gelmek için matematiksel problem çözme becerilerine duyulan ihtiyaç hem finansal okuryazarlık eğitimi hem de matematik eğitiminin temel hedefleri arasında yer alır (Tural-Sönmez, 2019). Araştırmalar, bireylerin

finansal okuryazarlık seviyeleri ile matematik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Koç vd., 2022).

İlkokulda finansal okuryazarlığın önemi, çocukların erken yaşta para yönetimi, tasarruf, harcama ve yatırım gibi temel finansal kavramları öğrenmelerine olanak tanınmasıdır. Bu, onların gelecekte sağlıklı finansal alışkanlıklar geliştirmelerine, bilinçli finansal kararlar almalarına ve uzun vadeli finansal refahlarını sağlamalarına yardımcı olabilir. Erken yaşta finansal okuryazarlık eğitimi, çocukların sorumluluk duygusunu geliştirir, onlara bütçeleme ve tasarruf yapma gibi becerileri kazandırıp onları gelecekteki finansal zorluklara karşı daha hazırlıklı hale getirebilir. Ayrıca, finansal okuryazarlık, çocukların tüketim kültürüne karşı bilinçli bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunarak ekonomik sistemleri ve para yönetiminin önemini anlamalarını sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf matematik ders kitaplarında finansal okuryazarlıkla ilgili yer alan konuları tespit etmek ve ders kitaplarındaki finansal okuryazarlık içeriklerinin, öğrencilere kazandırılmak istenen finansal becerilerle ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirmektir.

Literatür incelendiğinde, ilkokul 1. 2. ve 3.sınıf matematik dersi bağlamında ders kitaplarının finansal okuryazarlık açısından kapsamlı bir şekilde ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alandaki araştırmaların eksikliği, konuya dair boşluğun bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle finansal okuryazarlığın erken yaşlarda kazandırılması gereken bir beceri olduğu düşünüldüğünde, ilgili ders kitaplarının değerlendirilmesinin gerekliliğini ve bu alandaki çalışmalara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu bakımdan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Ders kitaplarında hangi finansal okuryazarlık kavramlarına yer verilmektedir?
- İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf matematik ders kitaplarında, finansal okuryazarlığın boyutları (içerik, süreç, bağlam) ve bileşenleri (finansal bilgi, finansal tutum, finansal davranış) ne ölçüde yer almaktadır?
- Ders kitaplarının çeşitli sınıf düzeylerinde finansal okuryazarlığın boyutları ve bileşenlerinin ele alınma şekli farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında kullanılan 1. sınıf düzeyinde iki farklı yayınevinin kitapları, 2. sınıf düzeyinde bir kitap ve 3. sınıf düzeyinde iki farklı yayınevinin kitaplarında, finansal okuryazarlık boyutları ve bileşenlerinin ne ölçüde yer aldığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır; bu yöntemin tercih edilme nedeni, ders kitapları gibi yazılı kaynakların sistematik bir süreç içinde analiz edilmesi gerekliliğidir. Araştırmanın temel sorusunu yanıtlamak, yani ilkokul matematik ders kitaplarında finansal okuryazarlık boyutları ve bileşenlerinin ne düzeyde yer aldığını belirlemek amacıyla Forster'in (1995; aktaran Yıldırım & Şimşek, 2021) önerdiği beş aşamalı

sistematiik süreç takip edilmiştir. Bu aşamalar: (1) dokümanlara erişim; (2) zgnlgn doğrulanması; (3) dokümanların anlaşılması; (4) verilerin analiz edilmesi ve (5) verilerin kullanılmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf matematik ders kitapları, belirlenen araştırma soruları doğrultusunda Sağdıç (2023) tarafından geliştirilen Finansal Okuryazarlık Doküman İnceleme Formu kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer temel veri kaynağı, 2023-2024 eğitim-ğretim yılı için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış olan ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf matematik ders kitaplarıdır. Bu ders kitapları arasından, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 1. sınıf düzeyinde iki farklı yayınevine ait kitap, 2. sınıf düzeyine ait bir kitap ve 3. sınıf düzeyinde iki farklı yayınevine ait kitaplar olmak üzere toplamda 5 ders kitabı çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak belirli sonuçlara ulaşılmıştır.

Veri Analizi Süreci

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde, araştırma sorularına göre belirlenen kategori ve temalar doğrultusunda verilerin düzenlenmesi, ilişkilerinin değerlendirilmesi ve bulguların yorumlanarak sunulması amacıyla betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & şimşek, 2021).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre, ilkokul matematik ders kitaplarında finansal okuryazarlıkla ilgili 21 farklı kavram yer almaktadır. Bu kavramlar, öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kitaplarda yer almaktadır. Araştırma sonuçları, sınıf düzeyi arttıa bu kavramların kullanım sıklığının ve çeşitliliğinin arttığını göstermektedir. 1. sınıfta temel olarak "Lira" ve "Para" terimleri vurgulanırken, 2. sınıfta "Lira" ve "Kuruç" kavramlarına daha fazla yer verilmiştir. 3. sınıfta ise "Biriktirme" ve "Kumbara" gibi finansal yönetim becerilerini geliştiren kavramlar ön plana çıkmıştır.

Finansal okuryazarlık boyutları ve bileşenlerine göre yapılan inceleme, müfredatın öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerini kademeli olarak geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. 1. ve 2. sınıf düzeylerinde, müfredatın ağırlıklı olarak temel finansal bilgiye odaklandığı görülmektedir. 3. Sınıfta ise, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda finansal tutum ve davranış geliştirmeleri de hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yaşları ilerledikçe finansal konuları daha ayrıntılı bir Şekilde kavramalarını ve bu konulara daha kapsamlı bir bakış açısıyla yaklaşmalarını hedeflemektedir.

Bulgular, müfredatın öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olarak finansal okuryazarlık becerilerini kademeli olarak arttırmayı hedeflediğini göstermektedir. Eğitim, 1. sınıfta temel kavramlarla başlayıp, 2. ve 3. sınıflarda daha karmaşık finansal bilgi ve becerilerle zenginleştirilmektedir. Bu strateji, öğrencilerin yaş ilerledikçe daha karmaşık finansal durumları anlamaya ve bilinçli kararlar almaya hazırlanmalarını amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, ilkokul matematik ders kitapları, doküman analizi

Kaynakça

Çakmak, Z. & Arıkan, İ. (2021). Eğitimde finansal (ekonomik) okuryazarlık. In. E. Koçoğlu (Ed.), Eğitimde okuryazarlık becerileri (ss. 279-304). Pegem Akademi.

Koç, M., Öztelli, Y., Koç, M. A. & Koçak, E. (2022). Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin matematik tutumu, başarısı ve demografik özellikler ile ilişkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(1), 48-67.

Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.

OECD (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

OECD (2019). PISA 2021 financial literacy analytical and assessment framework.

Sağdıç, N. (2023). Finansal okuryazarlık açısından ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Swiecka, B. (2019). A theoretical framework for financial literacy and financial education. *Financial Literacy and Financial Education: Theory and Survey*, 1-12. <https://doi.org/10.1515/9783110636956-001>

TTKB. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf

Tural-Sönmez, M. (2019). Yedinci sınıf matematik ders kitabında yer alan problemlerin finansal okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-23.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. baskı). Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, H. & Kaymakçı, T. (2021). Finansal davranışlar ve finansal okuryazarlık ilişkisi. *Akademik Hassasiyetler*, 8(15), 141-164.

Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Yordayıcısı Olarak Öz Düzenlemeli Öğrenme ve İnternet Öz Yeterliği

Ali Orhan

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
ali_orh_an@hotmail.com

Problem Durumu

Günümüzde tanık olduğumuz bilgisayar ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişmeler dünyadaki birçok alanı etkilediği gibi eğitim alanında da büyük değişikliklere yol açmıştır (Valtonen vd., 2022). Bilgisayar ve internet teknolojilerindeki bu büyük gelişmeler, çevrimiçi öğrenmeyi tüm dünyada, özellikle yükseköğretimde, geleneksel öğrenmeye alternatif haline getirmiş (Chao vd., 2022) ve çevrimiçi öğrenme ortamları için yararlı bazı internet araçlarını ve teknolojik cihazları da beraberinde getirmiştir. (Chen ve Looi, 2007; Donnelly, 2010). Çevrimiçi öğrenmenin özellikle yükseköğretim seviyesinde son zamanlarda oldukça yüksek bir talep gördüğü ve bu talebin Kovid-19 salgınından sonra zirveye ulaştığı söylenebilir (Tathahira, 2020). Dolayısıyla artan talebe bağlı olarak yükseköğretim sistemlerinin büyük bir değişim içine girdikleri söylenebilir (Astleitner, 2002; Goodsett, 2020). Gelişen dijital teknolojilerle birlikte, eğitim sistemlerinin artık eğitim-öğretim faaliyetlerini geleneksel öğrenme ortamlarından çevrimiçi öğrenme ortamlarına kaydırmaya başladığını söylemek mümkündür (Saadé vd., 2012).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının, geleneksel öğrenme ortamlarına kıyasla birçok avantaj sağladığı söylenebilir. Ancak çevrimiçi öğrenme ortamları ve geleneksel öğrenme ortamları arasında öğrencilerin öğretmenle, diğer öğrencilerle ve içerikle etkileşim kurma şekli açısından önemli farklılıklar olduğu söylenebilir. Örneğin çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygun teknolojilerin kullanılmaması durumunda etkileşim çok sınırlı olacaktır. Sınırlı etkileşim de öğrencilerin dersten duydukları memnuniyeti azaltacak ve performanslarını olumsuz yönde etkileyecektir (Chang ve Smith, 2008). Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarının yüksek olması, bu ortamların başarısını arttıracaktır. Bunun yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamlarının başarıya ulaşabilmesi için, öğrencilerin internet, bilgisayar veya dijital teknolojilere ilişkin eylemleri gerçekleştirme konusunda kendilerine güvenmeleri, bu konularda öz yeterliklerinin yüksek olması ve öğrenme süreçlerini kendi kendine yönetme konusunda istekli ve yetenekli olmaları gerekmektedir (Sun ve Rueda, 2012).

Dolayısıyla, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve internet öz yeterliği değişkenlerinin bu tutumları yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak, araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve internet öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve internet öz yeterliği düzeyleri, onların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Tarama modelinin işe koşulduğu bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve internet öz yeterliği düzeyleri yordayıcı değişken olarak belirlenirken, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları yordanan değişken olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında veriler Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 256 öğrenciden toplanmıştır. G*Power 3 programı (Faul vd., 2007) ile yapılan güç analizine göre, araştırma kapsamında yapılacak olan çoklu doğrusal regresyon analizi ($\alpha=0.05$; güç=0.95; 2 yordayıcı değişken; etki büyüklüğü: $f^2=0.15$) için verilerin en az 107 kişiden toplanması gerekmektedir. Dolayısıyla 256 öğrenciden oluşan çalışma grubunun yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler Usta vd. (2016) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği, Kim ve Glassman (2013) tarafından geliştirilen ve Akın vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan İnternet Öz-yeterliği Ölçeği ve Turan (2009) tarafından geliştirilen Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği ile toplanmıştır.

4 alt boyut ve 20 maddeden oluşan Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği toplam varyansın %60.16'sını açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları 0.67 ve 0.85 arasında değişirken ölçeğin toplamına ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

5 alt boyut ve 17 maddeden oluşan İnternet Öz-yeterliği Ölçeğinin beş boyutlu yapısı uyarılma çalışmasında doğrulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları 0.75 ve 0.88 arasında değişirken ölçeğin toplamına ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur.

4 alt boyut ve 41 maddeden oluşan Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği toplam varyansın %47.10'unu açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları 0.76 ve 0.91 arasında değişirken ölçeğin toplamına ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında yeniden hesaplanan güvenilirlik katsayıları Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği için 0.91, İnternet Öz-yeterliği Ölçeği için 0.90 ve Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği için 0.93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinden etik kurul izninin alınmasının ardından, veriler 2024 yılında toplanmıştır. Bütün öğrencilere araştırmanın amacı, verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve

toplanan verilerin gizli kalacağı bilgisi verilmiş ve çalışmanın gönüllülük esasına göre yürütüldüğü söylenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce, çok değişkenli uç değerler Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanarak, tek değişkenli uç değerler ise Z puanları hesaplanarak kontrol edilmiş ve veri setinden çıkartılması gereken herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır. Bunun ardından verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Pearson korelasyon katsayısı, CI, VIF ve tolerans değerleri yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki olup olmadığını belirlemek için incelenmiş ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamında veriler ANOVA ve çoklu doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları, internet öz yeterlikleri ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri yüksek düzeydedir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin internet öz yeterlikleri ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri, onların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ve internet öz yeterlikleri ($\beta=0.222$, $t(256)=3.581$, $p<0.05$) ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri ($\beta=0.186$, $t(256)=3.000$, $p<0.05$) çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutuma ait toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Kurulan regresyon denklemi istatistiki olarak anlamlıdır ($F(2, 255)=15.372$, $p<0.01$). Öğrencilerin internet öz yeterlikleri ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri onların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları ile pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla ve teorik altyapı ile örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, tutum, öz düzenlemeli öğrenme, internet öz yeterliği

Kaynakça

Akın, A., Kaya, M., Akın, Ü., Sahranç, Ü. ve Uğur, E. (2014). İnternet Öz-yeterliği Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 404-415. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428191>

Astleitner, H. (2002). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 29(2), 53–76.

Chang, S. H. ve Smith, R. A. (2008). Effectiveness of personal interaction in a learner-centered paradigm distance education class based on student satisfaction. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 407–426. <https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782514>

Chao, C-T., Tsai, C-L., Lin, M-W., Yang, C-W., Ho, C-C., Chen, H-L., Hsu, C. ve Sheu, B-C. (2022). Fully digital problem-based learning for undergraduate medical students during the COVID-19 period:

practical considerations. *Journal of the Formosan Medical Association*, 121(10), 2130-2134. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2021.11.011>

Chen, W. ve Looi, C-K. (2007). Incorporating online discussion in face to face classroom learning: a new blended learning approach. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(3), 307–332. <https://doi.org/10.14742/ajet.1255>

Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers & Education*, 54(2), 350–359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.012>

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. ve Buchner, A. (2007). G* power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>

Goodsett, M. (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(102163), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102163>

Kim, Y. ve Glassman, M. (2013). Beyond search and communication: Development and validation of the Internet Self-Efficacy Scale (ISS). *Computers in Human Behavior*, 29, 1421-1429. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.018>

Saadé, R. G., Morin, D. ve Thomas, J. D. E. (2012). Critical thinking in e-learning environments. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1608–1617. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.03.025>

Sun, J. ve Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191–204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>

Tathahira, T. (2020). Promoting students' critical thinking through online learning in higher education: Challenges and strategies. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 8(1), 79-92. <https://doi.org/10.22373/ej.v8i1.6636>

Turan, S. (2009). Relationships among problem-based learning related attitudes, learning skills and achievement [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Usta, İ, Uysal, Ö. ve Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2215-2222.

Valtonen, T., López-Pernas, S., Saqr, M., Vartiainen, H., Sointu, E. T. ve Tedre, M. (2022). The nature and building blocks of educational technology research. *Computers in Human Behavior*, 128(107123), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107123>

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlar, Değerler ve Beceriler Bakımından Karşılaştırılması

Sinan Özer ^{1,*}, Ali Ersoy ² & Turan Tunahan Yolal ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Anadolu Üniversitesi

sinanozer01@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim programları amaçlar, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirmeden oluşan dört öge dikkate alınarak geliştirilen bir süreci içerir. Bu süreç hem yerel hem de küresel gelişmeler ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda, eğitim programının dört temel ögesini ve bunlar arasındaki etkileşimleri düzenleyen, sürekli gelişen ve dinamik bir yapıya sahiptir (Demirel, 2023). Eğitim programlarının, toplumun dönüşen ihtiyaçları ve değişen öğrenci profilleriyle uyum içinde planlanması ve hayata geçirilmesi gereklidir. Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarının tarihsel sürecine bakıldığında, 1980'li yıllara kadar belirli bir model çerçevesinde olmadan, öğretim kademelerine yönelik içerik düzenlemeleri olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu dönemlerde yapılan çalışmalar arasında '1924 İlk Mektep Müfredatı', '1926 İlk Mektep Müfredatı', '1930 Köy Mektepleri Müfredatı', '1936 İlkokul Programı', '1948 İlkokul Programı' ve '1968 İlkokul Programı' bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 1995). Demirel (2023), 1950'li yıllara kadar Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının daha çok "müfredat programı" olarak adlandırıldığını, 1950'li yıllardan itibaren ise bu anlayışın yerini "eğitim programı" kavramına bıraktığını belirtmektedir. Ancak 1950 öncesinde 1936 ve 1948 yıllarında geliştirilen ilkököl programları için program ifadesine yer verildiği görülmektedir.

Türkiye'de geleneksel yaklaşımların yerini yapılandırmacılık temelli eğitim programlarına bırakması biçiminde ifade edilen program geliştirme çalışmaları bir reform olarak sunulmuştur. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak başlatılan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmaya başlayan bu eğitim programı, dinamik yapısı sayesinde sürekli olarak güncellenerek uygulanmıştır. 2005 yılından bu yana ilköğretim ve ilkökullarda uygulanan bu yapılandırmacı yaklaşım temelli program, öğrenci merkezli bir yapıda tasarlanmıştır (Aykan ve Tatar, 2017). 2005 programda öğrenciler, etkinlik tabanlı ve deneyimsel öğrenme yoluyla bilgiye ulaşır ve bilgiyi kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırır. Öğretmenler ise öğrencilere rehberlik eden, onları yönlendiren ve öğrenme ortamını düzenleyen bir rol üstlenirler (Senemoğlu, 2011; Woolfolk, 2010).

Eğitim sistemleri, toplumsal ve teknolojik gelişmelere uygun olarak sürekli bir değişim ve yenilik sürecindedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının güncellenmesi, öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini artırmak ve onları geleceğe daha iyi hazırlamak amacıyla büyük önem taşır. Daha sonraki program geliştirme çalışmalarında, ders bazında çeşitli yıllarda güncellemeler yapılmış olsa da, ilkököl programlarında 2005 ve 2018 yıllarında önemli ve etkili değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Günümüzde

ise "2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adı altında kapsamlı bir program geliştirme çalışması yapılmış; bu doğrultuda taslak öğretim programları duyurulmuş ve ardından yayımlanmıştır (Ünsal, 2024).

Pek çok araştırma, 2018 yılına kadar yapılan program geliştirme çalışmalarını önceki programlarla kapsamlı bir şekilde karşılaştırmıştır (Aygün, 2021; Baş, 2017; Şentürk ve Berk, 2019). 2018 yılında yayımlanan ilkökul programları ile 2024 yılında yayımlanan yeni programlar arasındaki farkları incelemek, bu değişim sürecini anlamak ve iki program arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Özellikle eğitimdeki dönüşümün nasıl gerçekleştiğini görmek, programların neden güncellendiğini ve bu güncellemelerin sonuçlarını değerlendirmek açısından değerlidir. Bu çalışmada, ilkökul seviyesindeki Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler ders programlarının kazanımlar, değerler ve beceriler açısından karşılaştırılması hedeflenmektedir. 2018 ve 2024 ilkökul programları arasındaki farkların incelenmesi, Türkiye'deki eğitim sistemindeki değişim sürecini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu karşılaştırma, programların güncellenme nedenlerini ve bu güncellemelerin eğitim üzerindeki etkilerini değerlendirmemize olanak sağlar. Eğitimdeki dönüşümün ne derece etkili olduğunu görmek, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini en iyi şekilde desteklemek amacıyla yapılan değişikliklerin etkinliğini ortaya koyar. Dolayısıyla, bu çalışma, 2018 ve 2024 yıllarında yapılan program geliştirmelerinin amaçlarını, kapsamalarını ve sonuçlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma geleneği çerçevesinde doküman incelemesi yöntemini kullanarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, odak grup görüşmeleri ve doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama tekniklerini uygulayarak, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi, mevcut kayıt ve belgelerin sistematik olarak analiz edilmesini ve veri kaynağı olarak kullanılmasını ifade eder. Bu süreç, belgelerin dikkatlice toplanmasını, incelenmesini ve belirli durumlar ya da görüşler hakkında bilgi sağlayacak bir sentez oluşturulmasını gerektirir (Karasar, 2007). Başarılı bir doküman incelemesi, araştırma amacına uygun verilerin elde edilmesi ve analiz edilmesi için titiz bir planlama ve metodolojik yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılar. Bu bağlamda, belgelerin sistemli bir şekilde analiz edilmesi, konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesini ve daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını destekler. Bu çalışmada, 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan ilkökul programları ele alınmış, her iki programı karşılaştırılarak derinlemesine bir inceleme yapılmıştır. Özellikle, her iki programda yer alan kazanımlar, değerler ve beceriler, sınıf seviyelerine göre karşılaştırıldıktan sonra benzer ve farklı yönleri oluşturulan tablolarda sunulmuştur. Ayrıca, programların benzer ve farklı yönleri detaylı bir şekilde yorumlanarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın temel amacı, 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan ilkökul programları arasındaki önemli değişiklikleri ve gelişmeleri kazanım, değer ve beceriler bakımından incelemektir. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilimleri ve Matematik dersleri öğretim programları ayrıntılı bir

karşılaştırmaya tabi tutulacaktır. İncelenen programların kazanımlar ve öğrenme alanları üzerinden yapılacak karşılaştırmalar, değerler, beceriler ve kazanım sayıları ile içeriklerinde meydana gelen değişim ve dönüşümleri açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Özellikle, her iki dönemdeki programların içeriklerinde ve yapılarında gerçekleşen güncellemeler, eğitim hedeflerinin nasıl dönüştüğünü ve öğrencilerin bilgi ve beceri kazançlarının nasıl değiştiğini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu inceleme sürecinde, programların değerler ve beceriler açısından sunduğu yenilikler, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve eğitimdeki genel yaklaşımlardaki dönüşüm ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: 2018 ilkokul programları, 2024 ilkokul programları, kazanımlar, değerler, beceriler

Kaynakça

Aygün, A. (2021). Türkiye’de 2005-2018 yılları arasında ilkokul programlarına yönelik yapılan bilimsel Araştırmaların tematik analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aykan, A., ve Tatar, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 381-395. <https://doi.org/10.18506/anemon.287791>

Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 1219-1258.

Binbaşıoğlu, C. (1995). Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi üzerinde bir araştırma. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/5/index.html>

Demirel, Ö. (2023). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya (31.bs.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053180265>

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi, (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

MEB. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2018). Matematik öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4, 5,6 ,7 ve 8. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2018). Fen bilimleri öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4, 5,6 ,7 ve 8. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2019). Türkçe öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4, 5,6 ,7 ve 8. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Pegem Akademi.

Şentürk, Ö., ve Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 49(49), 144-166.

Ünsal, H. (2024). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 2023 ve 2024 Öğretim Programlarındaki Öğretim Amaçlarının Taksonomik Analizi . Ulusal Eğitim Dergisi, 4(7), 20242.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Woolfolk, A. (2010). Educational Psychology. (11th Ed.). Pearson Education Inc.

İngilizce Öğretiminde Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Oğuzhan Sert ^{1,*} & Alper Yetkiner ¹

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi
sert.oguzhan.os@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim, insanlık tarihinin en temel ve önemli unsurlarından biridir ve geçmişten günümüze kadar sürekli olarak değişim ve dönüşüm içinde olmuştur. Geleneksel eğitim yöntemleri uzun yıllar boyunca egemen olmuş ve sınıflarda tahta ve kitaplar aracılığıyla bilginin aktarılmasına dayanmıştır. Ancak, bu yöntemlerin bazı sınırlılıkları vardır ve özellikle öğrencilerin ilgisini çekme ve motive etme konusunda yetersiz kalabilirler (Akın & Çeçen, 2015). Günümüzde de yabancı dil eğitimine tüketilen vakit, emek ve paraya rağmen, Türkiye'de düşük yabancı dil yeterlilik seviyesi ciddi bir sorun olarak kalmaya devam etmektedir. Varlığını sürdüren geleneksel yöntem ve dil öğretim/öğrenme alışkanlıkları ile dil planlamasındaki eksiklikler, sorunun ana nedenleri olarak sıralanabilir (Işık, 2008). Dil öğretiminde karşılaşılan bu güçlükler, öğretim yöntemlerinde ve stratejilerinde yapılan yeni araştırmaların ve gelişmelerin önemini vurgulayarak, dil öğretimine yönelik yeni yaklaşımların ve modellerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Bican, 2019). Günümüzde ise teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte eğitimde teknoloji kullanımı da çokça tartışılan bir konu haline gelmiştir. Oysaki teknolojinin dil öğretiminde kullanılmasının birçok yararı bulunmaktadır. Öncelikle, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, öğretim sürecine çeşitlilik, canlılık ve kalite katarak öğrenme ortamını zenginleştirmektedir. Teknolojinin sağladığı imkânlar sayesinde öğrenciler kendi hızlarına göre öğrenme fırsatı bulabilirler ve istedikleri kadar tekrar yapma şansına sahip olurlar. Bu da öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olmasını sağlar (Kaynar, 2013). Teknoloji aynı zamanda planlama esnekliği ve anlık geri bildirim imkânı sunar, böylece öğrencilere öğrenme sürecinde daha fazla kontrol ve rehberlik sağlar. Bunun yanı sıra, teknoloji kullanımı zaman tasarrufu sağlar ve bilgisayar okuryazarlığını geliştirir. Özellikle okul öncesi ve sonrası bireylerde dikkat gelişimine katkıda bulunur ve ekrandaki etkileşimler bireyleri dikkatlerini dağıtmadan öğrenme sürecine odaklanmaya teşvik eder. Böylece, bilgiyi daha iyi anlama ve hatırlama konusunda destek sağlar. Teknoloji aynı zamanda bireyin çoklu görev yapma becerisini geliştirir, örneğin el, göz ve zihin koordinasyonunu artırarak bireyin çoklu işleri aynı anda başarabilme yeteneğini güçlendirmektedir (Akdağ & Karahan, 2004).

Eğitim teknolojisinin ilerlemesi, öğretmenleri de öğretme yöntemlerini bu gelişmelere uygun şekilde güncellemeye teşvik etmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenleri de sınıflarında bu gelişmeleri hayata geçirmeye başlamışlardır. Çünkü eğitimcilerin, öğretme yöntemleri yeni neslin öğrenme alışkanlıklarıyla uyumlu olmadığı takdirde, öğrenme sürecinin başarılı olması zorlaşabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanarak öğretim stratejilerini yenilemeleri önem taşımaktadır (Temizyürek & Ünlü, 2015). Yenilikçi teknolojilerden birisi olan Web 2.0 araçları da

eğitim s¼recinde belirgin bir d¼n¼ř¼m sağlamaktadır. Bu araçlar, ¼đrencilere etkileşimli ¼đrenme deneyimleri sunarak ¼đrenme s¼recini daha keyifli duruma d¼n¼ř¼t¼r¼rken bununla beraber eğitimcilere de daha etkili bir şekilde materyal sunma ve ¼đrenci ilerlemesini takip etme imk¼n¼ vermektedir (Faizi, 2018; Kuznetsova & Soomro, 2019). Bu bağlamda, eğitimde geçmişten g¼n¼m¼ze kadar olan d¼n¼ř¼m¼ ve teknolojinin eğitimdeki rol¼n¼ anlamak son derece ¼nemlidir. Geçmişteki eğitim y¼ntemlerinin sınırlılıklarını anlamak ve yeni teknolojilerin getirdiği fırsatları değerlendirmek, eğitimde daha etkili ve verimli bir yaklaşımın geliştirilmesine olanak tanır. Dolayısıyla, İngilizce ¼đretimine Web 2.0 araçlarının dahil edilmesinin ¼đrencilerin akademik başarıları ¼zerindeki etkisini anlamak ve değerlendirmek için geçmişten g¼n¼m¼ze kadar olan eğitim ve teknoloji kullanımının ¼nemini araştırmak kritik bir adımdır. B¼t¼n verilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın ana problemi "İngilizce ¼đretiminde Web 2.0 araçları kullanımının ¼đrencilerin akademik başarısı ¼zerindeki etkisi" dir. Araştırmanın alt problemlerini ise aşağıdaki sorular oluşturmaktadır:

1. İngilizce dersinde deney grubu ¼đrencilerinin akademik başarı testi ¼n test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İngilizce dersinde kontrol grubu ¼đrencilerinin akademik başarı testi ¼n test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İngilizce dersinde deney ve kontrol grubu ¼đrencilerinin akademik başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İngilizce dersinde deney grubu ¼đrencilerinin cinsiyet değişkenine g¼re başarı testi son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İngilizce dersinde kontrol grubu ¼đrencilerinin cinsiyet değişkenine g¼re başarı testi son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Y¼ntem

9. Sınıf İngilizce dersinde, Web 2.0 araçlarının kullanımının ¼đrencilerin akademik başarısına etkisini incelemek amacıyla, nicel araştırma y¼ntemlerinden olan deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada, deneysel desenlerden biri olan yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu y¼ntem, deney ve kontrol gruplarını belirlemek için ¼n ¼lç¼mler kullanarak uygulanır. Araştırmada, "Human in Nature" ¼nitesindeki kazanımları daha ¼nce edinmemiş 9-A ve 9-B sınıfları deney ve kontrol grupları olarak seçilmiştir. Yarı deneysel desen, gruplar arasındaki değişim farklarını test ederek m¼dahalenin etkilerini değerlendirir ve dış etkenlerin kontrol altında tutulmasını sağlamaktadır (B¼y¼k¼zt¼rk, 2024).

Araştırma, 2023-2024 eğitim ¼đretim yılı g¼z d¼neminde bir Anadolu lisesinde yapılmıştır. Deneysel çalışmada araştırma grubunu, 9/A ve 9/B sınıflarındaki ¼đrenciler oluşturmuştur. Gruplar, İngilizce not ortalamalarına g¼re benzer başarı seviyelerine sahip ¼đrencilerden seçilmiştir. 9/A sınıfı deney, 9/B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada, 9/A sınıftan 27 ve 9/B sınıftan 27 olmak ¼zere toplam 54 ¼đrenci yer almıştır. Araştırmada, ¼đrencilerin "Human in Nature" ¼nitesindeki başarılarını ¼lçmek için araştırmacının geliştirdiği ¼oktan seçmeli bir başarı testi kullanılmıştır. Bu test, dil bilgisi, kelime bilgisi ve anlama yeteneklerini değerlendirir ve deney ile kontrol gruplarının başarı d¼zeylerini karşılaştırmak için ¼nemli bir veri toplama aracı olarak hizmet etmiştir. Araştırmada yer alan 9. sınıf ¼đrencilerinden meydana gelen deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testlerinin

analizi, SPSS 27.0 programı kullanılarak kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analiz aşamasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmıştır. Bu testler, parametrik olmayan verilerde gruplar arasındaki farkın değerlendirilmesinde etkilidir. Bu seçimler, verilerin dağılım özellikleri göz önünde bulundurularak yapılmış ve analizlerin doğru bir şekilde yapılmasına yardımcı olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Başlangıçta deney ve kontrol gruplarının akademik seviyeleri karşılaştırıldığında, her iki grubun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını gözlemlenmiştir, bu da grupların İngilizce dersi başarı seviyelerinin benzer olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Deney grubu başarı testi ön ve son test puanları değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin puanlarında anlamlı bir fark ve önemli bir değişim gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Web 2.0 araçlarının İngilizce öğretiminde deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını belirgin şekilde artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Bu, geleneksel öğretim yönteminin de öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında Web 2.0 araçlarının kullanıldığı derslerin, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarılarını daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır. Deney grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında akademik başarıda anlamlı bir fark bulunmuştur, ancak kontrol grubunda böyle bir değişim gözlemlenmemiştir. Bunun, genellemeler yapmadan önce dikkatli değerlendirilmesi gereken bir durum olduğu ve cinsiyetin akademik başarı üzerindeki etkisi ile bu etkinin farklı öğretim yöntemleri altındaki değişiminin daha detaylı incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dersi, akademik başarı, web 2.0 araçları, öğretim yöntemleri

Kaynakça

Akdağ, M., & Karahan, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 19-27. Erişim Tarihi: Mayıs 24, 2024. <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5036/1116>

Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu Ortama Dayalı Türkçe Öğretimine ve Çoklu Ortam Araçlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 51-72. Erişim Tarihi: Mayıs 24, 2024. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8229>

Bican, G. (2019). Dil Öğretiminde Çok Dilli Bakış Açısı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 943-966. Erişim Tarihi: Mayıs 24, 2024. <https://doi.org/10.30964/auebfd.532374>

Büyükoztürk, Ş. (2023). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum (30. bs). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (35. bs). Pegem Akademi.

Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1219-1230. Erişim Tarihi: Mayıs 24, 2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9661-7>

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26. Erişim Tarihi: Mayıs 24, 2024. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9929/122850>

Kaynar, T. (2013). Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı (Tez No. 573625) [Marmara Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/openview/3c409baa3e1f8afb28a61590b9c05857/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44156>

Kuznetsova, N., & Soomro, K. A. (2019). Students' out-of-class Web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 78-94. Erişim Tarihi: Mayıs 24, 2024. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216808.pdf>

Temizyürek, F., & Ünlü, N. A. (2015). Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 64-72. Erişim Tarihi: Mayıs 24, 2024. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015111015>

Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerine Etkisi

Nazmi Türksöy^{1,*} & Kadir Bilen¹

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
nazmiturksöy@gmail.com

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB,2018) yayımladığı fen bilimleri öğretim programında bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimin, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını değiştirdiğini, bunun da öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında değişimi ve bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilediğini açıklamıştır. Bu değişimin sonucu olarak artık bilgiyi alan bireyler yerine bilgiyi üreten, günlük hayatta kullanabilen, karşılaştığı problemleri geliştirdiği çözümlerle aşabilen, eleştirel düşünebilen, kararlı, girişimci, iletişim becerileri güçlü, duygudaşlığa sahip, halkına ve kültürüne katkı sağlayan niteliklerdeki bir bireyi yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenlerle ilkokulu bitiren bireylerin bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerilerini aktif bir şekilde kullanabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı amaçladığını belirtmiştir. Yine öğrencilerin sahip olması gereken yeterlilikler tanımlanırken soruları tanımlamak ve bu sorulara kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi ve metotlardan yararlanma becerisine atıfta bulunmuştur. Fen bilimleri öğretim programının özel amaçlarının 2. maddesinde öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak, doğal yaşamında karşılaştığı sorunlarına çözüm üretebilmesinin amaçlandığı açıklanmıştır. Özel amaçların 6. maddesinde bilim insanların bilimsel bilgiyi nasıl ürettiğini, üretilen bilginin oluşum süreçlerini ve üretilen bilginin nasıl kullanıldığını anlamasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Özel maddelerin bir diğeri 9. madde de ise bilimsel konularda bilimsel düşünme alışkanlığı, karar verme becerisi ve muhakeme yeteneğinin geliştirilmesinin amaçlandığı açıklanmıştır

Ülkemizin de katıldığı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperation and Development-OECD) tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) 2000 yılından beri üçer yıllık aralıklarla yaptığı değerlendirme sınavlarında 7. sınıf düzeyi ve üzeri (15 yaş) grubundaki öğrencilerin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı becerilerini değerlendirilmektedir. Sınavda fen okuryazarlığının boyutları ise içerik alanları, yeterlilikler ve bilgi türleri olarak üç grupta incelenmektedir. 2018 yılında yapılan PISA sınavının raporuna göre ülkemiz fen okuryazarlığı testlerinde 468 puan alarak, 458 puanlık OECD ortalamasının üzerinde yer almıştır. Sınavta katılan 79 ülke içerisinde ülkemiz 39. sırada olup, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sıradadır ve yükselme eğilimindedir. Ancak okul türüne göre en az gelişim ortaokullardadır (MEB,2019). Ülkemizin uluslararası arenada fen okuryazarlığı puanlarının yükseltilmesi için ortaokulların fen okuryazarlığının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin fen okuryazarlığının geliştirilmesi hedefleyen fen bilimleri öğretim programlarında ülkemizde 2005-2006 yılından itibaren yürürlüğe giren öğretim programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Yapılandırmacılık kuramının önemli temsilcilerinden Vygotsky'nin öğrenme kuramından hareketle 1970'li yıllarda Amerika Bileşik Devletleri'nde Matthews Lipman ve Ann Sharp Çocuklar için Felsefe (Philosophy For Children-P4C) olarak adlandırdıkları, çocukların da felsefe yapmasına yönelik bir program geliştirmişlerdir. Bu programda Sokratik Yöntem'i kullanmışlardır. Sokratik yöntem başlangıçta bireyin hiçbir şey bilmediği bir belli konu hakkında tartışma başlatılarak aşama aşama sebep-sonuç ilişkileri kurularak tartışmanın geliştirilmesi ve tartışmanın sonucunda bir yargıya ulaşma etkinliği şeklinde açıklanabilir. (Ferreira,2004). P4C eğitiminde birey yaratıcıdır ve fikirlerini açıklamak için hipotez kurabilir ve zihinsel modeller üretebilir, ürettiklerinin tartışma esnasında geçerliliğini test edebilir. Ayrıca öğrencilerin topluluk içinde tartışırken kendi fikirlerini savunması, kanıtlaması ve gerekçelendirmesi üst düzey düşünmeye neden olur. Çünkü düşünceler ancak bir topluluk için anlam ifade ettiği sürece gerçek olarak kabul edilir (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine olan etkisinin incelendiği birçok ulusal ve uluslararası çalışmada çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme; kavramları açık ve anlaşılır hale getirmeyle, hipotez yaratmayla, varsayımları sorgulamayla, karşı örnek bulmayla ve çıkarım yapmayla ilgilidir. Yaratıcı düşünme ise bağlantıları görme, örnek bulma ve koşullu düşünebilme yeteneğiyle ilişkilidir (Boyacı, Gülenç ve Karadağ,2018). Bu özellikleriyle P4C yaklaşımı eğitimsel olarak güçlü bir yaklaşım olarak kabul görmekte, önemi ülkemizde ve dünyada giderek artmakta, hâlihazırda 63 ülkede uygulanmaktadır (Gardner,2019). Bu noktada P4C eğitiminin kullanılmasının fen öğretimi için etkili olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde ise fen bilimleri alanında çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebepten dolayı yapılan araştırmanın öncelikle ülkemiz literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırma için karma araştırma yöntemi ile deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tasarımı kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmaya katılan öğrencilere ön test ve son test uygulanmış, deney grubuna kısa bilimsel hikâyelerle P4C etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında örneklemden hem nitel veriler toplanmış, nitel verilerin sayısallaştırılmasıyla nicel veriler de elde edilmiştir.

Deneysel araştırmalarda denekler gruplara seçkisiz olarak yerleştirilmelidir. Seçkisiz yerleştirmenin mümkün olmadığı koşullarda araştırmacı hazır gruplarla çalışabilir. Bunun için görece birbirine en yakın iki grup seçilir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Buna uygun olarak araştırmanın çalışma grubu, ortaokula başlayan 5. sınıf öğrencileri arasından kız-erkek eşitliği, not ortalaması dengeli şekilde oluşturulmuş sınıflar içerisinde araştırmacı tarafından rastgele seçilmiştir.

Uygulama MEB'den gerekli izin alınmasının ardından 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol ve deney gruplarına Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi (VOSI-S) uygulanmıştır. Çalışma toplamda 10 haftalık bir süreci kapsamaktadır. İlk

haftada kontrol ve deney grubuna ön test uygulanmıştır. Ardından deney grubunda 8 hafta süresince yıllık çalışma planındaki konu/kazanımlara uygun olmasına dikkat edilerek bilimsel hikâyeler eşliğinde P4C etkinlikleri yapılmıştır. Her etkinlik için deney grubundaki bütün öğrencilere 3N (Ogle,1986) tablosu dağıtılmıştır. Bütün P4C oturumlarının video kaydı yapılmıştır. Uygulama etkinliklerinin tamamlanmasının sonrasında son test uygulanmıştır.

Lipman'ın (1974) "Harry Stottlemeier's Discovery" adlı kitabındaki hikâyeleri Ferreira (2004) kendi çalışmasına uyarlamıştır. Araştırmacıdan izin alınarak hikâyeler (Hikâye 1-4 ve 8) Türkçeye çevrilmiş ve MEB fen bilimleri öğretim programına uygun kazanımlarla ilişkilendirilerek P4C etkinliklerinde uyaran olarak bu çalışmada kullanılmıştır. Ayrıca Uslu (2014) tarafından kaleme alınan "Bilim Öyküleri" kitabından üç anonim hikâye (Hikâye 5, 6 ve 7) bu çalışmadaki P4C etkinliklerinde uyaran olarak kullanılmıştır.

Bilimsel Araştırmalar Hakkındaki Görüş Anketi Schwartz, Lederman ve Lederman tarafından öğretmenlerin bilimsel araştırmaların doğasına ilişkin görüşlerinin temelini anlamak, öğrencilerin görüşlerini almak ve verilen eğitimlerin bilim insanlarının yaptıkları hakkında istenen fikirleri iletmede etkili olup olmadığını anlamak için geliştirilmiştir (Schwartz, Lederman ve Lederman, 2008). Ortaokul seviyesindeki anket ise VOSI-S (Views of Scientific Inquiry-Secondary) olarak adlandırılır ve açık uçlu sorulardan oluşur (Abik, 2017). Bu çalışmada kullanılan anket, Abik'in (2017) ve Baykara (2019)'nın çalışmasında kullandığı anket temel alınarak derlenmiştir. Dört maddede 7 açık uçlu sorudan oluşan ankette bilimsel araştırmanın doğasını özelliklerin ölçülmesi amaçlanmıştır. 3N Tablosu Ogle (1986) tarafından okuma etkinliklerinde öğrencilerin okuma etkinliği öncesinde bilgi kaynaklarına erişme konusuna verdiklerini önemi anlamaları gerek okuma gruplarında gerekse içerik öğrenme durumlarında olsun herhangi bir sınıf düzeyinde ve herhangi bir içerikte kullanmaları için geliştirilmiş basit bir tablodur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimsel araştırmalar hakkındaki görüş anketi verilerine göre P4C etkinliklerinin deney grubu öğrencilerin bilimsel araştırmalar hakkındaki görüşlerini kontrol grubuna göre daha fazla geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca 3N tabloları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bilimi daha iyi anladığını, bilimde neden araştırma yapıldığını, bilimsel bilginin bir kaynağının da deney, gözlem ve çıkarıma dayandığını, bilim insanlarının bilimsel bilgiye giden yolda yaptıkları çalışmaları ve karşılaştıkları durumları, bilimsel kavramların ilişkisini ve farklarını anladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Diyalogların analizinde ise öğrenciler bilimin bilgi üretmeyi amaçlaması gerektiğini, bilimsel bilginin deney, gözlem ve çıkarım gibi farklı yollarla üretilebileceği, teorilerin nasıl geliştiğini, çalışma ve sabır gerektirdiğini, bilimsel keşiflerin ilk başlarda pahalı olduğu için toplumun belli bir kısmına hitap ettiğini ancak zamanla herkese hitap edebilir hale geldiğini beyan etmişlerdir. Bilim insanlarının sahip olduğu özellikleri meraklı, sabırlı, dikkatli, araştırdığı konuda uzman, deneyler yaparak bilgileri geliştiren, keşif ve icat yapan, amacının bilgi üretmek olması gerektiği ancak keşif ve icatlarından maddi kazanç sağlayabilen, yaratıcı zekâyâ sahip, çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen birisi olarak açıklamışlardır. Literatürde bu araştırmanın sonuçların kıyaslanabileceği P4C'nin bilimin doğası, bilim

insanı, bilimsel yöntem ve bilimsel bilgiye yönelik görüşlere etkisini konu alan benzer bir çalışmaya ulaşamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe (P4C), fen eğitimi, bilimin doğası

Kaynakça

Abik, N. M. (2017). Çocukların Bilimsel Araştırmaların Doğası Hakkındaki Görüşleri Ve Yaz Bilim Kampında Geliştirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baykara, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Ve Dünyayı Algılamaya Yönelik Görüşleri: Türkiye Tayvan Örneği. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Boyacı, N.P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. Kaygı, 31, 145-173.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Ferreira, L. B. M. (2004). The Role of a Science Story, Activities, and Dialogue modeled on Philosophy for Children in Teaching Basic Science Process Skills to Fifth Graders (Doktora Tezi). Montclair State University, Upper Montclair, NJ.

Gardner, S.T. (2019). In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy, and Education, edited by Maughn Rollins Gregory and Megan Jane Laverty. Teaching Philosophy, 42(1), 61-64.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları (4. bas.). (Çev: S. B. Demir, H. Akdağ, S. Bakır, O. Bozkurt, İ. Budak, A. Budak, M. Bütün, H. Çatlıoğlu, H. Ercan, R. Ercan, N. Kala, F. Karakuş, T. Kösa, T. Kutluca, A. T. Orhan, F. Zayimoğlu Öztürk, T. Öztürk, İ. Özpınar, A. Türkdogan, F. Yaman, E. Yeşiltaş, E. Ö. Yiğit). s 282-445. Ankara: Eğiten Kitap.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 383-402.

Lipman, M. (1974). Harry Stottlemeier's Discovery. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

MEB, (2018). Fen bilimleri dersi 3-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, Aralık 2019, No: 10. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Ogle, D.M. (1986). K-W-L: A teaching method that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.

Schwartz, R.S., Lederman, N.G. ve Lederman, J.S. (2008). An Instrument To Assess Views Of Scientific Inquiry: The VOSI Questionnaire. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, March 30-April 2, 2008. Baltimore, MD.

Uslu, T. (2014). *Bilim Öyküleri* (18. bas.). İstanbul: Uğur Böceği Yayınları.

9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretmen Deneyimleri

Merve Aluçlu ^{1,*}, Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu ¹ & Ali Ulus Kırmav ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
mrvaluclu@gmail.com

Problem Durumu

1950’li yıllardan itibaren Türk Eğitim Sisteminde zorunlu bir yabancı dil olarak öğretilmeye başlanan İngilizce dersi için günümüze dek ilki 1997 ve ardından 2005, 2013 ve 2018 yıllarında olmak üzere dört öğretim programı yürürlüğe konmuştur. 2018 yılında uygulamaya konan güncel İngilizce Öğretim Programı, önceki programlara kıyasla öğrenim kazanımları, öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme, öğretmen ve öğrenci rolleri anlamında daha fazla ayrıntıya sahip bir program olma özelliği göstermektedir. Bu programa göre öğrenci; öğrenme sorumluluğunu alan, çevresindeki sosyal etkileşim ortamında dili yaparak ve yaşayarak öğrenen birey iken; öğretmen ise, dil öğrenme sürecini gerçek hayata en yakın hale getiren, öğrencilere rehberlik eden ve bütünsel dil gelişimini sağlayacak öğrenme ortamını oluşturan bireydir. Bunlara ek olarak programda, öğrenme sürecinde kullanılması gereken materyallerin “broşürler, posterler, gazeteler, haritalar, şarkılar, çevrim içi sesli yayınlar, video blogları, e-mailler, e-portfolyolar” gibi gerçek yaşama en yakın ürünlerden oluşmasına yönelik de bir önerinin olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Ayrıca, bu programa göre ölçme ve değerlendirme; öğrenme amaçlarına, materyal ve görevlere hizmet ederek İngilizce öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılması gereken ve bir önceki programlara kıyasla belirli yapı ve kelime bilgisinin ölçülmesinden dil anlamı, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir rol oynamalıdır. Aynı zamanda, geleneksel ölçme araçlarından ziyade portfolyo, proje ve iletişimsel görevler aracılığıyla dilin gerçek kullanımının ölçülmesinin ve bu sürecin öğretmen değerlendirmesinin yanında öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve veli değerlendirmesine açık olmasının önerildiği görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda, yabancı bir dil olarak öğretilen İngilizce dersinde dört temel dil becerisi değerlendirilirken geleneksel ölçme araçları ve sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçlarının dengeli olarak kullanıldığı bir ölçme yaklaşımı önerilmektedir (Herman ve arkadaşları, 1992; Barnhard ve arkadaşları, 1998; Aksu-Ataç, 2012; Fulcher, 2012; Han & Kaya 2014). Bu sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçlarından biri olan ve programda kullanımı önerilen e-portfolyolar, yurtdışında yaklaşık son 20 yıldır kullanılmaya başlanmasına rağmen, ülkemizde ise ilköğretim ve ortaöğretim okullarında neredeyse hiç kullanılmamaktadır (Yurdabakan & Erdoğan, 2009; Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2017, Şanlı ve arkadaşları, 2023). Banks’e (2004) göre e-portfolyolar; öğretmene, öğrenciye, veliye ve idarecilere öğrencilerin gelişimi hakkında her yerde ve her zaman bilgi sunar. Öğrencilerin kendi hızında ilerleyip kendi öğrenme stillerini keşfetmeleri ve bu süreçte çevresiyle iş birliği yapmaları sağlanır. Ancak yapılan çalışmalara göre öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaya yatkındır ve yine bu çalışmalar sonucunda İngilizce öğretiminde sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçları ve e-portfolyoların kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise çoğunun derslerinde bu araçlarını kullanmadıkları, bu araçlara ihtiyaç

duymadıkları, çok emek ve zaman gerektirdiğinden kullanımını tercih etmedikleri ya da ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ulaşılmıştır (Nasri ve arkadaşları, 2010; Aksu-Ataç, 2012; Hatipoğlu, 2015, Koç, 2019). Öte yandan bu çalışmalar, sürece dayalı ölçme araçlarının ve değerlendirme yaklaşımlarının, dil öğretimi açısından önemi dikkate alındığında, kullanımının dil becerilerinin sürekli gelişiminin takibine ve değerlendirilmesine olanak sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla, 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyonun entegre edilmesine ilişkin nasıl bir öğretim tasarımı geliştirileceği ve bu tasarımın hayata geçirilirken ders öğretmeninin ne gibi durumlarla karşılaşacağı çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada İngilizce dersinde e-portfolyoların kullanılmasına ilişkin öğretmen deneyimlerini anlamak amacıyla dayalı olarak şu sorular yanıtlanacaktır:

1. Öğretmen deneyimlerine göre e-portfolyoların kullanılmasına ilişkin kolaylaştırıcı ve güçleştirici unsurlar nelerdir?
2. E-portfolyolar üzerinden dönüt verme süreci nasıl işler?
3. E-portfolyo kullanım sürecinde öğretmenin oynadığı roller nelerdir?

Bu kapsamda yanıtlanacak olan sorularla e-portfolyoların kullanımına ilişkin alanda; İngilizce öğretmenlerine güncel İngilizce Öğretim Programının tavsiye ettiği ölçme ve değerlendirme anlamında program ve uygulama arasındaki uyumu sağlayan bir uygulama örneği sunmak, öğretim sürecinin tasarımından değerlendirmeye kadar yürütülen aşamalara ve öğretmenin bu aşamalarda oynadığı rollere şeffaf bir bakış açısı sağlamak anlamında öncü olmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

9. sınıf İngilizce dersinde uygulanmak üzere geliştirilen e-portfolyo kullanımına yönelik bir öğretim tasarımının işe koşulmasını amaçlayan bu çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren bu desen, araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanınması ve süreci yaşaması anlamında önemlidir. Araştırmacının rolü hem bir katılımcı olmak hem de veri toplama aracının kendisi olmaktır. Esnek bir sürece odaklı olan eylem araştırmasında mevcut araştırma durumunun kendi bağlamı içinde uzun süre çalışılması ve odaklanan duruma ilişkin veri toplanması söz konusudur. Özetle “katılma, yansıtma ve geliştirme” süreçlerinin üretken bir biçimde işe koşulduğu bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı, uygulamayı yürüttüğü öğrencilerin ders öğretmeni olduğundan veriye yakın, sürece ve hedef kitleye hakimdir, dolayısıyla araştırma sürecini birebir deneyimlemiştir; bu bildiride, kapsamlı bir eylem araştırmasının bir bölümü olan öğretmen deneyimlerine ilişkin ortaya çıkan bulgular paylaşılacaktır.

Araştırmada eylem araştırması süreci “Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme” basamakları izlenerek uygulanmıştır. Bu bağlamda öncelikle 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı analiz edilmiş, kazanım ve üniteler belirlenmiş, e-portfolyo kullanımına ilişkin alan yazın taraması yapılmış, yine bu konuda branş öğretmenlerinin görüşleri alınmış, öğrenci özellikleri belirlenmiştir. Analiz aşamasında elde edilen veriler doğrultusunda öğretim tasarlanmıştır. Tasarım sürecinde öğrenme amaçlarının ve kaynakların belirlenmesi; hedef kitlenin gereksinimleri, mevcut bilgileri ve öğrenme eksikleri açısından tanınması; öğrenme ortamı ve diğer sınırlılıkların tespit edilmesi ile başlamış; bu gereksinimler ışığında öğrenme stratejileri ve materyallerinin belirlenmesi ile tasarım oluşturulmuştur.

Tasarım aşamasında kullanımı belirlenen materyallerin hazırlanması ile tasarım geliştirilip uygulama yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Malatya il merkezindeki bir lisede bulunan araştırmacının ders öğretmeni olduğu bir 9. sınıf şubesindeki 14-15 yaşlarındaki 31 öğrencinin tamamı oluşturmaktadır. 9. sınıfın seçilmesinin nedeni ise haftada 5 ders saati İngilizce derslerinin bulunması, dolayısıyla öğrencilerin hazırlanan öğretim tasarımına uyum sağlaması ve çalışmanın uygulanması için yeterli zamanın olmasıdır. Veriler toplanırken doküman analizi, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem, öğrencilerin tuttuğu yansıtma günlükleri ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Toplanan veriler tümevarım analizi tekniği, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması ile çözümlenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yürütülen 3 aylık çalışmanın analizi devam etmekte olup, cevaplanması beklenen sorulara istinaden:

1. İngilizce öğretiminde e-portfolio kullanımının kolaylaştırıcı ve güçleştirici unsurlarına ilişkin olarak kalabalık sınıflarda uygulanırken öğretmenin tüm ödevleri detaylıca inceleyip dönüt vermesinin zaman alıcı olduğu, teknik noktalarda öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerinin iyi olması ya da bu süreçte öğretmene ulaşabilme imkanına sahip olması gerektiği görülmüştür. Öte yandan e-portfolio kullanımı öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin sürekli olarak gelişimine fayda sağlayıp bu gelişiminin takibi kolaylaştırmış olduğu; öğrencilerin yazdığı yansıtma günlükleri ve sınıf arkadaşlarının ödevlerine verdiği dönütler yorumlandığında öğrencilerin öz değerlendirme ve öz disiplin becerisi kazanarak sorumluluk alma becerilerini geliştirdiği; öğretmen ve öğrenci; öğrenci ve öğrenci arasındaki sosyal etkileşimde artış; öğrencilerin teknolojik becerilerinde iyileşme; dijital ödevler sayesinde eğlenerek öğrenme deneyiminin yaşandığı;
2. E-portfolyolar üzerinden dönüt verme sürecinde öğrenciler birbirlerinin ödevlerine dönüt verirken, öğretmen ise sınıfta toplu olarak ve ardından öğrencilere bireysel olarak yüz yüze dönüt verdiği;
3. Tüm bu süreç boyunca öğretmenin; öğrenme ortamlarını gerçek hayata en yakın şekilde tasarlayıcı, öğrenme sürecinin rehberi, dönüt sağlayıcı, teknoloji kullanımı konusunda destekleyici, e-portfolyoların değerlendirilmesinden sorumlu ve genel olarak motivasyon verici roller üstlendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretim programı, sürece dayalı değerlendirme, portfolio

Kaynakça

Aksu-Ataç, B. (2012). Foreign language teachers' attitude toward authentic assessment in language teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(2), 7-19.

Banks, B. (2004). e-portfolios: their use and benefits: A White Paper. *Tribal*, 3-13.
Barnhard, S., Kevorkian, J., & Delet, J. (1998). *Portfolio Assessment in the Foreign Language*

Classroom. Washington, DC: National Capital Language Resource Center.
Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve

bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.

Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom, *Language Assessment Quarterly*, 9:2, 113-132, DOI: 10.1080/15434303.2011.642041

Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920-942.

Han, T. & Kaya, H. I. (2014). Turkish EFL teachers’ assessment preferences and practices in the context of constructivist instruction. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 77-93.

Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: expectations and needs of pre-service English language teachers. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 4(2), 111-128.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A Practical Guide To Alternative Assessment*. California: ASCD.

İngilizce Öğretim Programı, 2018, MEB.

Koç, N. (2019). Güncellenen 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eski Programla Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). Ölçme ve Değerlendirme Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem.

Nasri, N., Roslan, N. S., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., & Puteha, S. N. (2010). Teachers’ Perception on Alternative Assessment. *International Conference on Learner Diversity* (s. 37–42). Malezya: Elsevier.

Şanlı, M., Bakırcı, F., Lüy , Z., Artsın, M., Assadzadeh, L., & Somuncuoğlu Özerbaş, D. H. (2023). Türkiye’de E-Portfolyo Konusunda Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1329-1343.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12 b.). Ankara: Seçkin.

Yurdabakan, İ., & Erdoğan, T. (2009). The Effects Of Portfolio Assessment On Reading, Listening And Writing Skills Of Secondary School Prep Class Students. *2(9)*, 527-538.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. T. (2017). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-73

Yapay Zekâ Destekli Dijital Antrenörün Okul Dışı Öğrenme Aktivitelerine Etkisi

Rıdvan Kenanoğlu^{1,*} & Mustafa Kahyaoğlu²

¹ Dicle Üniversitesi

² Siirt Üniversitesi

ridvan.kenanoglu@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Eğitim öğretim faaliyetleri sadece okulla sınırlı değildir. Okullarda gerçekleştirilen formal öğrenme yaşantılarının yanında okul dışı öğrenme ortamlarında sağlanan deneyimlerin de işe koşulmasının bireylerin öğrenmelerine önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Bozdoğan, 2016). Okul dışı öğrenme ortamları, geleneksel öğrenme ortamlarında bulunmayan farklı öğrenme olanakları sunan (Ertaş & Şen, 2014) informal ve non-formal öğrenme ortamlarını kapsamaktadır. Karadoğan (2016) okul dışı öğrenme ortamlarını; Eğitim amaçlı gezi-gözlem (yakın ve uzak çevre gezileri) ve arazi çalışmaları, gözlem, sosyal, kültürel, endüstriyel ve bilimsel işlevli mekânlara düzenlenecek geziler, arazi gezileri ve saha çalışmaları, sanal gerçeklik (virtual reality), doğa eğitimleri, çevre kulüpleri etkinlikleri, tez, ödev ve projeler, tasarım etkinlikleri (model-materyal-maket geliştirme), doğa sporlarına yönelik sportif etkinlikler, yaşantısal (experiential education) yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekansal düzenlemeler ve uygulamalar, kendiliğinden öğrenme ortamları olarak belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Fen eğitiminde (Tarfancı & Aydın, 2024), Sosyal bilimlerde (Seyhan & Delibalta, 2024), Spor etkinliklerinde (Saraç, 2017) okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu katkılar yaptığı görülmektedir. Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi dersleri, bireyin sadece okul içi fiziksel aktivitelere katılımı ile sınırlı değil aynı zamanda ders ve okul dışı faaliyetlere de ihtiyaç duymaktadır. Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin başarısı öğretmenlerin buna yönelik öz-yeterlik algısı ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Demir & Çetin, 2021). Bu bağlamda öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde araştırma yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bilgisayarların çıkarım yapma, analiz etme ve karar verme gibi zeki insan davranışlarını taklit ederek görevleri yerine getirmesini amaçlayan yapay zeka (YZ) (Hwang vd., 2020:1) uygulamaları alanında önemli gelişmelerin yaşandığına her geçen gün şahit olmaktayız. Alanyazın incelendiğinde eğitimde YZ uygulamaları genel olarak yüksek öğretimde (Zawacki vd., 2024), öğrenci değerlendirilmesinde (Mirchi vd., 2020), veri madenciliğinde (Aruğaslan & Çivril, 2021) ve zeki öğretim sistemlerinde (Mousavinasab, vd., 2021) yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine yapılmış bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak Yapay zeka destekli araçların öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde yapılmış çalışmalara yeterince rastlanmamıştır. Bu teknolojinin öğretmenler tarafından kullanılması öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançlarına olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısı ile bu çalışmanın amacı, yapay zeka destekli antrenörlük (YZDA) araçlarının öğretmen adaylarının okul

dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Yapay zeka destekli antrenörlük uygulamalarının beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi nasıldır?
- 2- Yapay zeka destekli antrenörlük uygulamalarının beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yapay zekaya yönelik genel tutumlarına etkisi nasıldır?
- 3- Yapay zeka destekli antrenörlük uygulamalarına yönelik beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı ardışık desen olarak modellenmiştir. Bir karma yöntem deseni olan açıklayıcı ardışık desen, araştırılan konu hakkında geniş bir bakış açısı elde etmek için kullanılır. Açıklayıcı ardışık desenin kullanılması nicel aşama ile başlayıp daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmanın yürütülmesi şeklindedir (Creswell, 2019). Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest tek gruplu yarı yapılandırılmış deney desen ile modellenmiştir. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir (Büyüköztürk vd, 2010:198). Araştırmanın nitel boyutu ise olgubilimsel yöntem ile modellenmiştir. Olgubilimsel model farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlayan uygun bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:66).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu rastgele olmayan örnekleme modellerinden Ölçüt Örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmek amacıyla tercih edilen ölçüt örnekleme yönteminde ölçütler önceden belirlenebileceği gibi araştırmacı tarafından da hazırlanabilir (Yağar ve Dökme, 2018). Ölçüt olarak, Beden eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmak, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Ölçme ve değerlendirme derslerini başarıyla tamamlamış olmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı Güz döneminde bir devlet üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerini ölçebilmek için Demir ve Çetin (2021) tarafından hazırlanmış Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları ölçeği ve Kaya vd. (2022) tarafından geliştirilen Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeği kullanılmıştır.

Süreç ve Uygulama

Uygulamaya başlarken yapay zeka destekli antrenörlük (YZDA) uygulamalarının uygulanacağı çalışma grubuna ölçüm aracı olarak seçilen ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları ve Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçekleri öntest olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde (5 Hafta) çalışma grubuna ODÖ ve öğretme faaliyetleri kapsamında kullanılabilen YZDAU tanıtılmış ve MagicSchool, Gemini ve ChatGpt uygulamaları tanıtılmıştır. Öğretmen adaylarına bu uygulamaları kullanarak ODÖ faaliyetleri kapsamında beden eğitimi ve spor dersine yönelik antrenman programları hazırlamış ve belirli bir gruba bu antrenman programını uygulamışlardır. Uygulama 7 hafta sürmüş ve uygulamanın sonunda ölçekler sontest olarak uygulanarak süreç tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada YZDAU Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançlarına ve YZ yönelik genel tutumlarına olan etkisini belirlemek için toplanan öntest ve sontest verileri SPSS programına girilmiş ve öncelikle normal dağılımı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi ile bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançlarına ve YZ yönelik genel tutumlarına YZ destekli antrenman uygulamalarının etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında yapılan deneysel çalışmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının deneysel çalışma öncesinde ve deneysel çalışma sonrasında ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçülmüştür. Deneysel işlem sonrasında yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında yapay YZ yönelik genel tutumları ölçülmüştür. Deneysel işlem sonrasında yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının YZ yönelik tutumlarında istatistiksel olarak farklılaşma görülmemiştir. Öğretmen adaylarının yapay zekaya karşı genel tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının deneysel çalışma sonrasına ortaya çıkan bu durumun nedenlerini belirlemek için yapılan görüşme sonrasında elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizinde YZDA araçları ile hazırlanan antrenman programlarının genel olarak zayıf olduğu, hatalı süreler verdiği, seviyeye uygun antrenman vermediği, ısınma aşamasında kas gruplarına uygun program vermediği, genel olarak ayrıntılı program vermediği öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir.

Bunu yanı sıra YZDA uygulamalarının ODÖ ortamlarında öğretmen adaylarının uygulama, değerlendirme, öğrenciyi destekleme evrelerinde farklı bakış açıları kazanmalarına katkı da bulunduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor, öğretmen adayı, yapay zekâ, okul dışı öğrenme ortamları, eğitim öğretim

Kaynakça

Aruğaslan E. & Çivril H. (2021). Türkiye’de Eğitim Alanında Yapılan Veri Madenciliği ve YZ Çalışmaları. Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi, Cilt:13(2).

Bozdoğan, A.E. (2016). Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9(1). <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş. 2. baskı, (Çeviri Editörü: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Ertaş, H., & Şen, A. (2014). The effect of physics education based on out-of-school learning activities and critical thinking on students’ attitudes. Education and Science, 39(176). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3635>

Göloğlu-Demir, C. & Çetin, F. (2021). Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinin geliştirilmesi. TEBD, 19(1). <https://doi.org/10.37217/tebd.901426>

Hwang, G.J., Xie, H., Wah, B.W. & Gasevic, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of AI in Education. Computers and Education: AI, e:100001, 1-5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>.

Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. Türkiye’de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri I. (s. 47-85). Ankara

Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2022). The Roles of Personality Traits, AI Anxiety, and Demographic Factors in Attitudes toward Artificial Intelligence. International Journal of Human-Computer Interaction, 40(2). <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>

Mirchi, N.; Bissonnette, V.; Yilmaz, R.; Ledwos, N.; Winkler-Schwartz, A.; Del Maestro, R.F. (2020). The Virtual Operative Assistant: An explainable artificial intelligence tool for simulation-based training in surgery and medicine. PLoS ONE, Vol:15, e0229596. DOI: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0229596>

Mousavinasab, E., Zarifsanaiey, N., Kalhori, S.R.N., Rakhshan, M., Keikha, L. & Saeedi, M.G. (2021). Intelligent tutoring systems: a systematic review of characteristics, applications, and evaluation methods. *Interactive Learning Environments*, Vol:29(1), pp:142–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1558257>

Seyhan, A., & Delibalta, T. İ. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Okul Dışı Öğrenmenin Kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 896-912. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1327653>

Tafracı, S. T., & Aydın, A. (2024). 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yürütülen Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 1-32.

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 12. Baskı, Ankara: Seçkin.

Zawacki, O. et al. (2019) Systematic review of research on AI applications in higher education: Where are the educators?. *Int. J. Educ. Technol. High. Ed.*, Vol: 16, pp: 1–27.

2024 Okul Öncesi ve İlkokul Öğretim Programlarının Finansal Okuryazarlık Becerileri Açısından Değerlendirilmesi

Sinan Özer

Milli Eğitim Bakanlığı
sinanozer01@gmail.com

Problem Durumu

21. yüzyıl becerileri, bireylerin çağımızda başarılı olmaları için gerekli olan temel yetkinlikleri kapsamaktadır. Bu beceriler arasında yer alan finansal okuryazarlık, bireylerin ekonomik hayata katılım, mali planlama, emeklilik, risk yönetimi ve finansal karar alma süreçlerinde yeterlilik kazanmalarını hedefler. Günümüzde finansal kararların giderek daha karmaşık hale gelmesi, bireylerin gelirlerini yönetme, yatırım yapma, borçlanma ve tasarruf konularında bilinçli seçimler yapabilmesi için finansal okuryazarlığın önemini artırmaktadır. Finansal okuryazarlık, bireylerin mali konularda bilinçli ve etkili kararlar alabilmelerini sağlayan temel bilgi ve beceriler bütünüdür. Bu yetkinlikler, yalnızca karmaşık finansal işlemlerde değil, günlük hayatın basit mali kararlarında bile hayati bir rol oynar. Bireyler, bütçe yönetiminden yatırım kararlarına kadar, farkında olmadan bile bu becerilere dayalı seçimler yaparlar ve bu da onların ekonomik refahını doğrudan etkiler (Köroğlu, 2021). Dolayısıyla, 21. yüzyıl becerileri arasında finansal okuryazarlık, bireylerin günlük yaşamlarında daha bilinçli finansal kararlar almalarına ve ekonomik açıdan daha sağlam bir gelecek oluşturmalarına katkı sağlayan kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye’de 2005 yılına kadar çeşitli yıllarda programlar hazırlanarak eğitim-öğretime katkı sunulmuştur. 2005 yılında uygulamaya konulan ilkökul programı, sadece önceki programın devamı niteliğinde olmayıp, aynı zamanda bir dizi yapısal değişikliği de içinde barındıran özelliklere sahiptir (Coşar, 2012). Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya başlanan öğretim programlarıyla birlikte, özellikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ekonomi ve finansal eğitimin belirgin bir ivme kazandığı söylenebilir. Öyle ki, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ekonomi konuları, 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda “Üretim, Dağıtım, Tüketim” başlığı altında ayrı bir öğrenme alanı içerisinde verilmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda her ne kadar finansal okuryazarlık bir kavram ya da bir beceri olarak yer almamış olsa da program incelendiğinde doğrudan finansal okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilebilecek çok sayıda kazanıma yer verildiği görülmektedir (Adalar, 2019).

2005 yılı programı, eğitimde yeni yaklaşımların benimsenmesi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. 2005 programına sadık kalınarak 2009, 2015 ve 2018 yıllarında çeşitli güncellemeler yapılmış, böylece Türkiye’de program geliştirme süreci sürekli bir yenilenme ve iyileşme çabası içerisinde devam etmiştir. Son olarak, 2024 yılında hazırlanan yeni programlar yayımlanmıştır. Türkiye’de, 2024 yılında yayımlanan okul öncesi ve ilkökul öğretim programları, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri becerilerin temellerini atmayı hedeflemektedir. Bu programlar, öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda onların sosyal, duygusal ve

finansal becerilerle donatılmasını da amaçlamaktadır. Önceki yıllarda yapılmış birçok program inceleme çalışması bulunmaktadır (Aygün, 2021; Baş, 2017; Şentürk ve Berk, 2019). Ancak, 2024 yılı programı ile ilgili finansal okuryazarlık becerilerinin bu programlarda ne derece yer aldığı ve ne ölçüde etkili bir şekilde öğretildiği üzerine yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, 2024 yılında güncellenen okul öncesi ve ilkokul öğretim programlarının finansal okuryazarlık becerisi açısından ne derece yeterli olduğunu incelemektir. Bu inceleme, programların içeriği ve kazanımlar açısından yapılacaktır. Çalışmanın bulguları, eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerinin artırılması için öneriler sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda kullanılan desenlerden biri olan durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli olaylar veya koşullar hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışmalarında genellikle gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada, bu yöntemlerden biri olan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılan olgu veya olaylarla ilgili bilgi sağlayan yazılı materyallerin analiz edilmesi yoluyla veri elde edilmesini sağlar (Karasar, 2017). Doküman analizinde, araştırma konusu ile ilgili dokümanlar bilimsel bir yöntemle incelenir (Kıral, 2020) ve çalışmanın hedefleri doğrultusunda detaylı bir şekilde analiz edilir. Doküman incelemesi sırasında, araştırma verileri çeşitli dokümanlardan toplanır, gözden geçirilir, sorgulanır ve analiz edilir (Sak vd., 2021). Eğitimle ilgili araştırmalarda, öğretim programları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Sığı, 2021). Bu bağlamda, okul öncesi ve ilkokul programlarında finansal okuryazarlık becerisine yönelik kazanımların incelenmesi amacıyla doküman incelemesi tercih edilmiştir. Ayrıca, çalışmada amaçlı örneklem türlerinden olan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, belirli kriterleri karşılayan tüm durumların seçilmesini ifade eder (Patton, 2014). Finansal okuryazarlık becerisi içeren kazanımların çalışmaya dahil edilmesi bu kriter olarak belirlenmiş ve bu nedenle ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, 2023 yılında hazırlıklarına başlanan ve taslak olarak yayımlanan, 2024 yılında ise okul öncesi ve ilkokul düzeyinde uygulamaya konulan yeni programda yer alan derslerin öğrenme çıktılarının finansal okuryazarlık becerisi ile doğrudan veya dolaylı ilişkisi incelenecektir. Bu kapsamda, okul öncesi öğrenme çıktıları ile ilkokul düzeyindeki Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve İnsan Hakları derslerinin öğrenme çıktılarının finansal okuryazarlık becerisi ile olan ilişkileri detaylı bir şekilde analiz edilecektir. Analiz sürecinde, öğrenme çıktılarında yer alan finansal okuryazarlık kavramları belirlenerek, hangi derslerde hangi kavramların bulunduğu bir tablo ile sunulacak; bu tablo, yorumlarla desteklenerek yeni programda finansal okuryazarlıkla ilgili elde edilen çıktılar ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: 2024 okul öncesi programı, 2024 ilkokul programları, finansal okuryazarlık becerisi, kazanımlar, beceriler, ilkokul eğitimi

Kaynakça

Adalar, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi: Bir model önerisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aygün, A. (2021). Türkiye’de 2005-2018 yılları arasında ilkokul programlarına yönelik yapılan bilimsel Araştırmaların tematik analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 1219-1258.

Coşar, İ. (2012). 2005 ilköğretim programı uygulamalarına ilişkin veli görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Köroğlu, H. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. M, Bütün ve S. B, Demir), Ankara: Pegem Akademi.

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. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>

Sıgı, Ü. (2021). Nitel Araştırma yöntemleri. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Şentürk, Ö., ve Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 49(49), 144-166.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programı Eser Repertuvarının Mutasyon Dönemi Öğrencilerine Uygunluğun Belirlenmesi

Erol Bal

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
tolunay619@icloud.com

Problem Durumu

Bireysel ses eğitimi, öğrencinin bireysel ses özellikleri ile ses sahasını göz önünde bulundurarak, kazandırılması hedeflenen davranışlara odaklanan bir süreçtir. Ses değişimi, mutasyon dönemindeki çocukların eğitimi açısından konuşma ve şarkı söylemeleri için son derece önemli ve dikkat edilmesi gereken bir dönemdir. Ergenlik dönemindeki öğrenciler mutasyon aşamasında olduklarından dolayı, seslerinde yaşanan değişimden kaynaklı olarak ses hâkimiyeti kurmakta zorlanmaktadır. Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin mutasyon döneminde olmaları, öğrenim programında kullanılan eserlere uyumlarını daha da zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda Mutasyon dönemi öğrencilerinin ses sınırlarını aşan eserleri zamanı gelmeden öğrenmeleri gerek ses sağlığı açısından gerekse mutasyon döneminin olumsuz etkileri bakımından oldukça zararlıdır. Araştırmada bu düşüncelerden hareketle, Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Öğretim Programı ders kitabında yer alan 31 eser; türleri, ses sahaları, usûl/ölçü yapıları gibi parametreler incelenecektir. Ardından Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi dersi alan öğrencilerin ses aralıkları dikkate alınarak:

Güzel Sanatlar Liselerinde Bireysel Ses Eğitimi Öğretim Programı içinde yer alan eser repertuvarı, mutasyon dönemindeki öğrencilerin ses aralığına ne ölçüde uygundur? ana problem cümlesinden hareket edilmiş, bu amaca ulaşabilmek adına da aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır.

- Ders kitabındaki eserlerin mutasyon dönemi öğrencilerinin ses aralıklarına uygun mudur?
- Ders kitabındaki eserlerin müzik türleri dağılımı nasıldır?
- Ders kitabındaki eserlerin ses aralıkları nasıldır?
- Ders kitabındaki eserlerin usûl yapıları nasıldır?

Bu durumun seslerini yanlış kullanan öğrencilerin ses sağlığı ile ilgili ciddi sorunlar ortaya çıkarma ihtimali göz önünde bulundurulduğunda, meydana gelebilecek ses sorunlarının ortadan kaldırılması bakımından mutasyon dönemin öğrencilerine uygun olan ve ses aralıklarına yönelik eser seçimi büyük önem arz etmektedir. Araştırmada, Bireysel Ses Eğitimi öğretim programı ders kitabı repertuvarı ele alınarak mutasyon dönemine uygun repertuvar seçimi oluşturulması ve seçilen eserlerden öğretim modeli önerisi ile mutasyon dönemi ses aralığına uygun bir repertuvar önerisi belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma bu bağlamda ele alınarak öğrencilerin mutasyon dönemi ses aralıklarına yönelik olarak tespit edilecek eserler ve müfredat belirlenmesi açısından da ayrıca önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmada tarama modeli ve doküman incelenmesi yöntemleri kullanılmıştır. Tarama modeli, “Araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi (Karasar, 2016).” Şeklinde tanımlanırken 'Doküman İncelenmesi' yöntemi; “Resmi ya da özel kayıtların, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracı (Ekiz, 2017: 70).” olarak ifade bulunmaktadır. Bireysel ses eğitimi (BES) öğretim programı eser repertuarının mutasyon dönemi öğrencilerine uygunluğunun değerlendirilmesinde ise Milli Eğitim Bakanlığı 2019 baskılı 10. sınıf ders kitabında yer alan 31 eser kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni, Güzel Sanatlar Liselerinde eğitim gören öğrencilere uygulanan repertuar örnekleridir. Örneklem ise özellikle mutasyon dönemi sorunu yaşayan 9. ve 10. sınıf bireysel ses eğitimi (BSE) dersi alan öğrencilerden oluşmaktadır.

Yapılan bu çalışmada, “Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi 10. Sınıf” ders kitabında kullanılan 31 eser türleri, ses aralıkları, usûl / ölçü yapıları gibi içerik unsurları bakımından incelenip ardından var olan eserlerin her bir ölçüsünün öğrencilerin ses sahasına uygunluğu değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mutasyon dönemi öğrencilerinin ses aralıkları ve repertuar uyumu ile ilgili literatür çalışması sınırlı sayıda olmakla birlikte, ses eğitiminde kullanılan kaynak kitap repertuarının mutasyon dönemi öğrencilerinin ses aralıklarının uygunluğu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretim Programı 10. Sınıf BSE Kitabı’nda bulunan 31 eser tür, ses aralığı, usul/ ölçü yapısı bakımından incelenmiş ve dersi alan mutasyon dönemi öğrencilerinin ses aralıklarına uygunluğu değerlendirildiğinde problem cümlesine ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Halk türküleri bölümünde yer alan 17 eserden 16’sının öğrencilerin ses sahasını aştığı tespit edilmiştir.
- Türk Sanat Müziği eserlerinin ve Marş eserlerinin 3 eserinde öğrencilerin ses aralığını aştığı görülmektedir.
- Yabancı eserlerde 7 eserin de öğrencilerin ses aralığını aştığı, Serenade eserinin ise 2. oktav Sol sesi ile mutasyon dönemi öğrencisinin ses sınırlarını aşırı zorladığı görülmektedir.

Öneriler;

- Özellikle Mutasyon dönemi öğrencilerini zorlamayacak, rahat ve doğru bir teknikle çalışmalarını sağlayacak eserlerin seçilmesi önerilmektedir.
- Repertuvarında yer alan eserlerin, orijinal ton ve transpoze edilmiş halleriyle beraber sunulması önerilmektedir.
- Repertuar bölümünde öğrencilere, ses türleri ve özellikle mutasyon dönemi ses aralıkları hakkında bilgi verilmesi, öğretilecek eserde çocukların ses aralıkları göz önünde bulundurularak olası ses hastalıklarını engellemesi önerilmektedir.

- Dersi alan öğrencilere bu tarz eserleri okuduklarında ses tellerinde oluşacak sorunlar, görülebilecek ses hastalıkları konusunda bilgi aktarılmalı. Gerekirse KBB alan uzmanı ile seminer düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel ses eğitimi (BSE), mutasyon dönemi, repertuvar

Kaynakça

Aladağ, Ç. (2017). Ses Eğitiminde Register Kavramı Ve Ses Türleri. Uluslararası Müzik ve Sahne Sanatları Dergisi, 1(1), 27-39.

D. Kenneth Wilson (1987): Voice Problems of Children. Williams and Wilkins, 428

East Preston Street Baltimore - 21202, USA. sayfa 119-124.

Egüz, S., (1991). Toplu Ses Eğitimi 1. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Ekiz, D. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler. Ankara: Anı

Ertürk, Selahattin. (1972)., Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelken Tepe Yayın.

et Logopaedica, 2(3), 126-159.

Karasar, N. (1991). (4.bas.). Ankara. • Köklü, N. Büyüköztürk, Ş. Ve Çokluk (2007). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Yayınları.

M.E.B. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Öğretim Programı, 2016.

M.E.B. Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Öğretim Programı 10. Sınıf Ders Kitabı, 2019.

Özcan, M., Ekiz, B., Öztürk, N., & Berk, Ö. S. (2017). The effect of socio-demographic characteristics of the dog owners on dog breed choices. Journal of Istanbul Veterinary Sciences, 1(3), 63-70.

Töreyin, M. Türkiye Türkçesi Dil Bilgisi Yapısının Şan Eğitimi Amaç, ilke ve Teknikleri Açısından incelenmesi, Gazi Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. 1998

Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Weiss, D. A. (1950). The pubertal change of the human voice (mutation). Folia Phoniatica.

2018 ve 2024 Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi Kazanımlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi

Hilal Kazu¹ & Mümine Güher Özercan^{2,*}

¹ Fırat Üniversitesi

² Milli Eğitim Müdürlüğü

mumineguher23@gmail.com

Problem Durumu

Çevre eğitimi, bireylerin çevre bilinci kazanmalarını, doğal kaynakları koruma ve sürdürülebilir bir gelecek için sorumluluk almalarını sağlayan bir eğitim sürecidir. Bu eğitimin temellerinin ilkökul seviyesinde atılması, çevreye duyarlı nesiller yetiştirilmesi açısından büyük önem taşır. Doğal çevrenin korunması ve sürdürülebilir yaşam pratikleri konusunda bilinç kazanan çocuklar, bu alışkanlıkları hayatlarının ilerleyen dönemlerinde de sürdürebilirler (Yılmaz vd., 2002). Bu bilinç, gelecek nesillerin çevreye duyarlı bireyler olmasını sağlar. Çevre eğitimi doğaya ve diğer canlılara karşı duyarlı olma, çevreyi koruma sorumluluğunu üstlenme becerisi kazandırır (Erten, 2004). Gough (1997), çevre eğitiminin bireylerin çevresel sorunlara karşı farkındalıklarını artırmada ve bu sorunlara çözüm üretmelerine yardımcı olma konusunda etkili olduğunu belirtir. Palmer (1998) ise çevre eğitiminin, toplum genelinde çevre bilincinin artmasına ve sürdürülebilir yaşam tarzlarının benimsenmesine katkı sağladığını vurgular. Eğitim yoluyla kazanılan çevre bilinci, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de olumlu değişimlere yol açar. Sterling (2001), çevre eğitiminin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynadığını belirtir. Sürdürülebilirlik odaklı eğitim, öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesini sağlar ve bu bireylerin sürdürülebilir bir toplumun inşasında aktif rol almasını mümkün kılar. Tilbury (1995) ise sürdürülebilirlik eğitimi, çevre eğitiminin yeni odak noktası olarak tanımlar ve çevre eğitiminin, sürdürülebilirlik kavramını öğretim programlarına entegre etmesinin gerekliliğini vurgular. Yapılan araştırmalar, çevre eğitimi alan öğrencilerin geri dönüşüm, enerji tasarrufu gibi çevresel davranışları daha bilinçli ve etkin bir şekilde uyguladıklarını göstermektedir (Özden, 2008). Çevre eğitiminin yalnızca çevresel bilinç kazandırmakla kalmayıp, öğrencilerin genel akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Athman ve Monroe (2004), çevre eğitiminin öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtir. Bu beceriler, öğrencilerin akademik performanslarını artırmakta ve onları daha donanımlı bireyler haline getirmektedir. Orr (1992), çevre eğitiminin doğrudan tek bir disipline odaklanmak yerine, fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat ve daha birçok alanı birleştiren bir yapı sunması gerektiğini savunur. Bu disiplinler arası yaklaşım, öğrencilerin çevre sorunlarını farklı açılardan ele almasını ve daha bütüncül çözümler geliştirmesini sağlar. Rickinson (2001), çevre eğitiminin öğrencilerin doğrudan çevreyle etkileşime girdiği etkinlikler aracılığıyla verilmesinin, öğrenmenin kalıcılığını artırdığını belirtir. Hungerford ve Volk (1990) ise çevre eğitiminin sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmaması gerektiğini, pratik uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini vurgular. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin çevreye olan duyarlılıklarını artırır ve çevre dostu davranışlar geliştirmelerine yardımcı olur.

İlkokul seviyesinde çevre eğitimi alan çocuklar, çevreye duyarlı kararlar alarak gelecekte daha sağlıklı ve yaşanabilir bir dünya oluşturulmasına katkı sağlarlar (Güven ve Aydoğdu, 2012). Jensen ve Schnack (1997), çevre eğitiminin uzun vadeli etkilerini inceleyerek, bu eğitimin bireylerin yaşam boyu sürdürülebilir davranışlar sergilemesine katkıda bulunduğunu belirtir. Çevre eğitimi, öğrencilerin sadece okul yıllarında değil, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de çevreye duyarlı bireyler olmalarını sağlar. Bu durum, çevre eğitiminin öğretim programlarında sürekli olarak yer almasının gerekliliğini destekler. Hicks ve Holden (2007), çevre eğitiminin toplum genelinde farkındalık yaratmada kritik bir rol oynadığını belirtir. Çevre eğitimi, öğrencilerin çevre sorunlarına duyarlılığını artırırken, aynı zamanda bu duyarlılığın aileler ve toplum genelinde yayılmasını sağlar. Bu durum, çevre eğitiminin toplumsal bir dönüşüm aracı olarak kullanılabileceğini gösterir. Çevre eğitiminin öğretim programlarında yer alması, eğitim politikalarının da bir parçası olmalıdır.

2018 ve 2024 öğretim programları, çevre eğitimi açısından incelendiğinde, Türkiye’de çevre eğitiminin öğretim programlarında nasıl ele alındığını ve bu süreçteki değişimleri anlamak önemlidir. Bu karşılaştırma, çevre eğitiminin öğrencilere hangi kapsamda verildiğini, eğitimin amacını ve içeriğini anlamamıza yardımcı olur.

Yöntem

Bu araştırma, 2018 ve 2024 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ilköğretim hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretim programlarının çevre eğitimi açısından durumunu inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler, 2018 ve 2024 öğretim programlarından doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde, doküman inceleme aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar, dokümanlara erişim, dokümanların orijinalliğinin doğrulanması, dokümanların anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin kullanılması şeklinde sıralanmıştır (Creswell, 2003). İlk olarak, ilköğretim düzeyindeki tüm derslerin öğretim programlarına ulaşılmış ve bu programlar, çevre ile ilgili kazanımlar açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, çevre ile ilgili kazanımların büyük ölçüde hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, çalışmanın verileri bu üç programın niteliksel incelemesi sonucu elde edilmiştir. Programların ayrıntılı incelemesinde şu derslere odaklanılmıştır: 1. 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi dersleri, 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersleri, 4-8. sınıf bilimleri dersleri. Bu inceleme sürecinde, çevre ile ilgili öğrenme alanları, ünite ve kazanımlar belirlenmiş; daha sonra ilgili programların kazanımları sayısal olarak değerlendirilmiştir. Çevre ile ilgili kazanımların içerik ve konuları ise tematik bir değerlendirme sürecine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2018 öğretim programı, çevre eğitimi temelde çevre bilinci ve doğaya saygı üzerine kurarken, 2024 öğretim programı çevre eğitiminin kapsamını genişletmiş ve sürdürülebilirlik ile küresel vatandaşlık gibi kavramları da içermiştir. 2024 programı, çevre eğitimi daha bütüncül ve kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. 2024 programı, çevre sorunlarının güncelliğini ve önemini vurgulayan içeriklerle zenginleştirilmiştir. İklim krizi ve sürdürülebilir kalkınma gibi güncel konular, öğretim programının merkezine alınmıştır. Her iki programda da çevre eğitimi uygulamalı etkinliklerle desteklenmiştir.

Ancak 2024 programında, dijital araçlar ve teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte, uygulamalı eğitim daha çeşitli ve etkili hale getirilmiştir. Sonuç olarak, 2018 ve 2024 öğretim programları, çevre eğitimi açısından bir evrim geçirmiştir. 2024 programı, küresel çevre sorunlarına karşı duyarlılık geliştirme amacını taşır. Bu bağlamda, çevre eğitimi yalnızca yerel değil, küresel bir perspektifle ele alınmıştır. Öğrenciler, diğer ülkelerdeki çevre sorunlarını ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğrenerek küresel farkındalık kazanmaktadır. Bu değişim, çevre eğitiminin sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda pratik beceriler ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan bir süreç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: 2018 öğretim programları, 2024 öğretim programları maarif model, çevre eğitimi, program değerlendirme

Kaynakça

Athman, J. ve Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Method Approaches*. Second Edition. Sage Publications.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66, 72-80.

Gough, A. (1997). Education and the environment: Policy, trends and the problems of marginalisation. *Australian Education Review*, No. 39.

Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-589.

Hicks, D. ve Holden, C. (2007). *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice*. Routledge.

Hungerford, H. R. ve Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.

Jensen, B. B. ve Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.

MEB (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1,2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara.

MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.

MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

MEB (2024). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1,2 ve 3. Sınıflar). Ankara.

MEB (2024). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara.

MEB (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. SUNY Press.

Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 17, 40-55.

Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.

Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning And Change*. Green Books.

Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ostaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.

4. Sınıf İngilizce ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Arasındaki Disiplinlerarası Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yasemin Özer Koçak ^{1,*} & Ali Meydan ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

yaseminozerkocak@gmail.com

Problem Durumu

Bilginin her geçen gün güncellendiği bu zamanda bilgiyi bütüncül olarak ele almak daha da önem kazanmıştır. Eğitimde bilgiyi bir bütünün parçaları olarak ele almak bireyin bilgiyi anlamlandırmasına katkı sağlayacaktır. Bu sebeple eğitimde disiplinlerarası yaklaşım öne çıkmaktadır. Disiplinlerarası yaklaşımda, farklı disiplinlerin bilgi ve yöntemleri öğrenme sürecine eklenir, zenginleştirilir ve sonuçta öğrenci bir ders öğrenirken diğer dersler arası ilişki kurmayı öğrenir, konu hakkında daha derinlemesine bir anlayış kazanır. Alanyazına bakıldığında disiplinlerarası yaklaşımın kökenlerini tek bir kişi veya zaman dilimine atfetmek mümkün değildir, çünkü bu yaklaşım, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren birçok farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, diğer sosyal bilim alanlarında olduğu gibi dil eğitimi alanında da disiplinler arası yöntem anlayışının benimsenmeye başladığı görülmektedir. Bugün dil eğitimi alanında yapılan araştırmalarda edebiyat, metin dilbilim, sosyoloji, psikoloji, felsefe, bilişsel psikoloji başta olmak üzere birçok bilim disiplinin verileri kullanılmaktadır. Farklı çalışma disiplinlerinden gelen bu veriler, çok yönlü bakış açıları sağlamaktadır (Onan, 2017). Disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde biraraya getirme ve kullanma yönünde etkili bir strateji olarak görülmektedir (Yıldırım, 1996).

2018 programında eklettik bir yaklaşım benimsenmiştir. İngilizcenin yaşantı haline getirilmesi için eylem odaklı yaklaşım temel alınarak eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmaktadır (Oruç, 2022). 2005 yılı öğretim programına bakıldığında dersler arası ilişkilendirmenin doğrudan yapıldığı görülmektedir. 2018 yılı öğretim programında ise disiplinlerarası ilişkilendirme unsuru kaldırılmış olup farklı dersler arasında bağlantılar kurularak oluşturulan disiplinlerarası öğretim uygulamaları konuların farklı derslerle ilişkilendirmeye uygun olmasına ya da öğretmenlerin mesleki tecrübelerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Şanda & Geçit, 2022).

Alanyazın incelendiğinde disiplinlerarası pek çok çalışmaya rastlanırken, İngilizce ve sosyal bilgiler derslerinin birbiriyle ilişkisine dair yapılan çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıflara ders veren farklı şehirlerdeki altı İngilizce öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. 2018 İngilizce ve sosyal bilgiler dersleri arasındaki disiplinlerarası uyum, öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulmuştur.

Yöntem

İngilizce öğretmenlerinin 4. Sınıf İngilizce ve sosyal bilgiler öğretim programlarının disiplinlerarası uyumuna yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının bir veya birkaç durumu çeşitli veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinleştirdiği, temaları tanımladığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu, farklı şehir ve farklı özelliklerdeki devlet ilkokullarında görev yapan altı İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilmiştir. Çalışma grubu ile odak grup görüşmesi tekniği uygulanmıştır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine odak görüşme yapılmadan bir gün önce 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı gönderilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan ancak iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda şekillendirilen altı açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Odak görüşme internet ortamında yapılmıştır. Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verileri anlamlandırabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması amaçlanmıştır. Toplanan veriler, MAXQDA Analytics pro isimli nitel veri analizi programına girilmiştir. Çözümleme süresince deşifre edilen yazılar, tek tek ve tekrar tekrar okunarak değerlendirilmiştir. Yazılar değerlendirilirken amaca ve alt amaçlara uygun olarak ilişkilendirmeler ve konu başlıkları mantıksal bir çerçevede yorumlanmıştır. Sorulara verilen yanıtlardan kodlar oluşturulmuş, kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada 2018 İngilizce ve sosyal bilgiler dersleri arasında disiplinlerarası uyuma ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. İnceleme sonunda öğretmenlerin genel olarak iki ders arasında disiplinlerarası uyum olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte disiplinlerarası uyumun olmasını istedikleri görülmüştür. Zira bu sayede İngilizce dersini öğrencilerin daha kolay anlayacaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Tema olarak sosyal bilgileri ilgilendiren bir İngilizce ders ünitesinde zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. İki dersi kapsayan söz konusu ünitenin en azından aynı zaman sürecinde öğretilmesinin kolay ve etkili bir öğrenme süreci olacağına ilişkin görüşler bildirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda iki dersin birbiriyle disiplinlerarası uyum özelliği olursa İngilizce dersinde öğretmenlerin daha az sorunla karşılaşacağı düşünülmektedir. Disiplinlerarasılık sadece tema, kazanım olarak değil, zamanlama açısından da olması gerektiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretim programları düzenlenirken disiplinlerarası uyuma dikkat edilmesi öğrenci ve öğretmen lehine olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası yaklaşım, öğretim programı, İngilizce, sosyal bilgiler, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Baysal, H., Yedigöz Kara, Z., & T. Bümen, N. (2022). Articulation in English Language Curricula: A Systematic Analysis from Basic Education to Secondary Education. *Ted Eğitim Ve Bilim*, 47(209). <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10735>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Gülcan, C. (2021). Nitel Bir Veri Toplama Aracı: Odak (Focus) Grup Tekniğinin Uygulanışı Ve Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 94-109.

Güneş, N. (2007). An Analysis of the Revised English Curriculum for Primary School Grade 4 from a Cross-Curricular Standpoint: Compatibility with the Social Sciences Curriculum.

Jacobs, H.H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Karsantık, Y., & Yağcı, E. (2021). Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarındaki Değişim Üzerine Araştırmalar: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625-654. Klaassen, R. G. (2018). Interdisciplinary education: a case study. *European journal of engineering education*, 43(6), 842-859.

Oruç, E. (2022). Türkiye’deki İlkokul ve Ortaokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: 2006, 2013 ve 2018 Öğretim Programları. *Social Sciences Studies Journal*, 99(99), 2124-2130. <https://doi.org/10.29228/sss.62917>

Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.

Şanda, M., & Geçit, Y. (t.y.). *An Interdisciplinary Approach Analysis of Secondary School Social Studies and English Course Books*.

Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 35-55.

2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Gözde Güneş^{1,*} & Yusuf Yıldırım²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Siirt Üniversitesi

gozdegunesakademik@gmail.com

Problem Durumu

Değer kavramının ortaya çıkışı çok eski zamanlara dayanıp ve birçok alanın araştırmasında kullanıldığından dolayı çok fazla tanımlanmaktadır (Gülden ve Çetinkaya, 2023). Değer kavramı ilk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılarak, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir ‘’ (Şen, 2008, s. 764). Turner (1999), değerleri herhangi bir konuda karar verirken kullandığımız ölçütler olarak açıklamaktadır. Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” (TDK, 2024) olarak tanımlanmıştır. Hökelekli (2010) ise değeri, davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik yapan inanç ve toplumsal kurallar olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak değerler, bir davranışın genel ölçütü olup sosyal eylemde bulunan bireyin sosyal olarak kabul gören olgu ve istekleri için temel atıf noktasını oluşturmaktadır (Özensel, 2003, 23). İşlev bakımından toplumsal yapıyı önemli bir derecede etkileyen değer kavramının gelecek kuşaklara programlı bir biçimde aktarılması gerekmektedir. Bu aktarım ise değerler eğitimi ile sağlanabilmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013). Değerler eğitimi bireylerin iç motivasyonlarını geliştirerek, hangi davranışın doğru olduğuna yönelik yorum yapabilmelerine olanak vermektedir (Akbaş, 2008). Değerler eğitimi sayesinde öğrenciler sevgi, saygı, merhamet, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk, özgürlük gibi değerlerin ön plana çıkmasıyla birlikte bireyler bu değerleri yaşantı haline getirmekteki önemin farkına varırlar (Kale, 2008, 14).

Değerler eğitimi, başlangıçta aile olmak üzere aslında bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Her eğitim gibi değerler eğitimi de temelde aileyle başlayıp okulda devam etmektedir (Yıldırım ve Akpınar 2016: 23). Toplumun en küçük birimi olan aile bireye değerleri kazandırarak topluma hazırlarken, okul da bireye profesyonel değerler eğitimi vererek toplumsal hayata hazırlayan ilk resmi kurumdur (Yıldırım ve Çalışkan, 2017). İlkokul çocuklarının temel yaşam becerilerini öğrendikleri programda değerlerin yer alması öğrencilerin hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal hayata uyum sağlamaları açısından oldukça önemlidir. Buna bağlı olarak da okullardaki eğitim süreçlerinin bir parçası olan değerler eğitiminin, planlı ve sistematik bir şekilde uygulanması gerekli görülmeye başlanmıştır. Okul bu amacı gerçekleştirirken farklı disiplinlerden yararlanmaktadır. Bu disiplinlerden birisi de mihver ders olarak kabul edilen hayat bilgisi dersi (Akınoğlu, 2003).

Literatürde hayat bilgisi ve değerler eğitimi ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde 2024 hayat bilgisi dersi programının değerler ve değerler eğitimi açısından

değerlendiren bir çalışmanın eksikliği görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı 2024 hayat bilgisi öğretim programı, 2018 hayat bilgisi öğretim programlarıyla karşılaştırmalı olarak programda yer alan değerler ve değerler eğitimi konusunda yapılan uygulamaları incelemektir. Bundan dolayı yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bir araştırmanın en doğru ve kısa yoldan yapılabilmesi için uygun yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelenmesinin temel amacı araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veri kaynağı olarak ilkökul 1. , 2. ve 3. sınıf 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi öğretim programları içerisinde yer alan kazanımlar incelenmiştir. Veriler nitel bir perspektifle doküman inceleme sürecine uygun olarak toplanmıştır. Bu çalışmada öncelikli olarak veri analizinde kullanılmak amacıyla araştırmacılar tarafından “Belirtke Tabloları” hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablolarında 2018 ve 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan ana değerler, öğrenme alanlarının değerler açısından incelenmesi ve kazanımlarla ilişkilendirilen değerlerin sınıf düzeylerine göre dağılım durumuna bakılmıştır.

Bu doğrultuda doküman incelemesi kapsamında ulaşılan Hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Sönmez ve Alacapınar (2014) betimsel analizi sürecinde verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdeleme olduğunu, ayrıntılı ve kurmacaya dayalı bir araştırma söz konusu olmadığını belirtmiştir. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2018) betimsel analizle elde edilen verilerin düzenlendikten sonra yorumlandığını ve anlaşılır bir biçimde betimlenerek okuyucuya sunulduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da hayat bilgi dersi öğretim programlarından elde edilen veriler düzenlenip sonrasında yorumlanıp, okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunulacağından betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada 2018 ve 2024 hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan değerler ve değerler eğitimi konusunda yapılan uygulamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde ilk olarak 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan “Erdem Değer Eylem” modeli ile 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kök değerler uygulaması karşılaştırılmıştır. 2018 hayat bilgisi öğretim programında kök değer uygulamasına geçilmiştir. Kök değerler disiplinler arası kabul edilip bütün derslerin ana değerlerini oluşturmuştur. 2018 programında öz denetim kök değer olarak kabul edilirken 2024 programında bu değer çıkartılmıştır. 2024 öğretim programında 2018 programından farklı olarak erdem değer eylem modeli geliştirilmiştir. Bu model ile birlikte çatı değer uygulamasına geçilmiştir. Çatı değer olarak sorumluluk, adalet ve saygı değerleri kabul edilmiştir. 2024 erdem değer eylem modeli eklenen ve 2018 programında olmayan değerler aile bütünlüğü, çalışkanlık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sağlıklı yaşam, tasarruf ve temizlik değerleridir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi dersi, hayat bilgisi öğretim programı, değerler eğitimi

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler eğitimi dergisi, 6(16), 9-27.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 7-26.
- Elbir, B., & BAĞCI, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Gülden, B., & Çetinkaya, B. (2023). Değerler Eğitimi Açısından Yavuz Bahadroğlu'nun Çocuk Romanları ve Hikâyeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (94), 37-51. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1266202>
- Kale, N. (2008). Nasıl bir değerler eğitim". *Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı*, 9, (58),10-17.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.
- Özensel, Ertan, *Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değerler*, Değerler Eğitimi Dergisi, C.1, S. 3, 2003
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). Örneklenirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-780.
- Turner, T. N. (1999). *Essentials Of Elementary Social Studies*. (2nd ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Türk Dil Kurumu TDK (2024). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. & Akpınar, E. (2016). Cinsiyet faktörünün ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyine etkisi. *International Journal of Field Education*, 2(1), 20-32.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, H. (2017). The Teachers' Opinions about Values Education and Values in the 2005 with 2017 Teaching Programme of Social Studies Lesson, *Journeal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1). 7-23.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Sosyal- Duygusal Öğrenme Becerileri

Hilal Kazu¹ & Mümine Güher Özercan^{2,*}

¹ Fırat Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

mumineguher23@gmail.com

Problem Durumu

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, bireylerin iletişimini kolaylaştırmakla birlikte, akademik başarıyı desteklemekte, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmekte ve çocukların duygularını etkili ve uygun bir şekilde ifade edebilmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, çatışmaların çözümünde ve çeşitli sosyal-duygusal problemlerin üstesinden gelmede önemli bir rol oynamaktadır (Cohen, 1999; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenmeyi tanımlarken, bireylerin kendi duygularının farkında olma, bu duyguları yönetme, problem çözme, ilişkiler kurma ve empati becerilerine vurgu yapmaktadır (Eliot, 1997; Weissberg, Resnik, Payton ve O'Brien, 2003).

Sosyal-duygusal öğrenme, öğrencileri öğrenme sürecine etkin bir şekilde dahil etmeyi amaçlayan çabaları içerir (Zins ve Elias, 2008; Zins vd., 2004). Bu bağlamda, sosyal-duygusal öğrenmenin, çocukların yaşam kalitesini artırmaya yönelik tüm çabaları kapsadığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, sosyal-duygusal öğrenme, çocuklar ve gençler için olumlu davranışlar geliştirmeyi ve sosyal ilişkiler kurmayı teşvik ederken, akademik başarı üzerinde de önemli bir rol oynar (National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2010). Sosyal ve duygusal faktörler, akademik performansı artırmanın yanı sıra, akranlar ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma, üretken bir vatandaş olma, stresle başa çıkma, etkili karar verme, problem çözme ve pozitif uyum sağlama gibi önemli kazanımlar da sunmaktadır (Baker, Dilly, Aupperlee, ve Patil, 2003; O'Brien, Weissberg ve Shriver, 2003). Eğitsel ve toplumsal bir dönüşüm hareketi olan Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL), birçok ülkede sosyal-duygusal öğrenme çalışmalarını bir araya getirmektedir ve bu öğrenmenin desteklenmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Cohen, 1999). Bu çerçevede, CASEL'in sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin tanımı öne çıkmaktadır. CASEL (2013) sosyal-duygusal öğrenmeyi, öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve karar alma becerilerini içeren bir yapı olarak tanımlar. Öz-farkındalık, bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması anlamına gelirken; öz-yönetim, duygu, düşünce ve davranışları kontrol edebilme yetisini ifade eder. Sosyal farkındalık ise, bireylerin farklı durum ve kişilere empati ile yaklaşabilme becerisi olarak tanımlanır. Sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme, bireysel ve grup ilişkilerine değer verme yeteneği ilişki kurma becerisiyle ilgilidir. Etkili karar alma ise, sosyal etkileşimlerde uygun seçimler yapma ve hem kendinin hem de başkalarının iyiliğine yönelik kararlar alma becerisi olarak tanımlanır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi, öğrencilerin kendi yeterliliklerini tanımalarına, duygu ve düşüncelerini yönetmelerine, çevrelerine duyarlı olmalarına, ilişkiler kurmalarına ve etkili kararlar almalarına katkı sağlar (CASEL, 2013). Sosyal-duygusal öğrenme, bireylerin yaşamlarındaki sosyal ve duygusal yönleri anlamalarını, düzenlemelerini ve ifade

etmelerini sağlayarak, yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretim programlarında yer alması, öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların duygusal ve sosyal açıdan güçlü, bilinçli ve uyumlu bireyler olarak yetişmelerini sağlar. Bu, hem bireysel başarı hem de toplumsal gelişim için kritik bir öneme sahiptir. Araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde, sosyal duygusal öğrenme becerilerine ne şekilde yer verildiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sosyal-duygusal unsurların incelenmesi amacıyla yürütülmüş olup, araştırmacının müdahalesi olmadan bir durumu derinlemesine inceleme ve anlama imkânı sunan durum çalışması yöntemiyle tasarlanmıştır. Durum çalışması deseni, Yin (1994), Merriam (2009) ve Creswell (2013) gibi araştırmacılar tarafından program değerlendirme çalışmalarında önerilen bir yaklaşımdır. Bassegy (1999) durum çalışmasını, bir durumu anlamak, açıklamak, tahminlerde bulunmak ve kontrol etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı olarak ifade etmiştir. Stake (1995) ise durum çalışmasını, bir durumu çözümlenmek amacıyla yapılan bir yöntem olarak değerlendirmiştir. Bu farklı tanımların ortak noktasından hareketle, durum çalışmasının araştırmacının durumu anlamaya ve açıklamaya odaklandığı bir yöntem olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki sosyal-duygusal unsurların değerlendirilmesi amacıyla, değerlendirmeye dayalı durum çalışması deseni tercih edilmiştir. McDonough ve McDonough (1997) bu deseni, araştırmacının elde ettiği veriler üzerinden kendi yargılarını da katması olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda, araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu konuda bir değerlendirme yapılmıştır.

Durum çalışmaları kapsamında yapılan doküman incelemeleri, araştırmacılara önemli kanıtlar sunma açısından büyük bir değere sahiptir (Yin, 1994). Bu sebeple, bu araştırmada incelenmesi planlanan olay ve olgulara dair kanıt sağlayan materyallerin incelenmesi amacıyla doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı ve dijital materyalleri, araştırmacının doğrudan müdahalesi olmadan analiz etme ve değerlendirmede kullanılan sistematik bir süreç olarak tanımlanabilir (Bowen, 2009). Bu çerçevede, bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki temel beceriler, değerler, özel amaçlar ve kazanımlar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin tanımı ve boyutları açısından incelenmiştir. Bu araştırmada, doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler tümdengelmisel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacı tarafından önceden belirlenen kavramların veri setinde yer alıp almadığını inceleme amacı taşır (Patton, 2002).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal duygusal öğrenmenin temel bileşenlerini kapsamlı bir şekilde entegre etmeye yönelik düzenlemeler içermektedir. Programlarda öğrencilerin kendilik bilincini artırmaya yönelik etkinlikler yer almakta. Öğrencilere kişisel güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına

yardımcı olacak dersler ve aktiviteler sunulmaktadır. Duygusal düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler programa dahil edilmiştir. Özellikle problem çözme ve hedef belirleme konularına vurgu yapılmaktadır. Empati geliştirme ve başkalarını anlama becerilerini teşvik eden aktiviteler ve ders içerikleri programlarda geniş bir yer kaplamaktadır. İletişim, işbirliği ve çatışma çözme konularında öğrencilere pratik uygulamalar sunulmakla beraber grup çalışmaları ve etkileşimli projeler bu becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Sosyal- duygusal öğrenme becerilerini bütünsel bir yaklaşımla ele alan Maarif Model, becerilerin günlük dersler ve aktivitelerle entegre edilmesini sağlamaktadır. Sosyal- duygusal öğrenme becerileri bileşenleri, çeşitli derslerin hedeflerine entegre edilerek öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin akademik konularla birlikte gelişmesi sağlanmaktadır. Programlarda sosyal- duygusal öğrenme becerilerini uygulamaya yönelik interaktif yöntemler ve etkinlikler sunulmaktadır. 2024 öğretim programları, sosyal duygusal öğrenme üzerine yapılan güncel araştırmalardan ve en iyi uygulamalardan faydalanarak güncellenmiştir. Teknoloji ve dijital araçların sosyal- duygusal öğrenme uygulamalarında kullanımı, öğrencilere modern öğrenme araçlarıyla destek olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca sosyal- duygusal öğrenmenin küresel ölçekteki etkileri ve uygulama trendleri de programlarda göz önünde bulundurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal- duygusal öğrenme becerileri, program değerlendirme

Kaynakça

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. ve Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.

Bassey, M. (1999). *Case Study Research İn Educational Settings*. McGraw-Hill Education (UK).

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.

Cohen, J. (1999). *Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue içinde Educating Minds And Hearts* (ed. Jonathan Cohen). Columbia University.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). *2013 CASEL GUIDE: Effective social and emotional programs preschool and primary school edition*. <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*, SAGE Publications.

Elliot, S. N. (1997). *The responsive classroom approach: Its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence. Year one a three study*. University of Wisconsin-Madison

McDonough, J. ve McDonough, S. (2014). Research methods for English language teachers. Routledge

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation (2nd ed.). CA: Jossey-Bass.

National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention (2010). Social and emotional learning, [http://www.acyi.org/sites/default/files/Social%20and%20Emotional%20Learning%20\(National%20Center%20for%20Mental%20Health%20Promotion%20and%20Youth%20Violence%20Prevention\).pdf](http://www.acyi.org/sites/default/files/Social%20and%20Emotional%20Learning%20(National%20Center%20for%20Mental%20Health%20Promotion%20and%20Youth%20Violence%20Prevention).pdf)

O'Brien, M. U., Weissberg, R. P. ve Shriver, T. P. (2003). Educational leadership for academic, social and emotional learning. In M. J. Elias, H. Arnold, & C. S. Hussey (Eds.), EQ + IQ best leadership practices for caring and successful schools (pp. 23-35). Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research And Evaluation Methods. Thousand Oaks. Cal.: Sage Publications

Stake, R. E. (1995). The Art Of Case Study Research. SAGE publications.

Weissberg, R. P., Resnik, H., Payton, J. ve O'Brien, M. U. (2003). Evaluating social and emotional learning programs. Educational Leadership, 60(6).

Yin, R. K. (1994). Case Study Reserach Design And Methods (second edition), SAGE Publications.

Zins J. E. ve Elias M. J. 2008. Social and emotional learning: promoting the development of all students. Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3), 233-255.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building Academic Success On Social And Emotional Learning: What Does The Research Say? Teachers College Press.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Duyuşsal Özellikleri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Tuba Polat ^{1,*} & Bilge Kuşdemir Kayıran ¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
tubapolat293@gmail.com

Problem Durumu

Okuma; insan hayatında önemli bir yer alarak, yazar ve okur arasındaki izlenimleri oluşturan anlam bütünüdür (Akyol, 2012). Şengül ve Yalçın (2004)'a göre okuduğunu anlamak; verilen bir paragrafta ezbere bir kavram tanımlamaktan ziyade anlam kazandırılmış veya işlevselleştirilmiş, algısal bir kurgu ile anlam bütünü oluşturma işlemidir. Okuduğunu anlama becerisine sahip olan kişiler eğitim hayatında da başarılı olurlar (Özdemir ve Sertsöz, 2006). Okuma sayesinde öğrenci; araştırma, tartışma, eleştirel düşünme becerileri gelişir ayrıca öğrenci farklı kaynaklarla yeni bilgiler ve deneyimler edinebilir (MEB, 2006, s. 6).

Okuma oldukça karmaşık ve farklı değişkenlerden etkilenen bir beceridir. Okuma etkinliği içerisinde zihinsel süreçler kadar duyuşsal süreçler de yer almaktadır. Okuma öncesinde bireyin, metni daha iyi anlayabilmesi için gerekli dikkat ve isteğe sahip olması onun duyuşsal olarak hazır olduğunu göstermektedir (Bozoklu, 2022).

Okuduğunu anlamayı etkileyen duyuşsal değişkenler olarak, okuma tutumu, okuma kaygısı ve okumaya yönelik özyeterlik algısı sıralanabilir. Okuma tutumu, öğrencinin okuma becerisi kadar önemli olmasının yanı sıra öğrencinin okumaya karşı olan sorumluluğuna yaklaşımını olumlu ya da olumsuz etkileyen ve ona karşı hissettikleridir (Tunnell vd., 1991). Okuma tutumu, bireyin okumaya yönelik gösterdiği olumlu ya da olumsuz davranış ve yaklaşımıdır (Kuşdemir, 2018). Öğretmenlerin, öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları konusunda yapacakları ölçme değerlendirme çalışmaları sınıf içi strateji seçiminde onlara yardımcı olmaktadır. Okuma tutumlarına yönelik elde edilen veriler eğitsel etkinliklerin seçiminde önemli bir belirleyicidir (Conradi vd., 2013). Okuma sürecini etkileyen değişkenlerin okuma tutumu geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle aile ve okul bu değişkenler arasında özel bir yere sahiptir.

Okuma kaygısı ise, okuduğunu anlama sürecini etkileyen duyuşsal faktörlerden bir diğeridir. Kaygı, algılanan tehditin kişi tarafından kontrol edilememesi anlamına gelmektedir (Zeidner, 1998). Yüksek kaygılı insanlar hedeflerine ulaşma yolunda bir tehdit hakkında endişe yaşamaktadırlar ve hedeflerine ulaşma sürecinde kaygının olumsuz etkilerini azaltmaya çalışmaktadırlar. Böylece kaygı bilişsel performans üzerinde olumsuz etkilere sahip olmaktadır (Derakshan ve Eysenck, 2009). Bireyin okumaya karşı kaygı düzeyinin artması, kişiyi okuma eyleminden uzaklaştıran önemli duyuşsal özelliklerdendir.

Bandura'ya (1986) göre öz yeterlilik, kişinin bir başarıya ulaşmasında yapacağı işlere göre kendisi hakkındaki kararlarıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bununla birlikte okumaya yönelik benlik kavramlarını; okumaya yönelik öz algı olarak ele almakta, okuma ve okuma etkinliklerinde çocukların kendilerine yönelik inanç, tutum ve gözlemlerinin bütününe içermektedir (Wilson, Chapman ve Tunmer, 1995).

Alan yazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde konuya ilişkin çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Okuduğunu anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama ile tutum, motivasyon değişkenlerinin ilişkilendirildiği, okuduğunu anlama başarıları ile okuma hızlarına, yaratıcı okuma ile akıcı ve eleştirel okuma becerilerinin ilişkilendirildiği çalışmalara (Boz ve Ulusoy, 2020; Batmaz, 2017; Batmaz ve Erdoğan 2019; Kayıran ve Ağaçkiran, 2018; Gürer, 2021;) rastlanmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumları, okuma kaygı ve öz yeterliklerinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ve okumayı etkileyen tutum, kaygı, öz yeterlik gibi değişkenlerin belirlenmesinin, öğrencilere verilecek okuma eğitiminin etkililiğini arttırmada etkili olması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı, okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik öz yeterlilikleri algılarının ne düzeyde olduğunu; bu değişkenlerin cinsiyete, okuduğu kitap sayısına, kendine ait bir kitaplığı olup olmamasına, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlemektir. Ayrıca bu çalışma kapsamında, bu değişkenler arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı Gaziantep ili merkezindeki resmi ilkökulların 4. sınıfında öğrenim gören 186 kız 114 erkek olmak üzere toplam 300 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veriler “Okuma Kaygı Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılarak toplanmıştır. Uygulama öncesinde okul müdürleri ve 4. sınıf öğretmenleri ile görüşülerek gerekli izin alınmış, öğrencilere uygulama hakkında bilgi verilerek kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulama esnasında ise öğrencilere “Okuma Kaygı Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” bir ders saatinde uygulanmıştır. “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” başka bir ders saatinde uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS Programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde basit istatistiksel tekniklerden ve öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testinden, kruskal-wallis testinden, yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizinden ve ilişkilerin analizini elde etmek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öz yeterlik puanı, tutum puanı ve kaygı puanı; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ancak kitap okuma, kitap sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okuma puanı ise; cinsiyete göre ve anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ancak kitap okuma, kitap sayısı ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öz yeterlik puanları ile tutum puanları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı; öz yeterlik puanı ile kaygı puanı arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı; öz yeterlik puanı ile okuma puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Tutum puanları ile kaygı puanları arasında ise negatif yönlü ve orta seviyede anlamlı; tutum puanları ile okuma puanları arasında pozitif yönlü ve düşük seviyede anlamlı; kaygı puanları ile okuma puanları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuma kaygısı, öz yeterlik algısı, okuma tutumu

Kaynakça

- Akyol, H. (2012). Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Batmaz, O. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki. Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. elektronik sosyal bilimler dergisi, 18(71), 1429-1449.
- Bozoklu T. (2022). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ayvansaray Üniversitesi
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A. & McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 56(7), 565-576.
- Derakshan, N. ve Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. European Psychologist, 14(2), 168-176. doi:10.1027/1016-9040.14.2.168
- Gürer, N. (2021). Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi.

İsa, B. O. Z., & Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 4(1), 13-24.

Kayıran, B. K., & Aaçkıran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.

Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.

Linnenbrink A.E. vePintrich R.P. (2003). The Role Of Self Efficacy Beliefs In Student Engagement And Learning In The Classroom, *Reading ve Writing Quartely*, Apr 2003, Vol: 19, p., 119-137.

Özdemir, A. Ş. Ve Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (23), 237-257

Şengül, M., ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.

Tunnell, M.O., Calder, J. E., Justen, J. E., ve Phaup, E. S. (1988). Attitudes of young readers. *Reading Improvement*, 25, 237-242.

Wilson, M. G., Chapman, J.W., and Tunmer, W.E. (1995). Early reading difficulties and reading self concept. *Journal of Cognitive Education*, 4, 33-45.

Zeidner, M. (1998). *The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publisher.

Sanat ve Tasarım Eğitiminde Görsel Okuryazarlık

Süheyla Atabay^{1,*} & Şeyda Eraslan Taşpınar²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Atatürk Üniversitesi

suheylaatabay@gmail.com

Problem Durumu

Sanat ve tasarım eğitiminde öğrencilere görsel okuryazarlık becerilerinin nasıl kazandırılacağı, bu becerilerin etkinliği ve yaratıcı düşünme süreçlerine nasıl katkı sağlayacağı araştırılmıştır. Bu bakımdan bireylerin bilişsel gelişim süreçlerine etkisi konusundaki belirsizliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Antik dönemdeki güzellik anlayışı görsellerin daha iyi orana kavuşmasını sağlarken bu anlayış mimari gibi alanlara da yayılmıştır. Platon görsel sanatların bizi kandırdığından bahsetmiştir. İnsanın yarattığı taklitler karşısında doğanın en güçlü olduğunu ve işleyişi için ilahi bir neden olduğunu belirtmiştir. (Plochman, 1976: 191-192). Tarihsel sürece bakıldığında görsel okuryazarlık terimi çok da yeni bir kavram olmadığı ve tarih öncesi dönemlere kadar uzanmaktadır. Mağara duvar sanatının 30 bin yıl öncesinin iletişimi olduğunu görmekteyiz. Çağların gelişmesiyle teknolojik olarak insanların ürettiği görseller ifadesel ve üslupsal olarak değişim göstermiştir. Tasarlanan simgeler, yazılar ve resim olarak kullanılarak kültürel olarak nesillere aktarılmıştır. Görsellerin anlaşılması anlamına gelen görsel okuryazarlığın ilk tanımını 1969 tarihinde “Visual Literacy” kongresinde Debes yapmıştır. Bu tanıma göre; “Görsel Okuryazarlık İnsanoğlunun, görme ve diğer duyularıyla edindiği tecrübelerle olayları birleştirerek geliştirebileceği bir grup görsel yeterliliğe verilen addır. Bu yeterliliklerin gelişimi, normal bir insanın öğrenimi için temel teşkil etmektedir. Bunlar geliştiğinde bireyin çevresinde karşılaştığı görünen olayları, nesnelere, sembollere, doğal ya da yapay olayları yorumlayabilen veya farkını ayırabilen görsel okuryazar olması sağlanır. Bu yeteneklerin yaratıcı yönde kullanılması yoluyla birey, diğerleriyle iletişim içerisine girer. Bu yeterliliklerin değerinin bilinmesi yoluyla da birey, çevresindeki görsel şaheserlerden zevk alır ve yorumlayabilir” (Taşpınar, 2017: 323).

Modern sanat ve tasarım eğitiminde görsel dil, sembolizm ve anlatım teknikleri bir arada eğitimin içerisine dahil edilerek verilmelidir. Teknolojinin gelişmesi bilgi, iletişim ve multimedya teknolojilerine odaklanmaktadır. Çok kültürlü toplumlarımız için basılı okuryazarlık dahil olmak üzere yüksek teknolojiye sahip küresel kültür için eğitimin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Burada toplumun birbirini anlaması için yeni okuryazarlık türlerinin öğrenilmesi zaruridir. Bu bakımdan güncellenen eğitimi almış olan gelişen bir toplum çok kültürlü bir toplumun zorluklarına karşı daha duyarlı hale gelmesini de sağlayacaktır (Kellner, 2001: 21-22). Etkili bir görsel materyal öğrencinin olumlu yönde güdülenmesine yardımcı olacaktır. Görsel tasarım öğretim materyalinin bireyde görme ve öğrenme doğasından yola çıkarak amacına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Alpan, 2008: 98). Bir bireyin görsel okuryazarlık becerisine sahip olması için belli başlı temel becerilere sahip olması gerekmektedir. Bunlar:

1. Görüntüdeki ışık miktarının az ya da çok olduğunu tayin edebilmek,
2. Şekillerdeki biçim ve büyüklük gibi özellikleri algılayabilmek,
3. Renk dolgunluğunu ve karşıtlığını ayırt edebilmek,
4. Görüntülerdeki uzaklık, yükseklik ve derinlik boyutlarını algılayabilmek,
5. Hareket hızındaki farkları algılayabilmek,
6. Vücut dilini okuyabilmek ve kullanabilmek,
7. Bir görüntüde belli özelliklere göre gruplanmış nesnelere tanıyabilmek, anlamlandırabilmek ve kullanabilmek,
8. Karışık dizilmiş bir seri nesneyi, görüntüyü, jestleri ve mimikleri ayırt edebilmek, tanıyabilmek ve anlamlandırabilmek,
9. Bir seri nesneyi, görüntüyü, jest ve mimikleri sözle aktarabilmek,
10. Görsel mesajları sözel mesajlara ve bunun tersine çevirebilmektir (Çoban, Sanalan ve Sülün, 2007: 41).

Sanat eğitimine görsel okuryazarlık eğitiminin dahil edilmesi hatta yaygın hale getirilmesi toplumsal anlamda bir duyarlılık geliştirir. Sanat eğitiminde kullanılan dört temel disiplin anlayışı hakimdir. Bunlardan birincisi sanat tarihidir. Topluların sosyokültürel yapılarından yola çıkarak sanat yapıtının ve yapıtla ilişkili bilgilerin incelenmesidir. Eserlerin sanatçıların kimler olduğu, hangi amaçla hangi dönemde yapıldığı ve hangi sanatsal üslubun kullanıldığı araştırılmaktadır. İkinci temel disiplin sanat eleştirisidir. Sanat eleştirisi bir sanat eseri hakkında yorumlamayı gerektirir. Sanat eğitiminde bireylere betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı öğelerinin kullanılmasıyla eser hakkında konuşma dilini öğretir. Üçüncü temel disiplin olan estetik eski Yunan felsefesinde ideal güzellik anlayışı olarak karşımıza çıkmıştır. Sanat felsefesi çerçevesinde değerlendirilen estetik kavramı doğada ve sanatta güzelin araştırılmasıyla sanat eğitimine bir nitelik katmıştır. Sanat eğitiminde kullanılan dördüncü temel disiplin ise uygulamalı çalışmalardır. Bireylerin sanatsal üretim aşamalarında kendi tecrübelerine ve amaçları doğrultusunda tercih yapmaları ve problem çözmeleri ile gelişimsel süreçlerine katkı sağlayacaktır (Daşdemir ve Karabulut, 2020: 50-51).

Yöntem

Sanat ve tasarım eğitiminde öğrencilerin görsel analiz ve eleştiri becerilerinin geliştirilmesi kendi yaratıcı süreçlerinin zenginleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada mevcut literatürün incelenmesiyle sanat eğitiminde görsel okuryazarlık konusunun araştırılması bazı boşlukların giderilmesine yardımcı olacaktır.

Uygulamalı eğitimde tasarım ortamlarında yapılan görsel çalışmalar kitleye uygun tasarımlar ve beklentinin karşılanacak düzeyde olmalıdır. Tasarımın en iyi şekilde oluşturulabilmesi için çeşitli kuramlar yer almaktadır. Bunlardan biri olan Gestalt kuramında öne çıkan ve arkada kalan bir algılama süreci mevcuttur. Gestalt yaklaşımında görsel algılama sürecinde şekil- zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, süreklilik, tamamlama anlambirimleri yer almaktadır (Erişti ve Urgun, 2016: 314).

Sanat eğitimi kişinin bilişsel becerilerinin geliştirmektir. Buldukları döneme uyum sağlayabilen, problem çözebilen, düşünebilen bireylerin yetişmesine olanak sağlar. Çağdaş insan yetiştirmede sanat

eğitimi başat bir konumdadır (Artut, 2013: 29). Ülkemizde sanat eğitiminin geçmiş dönemlerde işlevsel şekilde verildiğini de görmekteyiz. Bu eğitim kurumlarından biri olan Köy Enstitüleri sanat eğitimi ile bireyler yetiştiren önemli bir konumdaydı. En önemli özelliği eğitimin ğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak verilmesidir. Eğitim iş içinde eğitim ilkesi kadar sanat yoluyla eğitim ilkesine dayanmaktadır. Eğitim ğretim faaliyetleri; çevreye uygunluk, kendi kendini idare edebilme, iş içinde ve kendi kendine gelişme gibi ilkeler yer almaktadır. Sanat eğitimi çeşitli derslere ve ders dışı çalışmalara yayılmıştır. Eğitimin amacı sanatçı yetiştirmekten ziyade doğadan ve sanattan zevk alabilen duyu organlarını iyi kullanabilen olay ve olgular arasında bağlantılar kurabilen ve bu deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarabilecek öğretmenler yetiştirmektir (Ülkü, 2008:43).

Sanat eğitimi resim yapmanın ötesinde bireylere fikir üretebilme, yorumlama, problem çözme ve değerlendirme gibi st düzey düşünme becerileri kazandıracak şekilde olmalıdır. Görsel Sanatlar dersi öğrencilerin bilgi seviyelerini yükseltmeli ve olaylara estetik açıdan bakmalarına bu bakımdan hayatı anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi bu yüksek farkındalığa sahip ağdaş bireylerin eğitilmesi için başka derslerle karşılanamayacak eğitimin verilmesini sağlayan bir disiplin anlayışıdır (Akkurt ve Boratav, 2018: 59).

Görsel okuryazarlıkta konuşma dili ile yazı dilinin birbirinden ayrılması gibi görsel dil de ayrılmaktadır. Görsel okuryazarlık kavramının yukarıda da bahsedildiği üzere kullandığı anlambirimleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra görsel okuryazarlıkta kullanılan bazı elemanlar da bulunmaktadır. Görsel iletişimin temel birimlerini oluşturan bu elemanlar: nokta, çizgi, temel geometrik şekiller, şekillerin yönünü belirten hareket, değer, renk, doyma, doku, vurgu, boyut bulunmaktadır (Parsa, 2017: 117).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çeşitli eğitim yaklaşımları göz önünde bulundurularak görsel okuryazarlık kavramının eğitim sistemine ihtiyaı karşılayacak nitelikte entegre edilmesi gerekmektedir. Görsel okuryazarlık eğitimi bireylerin eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Sanat ve tasarım eğitiminde görsel okuryazarlık eğitiminde görsel anlama ve analiz yeteneğinin gelişmesine, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesine, eleştirel düşünme ve görsel iletişim becerilerinin arttırılmasına, teknik ve teknolojik yeteneklerin geliştirilmesine, kültürel ve sosyal farkındalığın arttırılmasına katkı sağlar. Bunların yanında sanat eğitimi 21. yüzyıl koşullarında yaratıcı, esnek, farklı şartlara uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlamalıdır. Bireylerin okuryazarlığını öğretirken kullanılan standary uygulamalar sanat eğitimi reniminde de satandart hale getirilmelidir. İşlevsel bir okuryazar merceğinden bakılarak bireylerin bu disipline uygun şekilde görsel okuryazar olmaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, görsel okuryazarlık, görsel algı

Kaynakça

Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı: 11. 74-102.

Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi? Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 1(1), 54-60.

Arnheim, R. (2007) Görsel Düşünme. Metis Yayınları, İstanbul.

Çoban, A. Sülün, A. Sanalan, A. (2007). Görsel Okuryazarlık. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 9-2

Erişti, S. D. B. Uygun, G. (2016). Görsel Algı Kuramlarına Göre Reklam İçerikli Tasarımların Değerlendirilmesi. SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi Mayıs/Haziran'16 Cilt:9 Sayı:17

Karabulut, N. Daşdemir, F. (2020). Sanat Eğitiminde Bir Alt Disiplin Olarak Uygulamalı Çalışmalar ve Gestalt Kuramı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,Sayı: 106, s.47- 60.

Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies: Reconstructing education for the millennium. International Journal of Technology and Design Education 11, 67- 81, Kluwer Academic Publisher. Printed in the Netherlands.

Leppert, R. (2009). Sanatta Anlamın Görüntüsü ve İmgelerin İşlevi. İstanbul. Ayrıntı Yayınları

Parsa, F. A. (2007). Görsel Okuryazarlık: Görselleri Okuma, Değerlendirme ve Yaratma Süreci. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü. Yeni Düşünceler sayı: 2 s. 111-127

Plochmann, G.K. (1976). Plato, Visual Perception and Art Author. The Journal of Aesthetics and Art Criticism , Winter, 1976, Vol. 35, No. 2. 189-200. Published by: Wiley on behalf of The American Society for Aesthetics

Taşpınar, Ş. E. (2017) Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 19 Sayı: 2

Küreselleşme ve Uluslararası Eğitim: Küresel Bağlamda Eğitim Programları Bir Yol Ayrımı Mı Yoksa Fırlatma Rampası Mı?

Metin Kartal ^{1,*}, Murat Taşdan ¹ & Ali İbrahim Can Gözüm ¹

¹ Kafkas Üniversitesi
c.metinkartal@gmail.com

Problem Durumu

Bu çalışma, uluslararası eğitim programları, uluslararası diploma programları, ortak diploma programları, uluslararası eğitim ve okullar, uluslararası öğrenci değişim programları ve JMUNESCO (Crismon vd., 2009) gibi konulara odaklanmaktadır. Çalışmanın problem durumu, küreselleşme ve uluslararasılaşma süreçlerinin eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini ve bu süreçlerin eğitimde yarattığı dönüşümleri kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Özellikle, eğitim sistemlerinin uluslararası düzeyde nasıl yapılandırıldığı, uluslararası diploma programlarının ve okulların bu süreçteki rolü ve bu programların yerel eğitim sistemleri ile nasıl entegre edileceği (Hughes ve Acedo, 2016) gibi konular çalışmanın odağını oluşturmaktadır.

Küreselleşme, eğitimde ulusal sınırları aşan bir etkileşim ağı (Deniz, 1999) yaratmıştır. Bu durum, eğitim programlarının uluslararası geçerliliğe sahip olması gerekliliğini ortaya çıkarmış ve uluslararası diploma programlarının (örneğin, IB, IGCSE gibi) yaygınlaşmasına yol açmıştır. Ancak, bu programların yerel eğitim sistemleriyle ne ölçüde uyumlu olduğu, uluslararası eğitimin felsefi temellerinin ne kadar benimsendiği ve bu süreçlerin öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri üzerindeki etkileri gibi konular belirsizlikler taşımaktadır (Akkutay, 1999). Ayrıca, uluslararası eğitim programlarının gerçekten "uluslararası" bir nitelik taşıyıp taşımadığı ve bu programların öğrencilerin kültürlerarası anlayış ve dünya vatandaşlığı (Bozkurt, 2010) gibi değerleri kazanmalarında ne kadar etkili olduğu da önemli bir tartışma konusudur.

Bu bağlamda, uluslararası okulların ve programların kökenleri, bu okullarda verilen eğitimin içeriği, programların hedefleri ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı gibi konular, eğitimdeki uluslararasılaşma sürecinin temel sorunları arasında yer almaktadır. Ayrıca, uluslararası öğrenci değişim programlarının (örneğin, Mevlâna, Erasmus, Fulbright gibi) ve ortak diploma programlarının bu süreçte nasıl bir rol oynadığı ve bu programların eğitimde kaliteyi artırma, kültürlerarası etkileşimi güçlendirme ve küresel düzeyde eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından ne ölçüde başarılı olduğu da tartışılması gereken diğer önemli problem alanı olmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma küreselleşme ve uluslararasılaşma süreçlerinin eğitimde yarattığı fırsatlar ve zorlukları, uluslararası eğitim programlarının yerel eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini ve bu programların küresel eğitim hedeflerine ne ölçüde katkı sağladığını problemi üzerinde durmaktadır. Bu süreçlerin eğitimde nasıl daha etkili ve adil bir şekilde yönetilebileceği, uluslararası eğitim programlarının yerel bağlamda nasıl daha iyi entegre edilebileceği ve bu programların küresel

eğitimdeki rolünün nasıl daha iyi anlaşılabilceği soruları çalışmada cevap aranan soruları oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, uluslararası eğitim programları, uluslararası diploma programları, ortak diploma programları, uluslararası eğitim ve okullar, uluslararası öğrenci değişim programları ve JMUNESCO gibi konulara odaklanmaktadır. Çalışmada yukarıda incelenmesi amaçlanan konu alanlarındaki genel yönelimi ortaya koymak için nitel araştırma paradigması temel alınmıştır. Nitel araştırma paradigması bir olayı, örüntüyü, olguyu, dokümanları derinlemesine ve bütüncül olarak analiz edebilme olanağını araştırmacılara sunmaktadır (Çepni, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemleri içerisinde konumlanan doküman incelemesi yönteminde; ortaya konan problem durumuyla ilgili yazılı (kitap, dergi, mektup vb.) ve görsel (fotoğraf, video,..) kaynakların analiz edilmesine ve verilerin toplanmasına olanak sağlar (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Aynı zamanda doküman incelemesi yönteminde dokümanlar yazılı ürünler, yazışmalar, resmi yayınlar, araştırmalar, raporlar, sanatsal çalışmalar, gazeteler ve tarihi belgeler olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada ulaşılan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda veriler araştırmanın amacına uygun bir şekilde yeniden düzenlenmiş ve araştırmanın konuları farklı boyutlarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- Küreselleşmenin Eğitime Etkisi: Küreselleşme, eğitim sistemlerinde ulusal sınırları aşan etkileşim ve entegrasyon süreci başlatmıştır. Bu süreç eğitim programlarının uluslararası düzeyde yeniden yapılandırılmasını ve uluslararası diploma programlarının yaygınlaşmasını gerektirmiştir.
- Uluslararası Eğitim Programlarının Artan Önemi: Uluslararası diploma programları (IB, IGCSE) ve uluslararası okullar, küresel eğitim sisteminde önemli bir konuma gelmiştir.
- Yerel ve Uluslararası Eğitim Programları Arasında Uyum Gerekliliği: Uluslararası eğitim programlarının yerel eğitim sistemleriyle uyumlu hale getirilmesi, eğitimdeki başarı ve etkinlik için vazgeçilmez görünmektedir.
- Uluslararası Eğitimin Felsefi Temelleri ve Belirsizlikler: Uluslararası eğitim kavramı, farklı yorumlamalara açık bir kavramdır ve bu açıklık ise belirsizlik yaratabilmektedir. Bu bakımdan uluslararası eğitimin amacına ne ölçüde ulaştığı konusunda tartışmalara yol açmaktadır.
- Öğrenci Değişim Programlarının Rolü: Mavlna, Erasmus, Fulbright vb. uluslararası öğrenci değişim programları, eğitimde uluslararasılaşmanın önemli enstrümanlarından. Bu programlar, öğrencilere küresel deneyimler kazandırarak dünya görüşlerini genişletmektedir.
- Ortak Diploma Programlarının Yenilikçi Rolü: Ortak diploma programları, öğrencilere iki farklı eğitim sistemi arasında geçiş yapma ve iki diploma elde etme fırsatı sunarak onların uluslararası iş piyasasında rekabetçi olmalarını sağlamaktadır.

-
- UNESCO ve Eğitimde Küresel Perspektif: UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar, eğitimde küresel barış ve iş birliğini teşvik etme rolünü üstlenmiştir. Bu tür kurumlar, eğitim yoluyla dünya barışını ve kültürel anlayışı geliştirme çabalarına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası programlar, uluslararası diploma programları, uluslararası değişim programları, ortak diploma programları, JMUNESCO, Erasmus, Fulbright

Kaynakça

Akkutay, Ü. (1999). 21. Yüzyılda Sosyal Yapının Eğitime Etkileri Nasıl Olacaktır? 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. 25-27 Kasım 1999. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). Introduction to research in education. Thomson Wadsworth, California.

Bozkurt, V. (2000). Küreselleşme. Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar. Küreselleşmenin İnsani Yüzü. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Crismon, M. L, Frederick, P., Albright S., Canney, D. J., Das, N. G., Mehanna, A. S., Welage, S., Wu-Pong, S. ve Miller, K. W. (2009). The Role of Dual-Degree Programs in Colleges and Schools of Pharmacy: The Report of the 2008-09 Research and Graduate Affairs Committee. American Journal of Pharmaceutical Education, 73(8).

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Deniz, N. (1999). Global Eğitim. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Hughes, C. & Acedo, C. (2016). Guiding Principles for Learning in the Twentyfirst Century. Erişim Adresi: https://www.ecolint.ch/sites/main/files/resources/guiding_principles_brochure.pdf (Erişim Tarihi 24 Aralık 2016).

Patton, M. Q. (2014). Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice. United States of America: Sage Publications.

Thompson, J.J. (1998). Towards a model for international education. In: M.C. Hayden and J.J. Thompson (Eds.), International education: principles and practice. London: Kogan Page.

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

İlkokulda Öğretim Yöntemlerinden Sınıf Yönetiminde Yararlanılması

Songül Yavuz ^{1,*} & Serdarhan Musa Taşkaya ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Mersin Üniversitesi

son33gul-vuz@hotmail.com

Problem Durumu

Her alanda yaşanan gelişme eğitim sistemini de birçok yönden etkileyerek, insanları daha iyi bir eğitim arayışına sevk etmektedir. Bu eğitimin, değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilen, kendini yenileyebilen, her bireyin öğrenme stiline ayrı ayrı cevap verebilecek çeşitlilikte ve kapsayıcılıkta olması gerekir. Bireysel farklılıkların var olması ve eğitimin her bireye hitap etmek zorunda olma gerekliliği, öğretim yöntemlerinin de çeşitli ve kapsayıcı olması gerekliliğini zorunlu kılmıştır. Bu yönüyle ülkeler eğitim sistemlerini, eğitim hedefleri doğrultusunda dizayn etmeye çalışmakta, daha iyi ve başarılı bir eğitim-öğretim için gerekli tüm tedbirleri alma yoluna girmektedirler. Başarılı bir eğitimin sacayaklarından birini etkili bir sınıf yönetimi oluşturur. Sınıf yönetiminde başarıyı etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri kuşkusuz derslerde yararlanılan öğretim yöntemleridir.

Öğretmenin de sınıf yönetiminde eğitim hedefleri doğrultusunda akılcı-bilimsel-doğru bir yöntemle çalışmadan eğitim hedefinin gerçekleşmesini beklenemez. Sınıf yönetimini etkileyen en önemli unsurlardan biri öğretim etkinlikleridir. Planlı ve doğru uygulanan bir öğretim süreci bütün sınıfın öğrenmesini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretim sürecinde öğrenciler aktif tutacak öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerekir. Aksi takdirde sınıf disiplin, kalmayabilir ve öğrenme gerçekleşmez. Örneğin genel olarak anlatım yönteminin kullanıldığı ve öğrenciye yeterli söz hakkının verilmediği bir sınıfta öğrencilerin derse olan ilgisizlikleri ortaya çıkabilir ve öğretmen sınıf yönetiminde zorlanabilir.

Yöntemler sınıfta sadece öğretim açısından değil kişilik gelişimi ve sosyalleşme açılarından da önemlidir. Her yöntem öğrencinin farklı bir yönünün de geliştirecektir. Örneğin tartışma yönteminin hiç kullanılmadığı bir sınıfta öğretmenin öğrenciden duygu yönetimi, liderlik, etkili iletişim becerileri gibi özellikleri mükemmel düzeyde beklemesi hatadır. Bu yüzden etkili bir sınıf yönetimi için doğru zamanda, doğru şekilde ve doğru öğretim yönteminin seçilmesi çok önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuyla ilgili uygulamaları, tecrübeleri ve bakış açıları sınıf yönetimi açısından önemlidir. Soru sormanın ve bilmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretim yöntemlerinin sınıf yönetimine etkisi öğretmenlerce bilinmelidir. Öğretmenlerin uygulamaları, tecrübeleri ve sınıf yönetimi anlayışları hem öğretim hem de sınıf yönetimi açısından önemlidir.

Seçilen öğretim yöntemi; öğrencinin motivasyonunu, derse aktif katılım durumunu, öğrenmeye ilgi duyma derecesini, sınıfın disiplinini, sınıf içindeki iletişim biçimini, dersi ve öğretmeni sevip sevmeyeceğini ve derse etkin katılımı gibi birçok öğretim faaliyetini etkilemektedir. Etkili bir sınıf yönetimi için doğru zamanda, doğru şekilde, doğru öğretim yönteminin seçilmesi çok önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretim yöntemlerinin sınıf yönetimine etkisine ilişkin açıklama ve örneklerin yer aldığı bir çalışma olduğu için derleme türü bir çalışmadır. Derleme türü çalışmalar konuyla ilgili daha önce gerçekleştirilmiş çalışmaların sistematik bir biçimde yeniden değerlendirilmesini içermektedir. Bunun için ilgili alanda en az iki çalışmanın olması temel ölçütlerden biridir. Derleme çalışmalarında ulaşılan çalışmaların bulgu, sonuç ve önerileri bütünleştirilerek sunulur. Derleme çalışmaları kendi içinde bir sistematığı içerse de bilinen bir araştırma deseni veya modelini doğrudan kullanmaz. Çalışmada değerlendirilen çalışmalar tez, makale ve kitap gibi akademik çalışmalardan oluşabilir. Araştırmacılar ulaştıkları sonuçları kendi görüşlerini de katarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyacak biçimde yansıtırlar.

Çalışma Grubu

İlkokulda sınıf yönetiminde yararlanılabilecek öğretim yöntemlerinden bazıları şunlardır: Dönen çember (rulman), akvaryum, mikrofon sende, konuşuran şapka, fotoğraf karesi, donuk imge, mikro öğretim, dikte tekniği, gazete, öğrendim ki, söylenmemişi söyleme, 5N1K. Bu çalışmada derslerde yararlanılan öğretim yöntemlerinin sınıf yönetiminde nasıl yararlanılacağına açıklanması amaçlanmıştır.

Çalışmada akademik kaynaklardan yararlanılacak ve yazarların tecrübeleri örneklerde kullanılacaktır.

Veri Toplama aracı

Bu çalışma derleme türünde olduğu için literatür taramasından yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarının şu şekilde sonuçlanacağı varsayılmaktadır:

Öğretmenler, öğretim yöntemlerinin sınıf atmosferini etkileyerek öğrencinin motivasyonu, öz disiplin becerisini, öğrenci- öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişki biçimini, akademik başarısını, yaratıcılık ve problem çözüme vb. becerilerini etkilediğini savunmuşlardır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmının, öğretim yöntemlerinin sınıf yönetimi üzerindeki etkisinin farkında olduğu ve bu konunun önemini vurguladığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin farklılıklarını göz önünde bulundurarak ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabileceklerini vurgulamakla birlikte, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmek için çeşitli öğretim materyallerine ulaşmada ve sınıfta farklı yöntemleri uygulama konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını da ifade etmektedirler.

Bu çalışmada, sınıf yönetiminde başarılı olmak için öğretim yöntemlerinin doğru seçilmesinin ve uygulanmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada yer alan yöntemlerin öğretimin niteliğini artıracak ve sınıf yönetiminde kaliteyi olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, sınıf öğretmeni, ilkokul

Kaynakça

Ağaoğlu, E. (2004). Sınıf yönetimi ile ilgili olgular. Z. Kaya (Ed.) *Sınıf yönetimi* İçinde (1-14), (4. Baskı). Ankara: Pegem.

Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* İçinde. Ankara: Nobel.

Altıntaş, E.(2000). İletişim. L. Küçükahmet, (Ed), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* İçinde, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ekici, G.(2011) Öğretim Yönetimi. E. Karip (Ed), *Sınıf yönetimi* İçinde (ss.70-107). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdem, A. R., (2006), Sınıfta Güdüleme, Kıran, H., (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* İçinde (ss. 217-240). (2. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, A. ve Taşar, H. H. (2010) İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimine ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 169-183.

Taşkaya, S. M. (2021). *Öğretmenin yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Taşkaya, S. M. ve Bal, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), ss. 173-185.

Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı), Ankara: Data Yayınları.

Tok, T. N. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler, Doğanay, A., (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* İçinde, (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, ss. 161-214.

Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ve ruh sağlığı*. (21. Baskı). Ankara: Özgür Yayınları.

Terzi, Ç. (2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Veli Öğretmen İletişimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Şuazet Aydın

Dicle Üniversitesi
suazetahmetbasak123@gmail.com

Problem Durumu

İletişim, insanların duygu, düşünce, bilgi, ihtiyaç ve isteklerini sözlü, yazılı veya bedensel ifadelerle karşı tarafa aktardığı bir süreçtir. İletişim, insan ilişkilerinin temelini oluşturur ve sosyal yaşamın bir parçasıdır. Doğru bir iletişim, bireyler arasındaki anlaşmazlıkların azalmasına, duygusal bağların güçlenmesine ve verimli bir iletişim sağlanmasına yardımcı olur. Diğer insanlarla doyurucu ve güven verici ilişkiler başlatmak ve sürdürmek kullandığımız iletişim becerilerinin niteliğine bağlıdır. Çünkü iletişim çok şeyi değiştirir. Bu ifadedeki çok şey irdelendiğinde iletişimin hem kolaylaştırıcı, yararlı hem de soruna yol açan, yardım edici olmayan yönü olduğu görülmektedir (Üstün, 2005).

Eğitimin işlevlerinden biri bedensel, psikolojik ve toplumsal yönlerden gelişen ve topluma aktif uyum gösterebilen bireyler yetiştirmektir. Eğitim, aynı zamanda iletişim gerektiren bir etkinliktir. İletişimin iyi yapılması öğrenmenin daha sağlıklı, daha anlaşılır ve kalıcı olmasını sağlar. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenler iletişimin birinci derecede sorumlusudur. Eğitimin en genel amacının "bireyi topluma yararlı hale getirme" (Yeşiltoprak, 2000; Akt. Aktepe, 2005) ilkesine dayanır. Dolayısıyla teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin, bilgisayarlı eğitim, modern araç-gereç kullanımı ne kadar artarsa artsın; öğrencinin sosyalleşmesi, okulda edindiği bilgiyi günlük hayata uyarlayabilmesi ve topluma yararlı bir birey olabilmesi için öğretmenin konumu ve yeterliliği göz ardı edilemez (Aktepe, 2005).

Öğretmenler okul aile işbirliğinin sağlanmasında ve geliştirilmesinde en önemli ve kritik rolü oynamaktadır. Çünkü öğretmenler öğrenci ile doğrudan etkileşim içerisinde bulunmakta ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını yakından izlemektedirler (Gökçe, 2000). Bu nedenle öğretmenler temel iletişim bilgi ve becerisine sahip olmalıdır ve her öğretmen etkili iletişim konusunda kendisini geliştirmelidir. İletişimin etkili olmasının ölçütü bireylerin kendilerini anlaşılabilir hissetmeleridir. Yardım edici iletişim kurabilmek için bireyin kendi değerlerini, duygularını, sorumluluklarını tanıması kullandığı iletişim örüntülerinin farkında olması ve iletişimi kolaylaştıran teknikleri bilmesi gereklidir (Üstün, 2005).

Sınıf öğretmenlerinin görevinin öğrenciye yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrenciye rehberlik etme ve onu hayata hazırlama görevleri de vardır. Veli bu görevi öğretmenle paylaşmalıdır. Etkili bir veli-öğretmen işbirliğinin temelinde ikili arasında kurulacak güçlü bir iletişim bulunmaktadır (Çayak ve Ergi, 2015). Veli ile öğretmen arasında kurulacak olan iletişim ikili arasındaki işbirliğini geliştirerek, öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırır. Öğretmenin tek başına çabası sağlıklı sonuçlar vermeyebilir veya eksik kalır. Okullarda veli-öğretmen iletişiminin sınırlarının iyi belirlenmesinin önemli olduğu ve sınırların aşılması durumunda aile katılımının veli baskısına dönüşebileceğini belirtmektedir (Şenaras ve Çetin, 2018).

Sınıf öğretmenleri gün boyunca öğrencileriyle, anne ve babalarından sonra en çok iletişime geçen, öğrenciyi en iyi tanıyan ve onunla iletişim kurabilen durumunda olduğundan öğrenci ve öğretmen arasında farklı bir bağ söz konusudur. Öğrenci, yaşadığı bir sorun karşısında ilk olarak öğretmeniyle iletişime geçer. Öğretmen veli ile uygun görüşme yöntemini seçmeli, veli de öğretmenle görüşürken karşılıklı saygı ve iletişim kurallarına uymalıdır. Kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli işbirliğine, sağlıklı bir işbirliği içinse tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ve çocukların önemini çok daha iyi kavramalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Özdoğru, 2021).

Öğretmenlerin velilerle etkili iletişim kurabilmeleri için iletişim yollarını bilmeleri ailelerin de iletişime açık olmaları gerekmektedir. Özellikle ilköğretim kademesinde sağlıklı bir etkileşim ve işbirliğinin oluşturulması, çocuğun gelecekteki yaşamında belirleyici olması bakımından çok büyük önem taşımaktadır (Gökçe, 2000).

Ailelerin eğitim sürecine katılımlarını inceleyen Epstein (1995)'e göre; okul ile ev arasında sağlıklı iletişim kanalları kurmak, veli toplantıları düzenlemek, dil sorunu olanlar için çevirmen sağlamak ve evlere aylık, haftalık öğrenci hakkında bilgilendirme raporları göndermek, önemli iletişim faaliyetleridir (Akt. Demirkasımoğlu & Erdoğan, 2010).

Veli-öğretmen iletişimi, öğrencinin akademik ve kişisel gelişimi açısından kritik bir rol oynar. Bu nedenle, bu iletişimin kalitesini arttırmak ve olası sorunları çözmek amacıyla araştırmalar yapılmalı ve bu süreç iyileştirilmelidir. Veli-okul iletişimi tutumu ile istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır (Çayak ve Ergi, 2015). Bu nedenle veli ve öğretmen sürekli iletişimde olmalı, bu görevi birlikte üstlenmelidir. Ancak hem öğretmen hem de veli iletişimde bulunurken özellikle zamanlama, iletişim sıklığı ve iletişim kanalı konusunda gerekli özeni birbirlerine karşı göstermelidir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Bu desende amaç, belli bir olguyu (fenomeni) derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamaktır (Creswell, 2018, s. 77; Akt. Yalçın, 2022)

Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır ili 4 merkez ilçede (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Tabakalı örneklem yöntemiyle seçilen öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre toplam 15 görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formuna alan yazın taraması yapılarak ve 2 alan uzmanı tarafından uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir.

Hazırlanmış soruların öğretmenlerin veli ile iletişimlerinde yaşadıkları deneyimleri ve edindikleri rolleri şeffaf ve net bir biçimde ifade edebilecekleri nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmış, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak kategoriler belirlenmiştir. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler sınıflandırılarak temalar oluşturulmuş, verilerden yola çıkarak araştırma bulguları gruplandırılmıştır. Bulgular:

1. Veli-ğretmen iletişim kanalı
2. Veli-ğretmen iletişiminde görüşme sıklığı
3. Veli-ğretmen iletişiminde görüşme sıklığını belirleyen nedenler
4. Veli ğretmen iletişiminde zamanlama

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Velilerin öğretmenle iletişimi telefonla yazışarak ve telefonla sözlü olarak tercih etmekten yana oldukları ortaya çıkmıştır.
2. Telefonla iletişime geçmenin hem ğretmen açısından hem de veli açısından daha rahat bir iletişim biçimi olduğu tespit edilmiştir.
3. Telefonla iletişimin veli açısından ulaşım kolaylığı sağladığı sonucuna varılmıştır.
4. Haftada bir görüşmenin öğrenciler için faydalı olduğu ortaya çıkmıştır.
5. Öğretmenlerin ayda bir genel görüşme şeklinde olması bakımından veli toplantıları yapılmasından yana oldukları tespit edilmiştir.
6. Öğretmenlerin akşam belli bir saatten sonra telefonla aranmak istemedikleri ortaya çıkmıştır.
7. Veli görüşmelerinin okulun olduğu saatler içerisinde yapılması gerektiği ve idarenin zaman ayarlaması konusunda öğretmene destek vermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
8. Özel durumlar haricinde sık sık görüşmenin gereksiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, sınıf ğretmeni, veli, iletişim kanalı, iletişim dili, iletişimde zamanlama

Kaynakça

Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımının nemi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 15-24.

Balcı, A. & şahin, F. T. (2018). Öğretmen-Aile İletişiminde WhatsApp Uygulamasının Kullanımı. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(2), 749-776.

Binicioğlu, G. (2010). İlköğretimde Okul-Aile İletişim Etkinlikleri: Öğretmen ve Veli Görüşleri (Master's Thesis, Anadolu University (Turkey)).

ayak, S. & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliğ ile ilkokul ğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki ilişki. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (11), 59-77.

Çetin, Ş. & Şenaras, B. (2018). Okul Müdürleri İle Öğretmenlerin Algılarına Göre İlk ve Ortaokullarda Veli Baskısı: Nitel Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.

Demirkasımoğlu, N. & Erdoğan, Ç. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.

Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda Öğretmen-veli İlişkisinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.

Şimşek, H. & Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik Danışman Üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1).

Üstün, B. (2005). Çünkü İletişim Çok Şeyi Değiştirir! *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 88-94.

Yalçın, H. (2022). Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232. <https://doi.org/10.1803/ausbd.1227345>

2024 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Vatandaşlık Eğitimi Açısından Karşılaştırılması

Melissa Özdemir ^{1,*} & Arife Figen Ersoy ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi

² Anadolu Üniversitesi

melissaozdemir@gmail.com

Problem Durumu

Küreselleşme ile değişen vatandaşlık anlayışı; ulus devlete ait olmanın getirdiği hak ve sorumlulukların ötesinde bireylerin küresel dünyayla bağlantılı olduğu fikrine dayanır. Ekonomik, politik sosyal ve çevresel olarak insanların birbirine giderek daha da bağlı hale geldiği dünyada; ekonomik kriz, bölgesel çatışma ve göç, çevresel bozulma gibi küresel sorunların yanı sıra dijitalleşmenin yaygınlaşması öğretme ve öğrenme biçimlerinin değişmesini ve ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir (UNESCO, 2024).

İlköğretim düzeyinde vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesi için en uygun ders Sosyal Bilgiler'dir (Akınar & Kaymakçı, 2012 ; Ersoy, 2007; Barr vd. 1977; Cleovoulou, 2021; Dönmez, 2003; Houser & Kuzmic, 2001). Sosyal Bilgiler öğrencilerin toplumsal hayatta aktif ve katılımcı olmaları için vatandaşlık yeterliliklerini teşvik eder. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS]'ne göre vatandaşlık yeterlilikleri; demokratik değerlere bağlılığa dayanır ve kişinin ulusu ve dünya hakkında bilgi sahibi olma, sorgulama, iş birliği, karar verme ve problem çözme becerilerini kapsar. Çokkültürlü demokratik toplumlarda Sosyal Bilgiler; ırk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim farklılıkları ile öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme çeşitliliğini ele alır (NCSS, belirtilmemiş).

Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili eğitim içeriklerinin düzenlenmesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı çerçeve niteliği taşımaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; eğitim politikalarınca belirlenen hedef davranışları, öğretmen ve öğrencilerin uygulayacağı etkinlikleri ve öğrenme-öğretme yöntemlerini içermektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ayrıca sosyokültürel olarak gelişebilmeleri için ilköğretim düzeyinde öğrencilere gereken bilgi, beceri ve değerlerin taslağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık eğitime yönelik eğilimleri belirlemek için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi önem teşkil etmektedir. Araştırmanın amacı; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın vatandaşlık eğitimi açısından karşılaştırılması olarak incelemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen vatandaşlık eğitiminin amaçları nedir?
- 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğrenme alanlarının dağılımı nasıldır?

- 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda vatandaşlık eğitimi ile ilgili hangi kazanım, beceri ve değerlere yer verilmiştir?
- 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen vatandaşlık tipi nedir?

Araştırma sonucunda öğretim programlarında vatandaşlık eğitiminin yerini belirlemenin yanı sıra incelenen öğretim programları üzerinden vatandaşlık eğitimindeki değişimin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Vatandaşlık Eğitimi bağlamında karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmaya konu olan çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve sistematik olarak incelenmesini içeren araştırma yöntemidir (Wach, vd. 2013). Nitel araştırmaların önemli bilgi kaynaklarından olan doküman analizi (Hoepfl, 1997; Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırılan olgu hakkında derinlemesine bilgi sağladığından eğitim araştırmacıları tarafından başvurulan yöntemlerden biridir (Merriam, 2009). Eğitim araştırmalarında doküman analizi; öğretim programları, ders içerikleri, öğretime yönelik uygulamaların sistematik incelenmesinde kullanılmaktadır (Sak vd. 2021).

Araştırmada doküman olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yayınlanan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak okutulmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2018'de uygulanmaya başlanan ve halen yürürlükte olan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kullanılmıştır. Her iki öğretim programına da Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi sitesinden erişilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2019).

Araştırma verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde önceden belirlenen temalardan elde veriler özetlenerek yorumlanır (Creswell, 2015). Araştırmada her iki öğretim programı; amaçlar, öğrenme alanı, kazanım, beceri, değer ve yetiştirilmek istenen vatandaş tipi boyutunda karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri analizi sonucunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ve kademeli olarak uygulamaya konan 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen vatandaşlık eğitiminin amaçlarının neler olduğu, vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğrenme alanlarının nasıl dağılım gösterdiği, vatandaşlık eğitimi ile ilgili hangi kazanım, konu, beceri ve değerlere yer verildiği karşılaştırmalı olarak incelenerek Sosyal bilgiler öğretim programlarında hedeflenen vatandaşlık tiplerinin neler olduğu belirlenecektir. Araştırma sonuçlarının; Sosyal bilgiler öğretim programlarında vatandaşlık eğitiminin yerini belirleme, incelenen öğretim programları üzerinden sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konuları ve ilköğretim düzeyinde vatandaşlık

eğitimindeki değişimi karşılaştırmalı olarak ortaya koyma açısından ilgili alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkin vatandaşlık, öğretim programı, sosyal bilgiler, doküman incelemesi

Kaynakça

Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 605-626.

Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the Social Studies*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.

Cleovoulou, Y. (2021). 21st Century Pedagogies and Citizenship Education: Enacting Elementary School Curriculum Using Critical Inquiry-Based Learning. In *Teacher Education in the 21st Century-Emerging Skills for a Changing World*. IntechOpen.

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Dönmez, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. C. Şahin (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal bilgiler*. (İçinde s. 31-41). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.

Houser, N. O. & Kuzmic, J. J. (2001). Ethical Citizenship in a Postmodern World: Toward a More Connected Approach to Social Education for the Twenty-First Century, *Theory & Research in Social Education*, 29(3), 431-461.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı* <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>.

NCSS. (belirtilmemiş). *National Curriculum Standards for Social Studies: Introduction* <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction>.

Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.

UNESCO (2024). What you need to know about global citizenship education. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>.

Wach, E., Ward, R., & Jacimovic, R. (2013). Learning about qualitative document analysis.

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

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Nazife Tuğba Yıldırım^{1,*} & Serpil Deniz²

¹ Çukurova Üniversitesi

² Gaziantep Üniversitesi

nazeayldrm@gmail.com

Problem Durumu

Bilginin sürekli yenilendiği ve çoğaldığı dünyada, toplumsal ihtiyaçlar ve küresel eğilimler doğrultusunda program geliştirme alanında yeni düşünceler ortaya atılmakta ve bunlara uygun yeni eğilimler ve yönelimler gerçekleşmektedir. Eğitimde kaliteyi artırma, eşitliği sağlama ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırma hedefleri doğrultusunda programlar sürekli yenilenerek geliştirilmiştir. Türkiye’de eğitim programları, Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar toplumsal, politik ve ekonomik değişimlere paralel olarak belirli aralıklarda yenilenme geçirmiştir. 2005 yılında yapılan çalışmalarla Türk eğitim sistemindeki temel felsefe değişmiş ve davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yapılmıştır. Günümüze kadar eğitim programları belirli ve kıs değişikliklere uğrasa da temel felsefe aynı kalmıştır. Ancak istenilen değişikliklerin programlara yansması, yeni fikirlerin ortaya atılması kadar hızlı ve etkili olmamaktadır (Demirel, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Cumhuriyet’ in ilanından itibaren, program geliştirme çalışmalarını merkezden yürütmektedir. Taslak olarak yayımlanan programlar öncelikle elektronik ortamda paydaşların ve kamuoyunun görüş ve önerilerine açılmaktadır. 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığının pilot uygulamaya koyduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle (TYMM) eğitim programında bir takım değişikliklere gidilmiş ve eğitimde sadeleşme hedeflenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan TYMM programı öğrenci merkezli, değer temelli ve çağdaş yaklaşımlarla donatılmış bir eğitim sistemi inşa etme üzerine kurulmuştur. Oldukça kapsamlı bir çerçeve olan TYMM; yapılandırmacı felsefeye dayanan, öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir (MEB, 2024). Bu model kapsamında ortak metinlerin değerlendirilmesi, belirli kriterler ve ilkeler çerçevesinde yapılmalıdır. Önceki program geliştirme süreçlerinde olduğu gibi MEB, TYMM ile yenilenmiş programı elektronik ortamda kamuoyunun görüş ve önerilerine açmıştır. Ayrıca 2023-2024 eğitim öğretim yılı sene sonu mesleki çalışma döneminde MEB tarafından öğretmenlerden taslak programı incelemeleri ve ortak metne göre görüş ve önerilerini raporlamaları istenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde TYMM hakkında taslak programın değerlendirildiği kimi çalışmalar tespit edilmiştir (Akpınar & Köksalan, 2024; Karataş, 2024; Ülçay, 2024), ancak TYMM’nin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği tespit edilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada programın birincil uygulayıcıları olan ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerden TYMM ile ilkokul programlarında yapılan değişiklikler hakkında görüş ve öneriler alınarak modelin ortak metne göre genel amaçlar çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma durum çalışması türlerinden “bütüncül tek durum” deseni bağlamında yürütülmüştür. Creswell'e (2015) göre durum çalışmaları, bir araştırmacının gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, belgeler veya raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla gerçek yaşam, sınırlı bir sistem veya belirli bir zaman içinde birden fazla sınırlı sistem hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi topladığı ve bir durum betimlemesi veya durum temaları sunduğu nitel bir yaklaşımdır. Bütüncül tek durum çalışmaları ise, tek bir durumu bütüncül ve kapsamlı bir şekilde anlamaya odaklanan çalışmalardır. Çalışılan durum ise bir program, bir faaliyet, bir kişi veya bir grup olabilir (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). Datta' nın (1990) sınıflandırmasına göre ise keşfetmeye dayalı durum çalışması olarak da isimlendirilebilir (Akt. Davey, 2009). Buna göre; daha geniş ölçekli bir araştırma uygulamadan önce yapılır ve yoğundur. Programın işleyişi, amaçları ve sonuçları hakkında dikkate değer bir belirsizlik olduğu zaman bu desene göre çalışılması uygun görülür. Bu çalışmada araştırılan durum ise, öğretmen görüşleri çerçevesinde Türkiye yüzyılı maarif modelinin işleyişi, amaçları ve sonuçları hakkında değerlendirilmesidir.

Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken araştırmacılardan birinin görev yaptığı ilkokuldaki öğretmenler tercih edilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır (Creswell, 2013; Patton, 2005). Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinde yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirlediği için bu örnekleme yöntemi, şans eseri, tesadüfi, kazara örnekleme olarak da ifade edilmektedir (Singleton & Straits, 2005). Bu çalışmada bir ilkokulda görev yapan 15 Sınıf öğretmeni, 2 İngilizce ve 2 Rehberlik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş “Kişisel bilgi formu” ve “Yarı-yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları nitel araştırmalarda en sık kullanılan tekniktir (Patten & Newhart, 2018) ve görüşme esnasında katılımcının görüşlerinin bütünlük içinde paylaşmasına imkân verir (Tomaszewski, Zarestky & Gonzales, 2020). Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve modeli geniş çerçevede değerlendirebilmeyi sağlayan görüşme formunda 7 adet soru bulunmaktadır. İhtiyaç duyulan yerlerde sonda sorular da kullanılarak katılımcıların mevcut duruma yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Veri analizi: Çalışmada elde edilen verilerin Maxqda20 programı kullanılarak analiz edilecektir. Maxqda20 programı nitel verilerin transkripti, kodlanması, kategori ve temaların oluşturulması ve görselleştirilmesini sistematik bir şekilde yapmayı sağlayan analiz programıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda araştırmanın problemlerine ilişkin “Felsefi Boyut” ve “Yapısal Boyut” başlıklı iki tema elde edilmiştir. “Felsefi Boyut” temasında TYMM ortak metninde programın felsefesiyle ilgili yapılan eklemeler ve değişiklikler ile ilgili öğretmen görüşleri bir başlık altında toplanmıştır. Bu başlık altında üç farklı kategori oluşturulmuştur. Bunlar; “Genel amaçlar, Değerler eğitimi ve Sosyal-duygusal öğrenme” kategorileridir. Bununla birlikte “Yapısal Boyut” temasında ise yeni programa dâhil edilen ve eski programda olmayan yeni içerikler hakkında öğretmen

görüşleri bir araya getirilmiştir. Bu tema altında ise; “Sistem okuryazarlığı, Öğrenme çıktıları, Okul temelli planlama ve Ölçme-değerlendirme” adları altında dört kategori elde edilmiştir. Temalara bağlı kategoriler ve bu kategorilerle ilişkili çok sayıda kod ve kodların elde edildiği katılımcı görüşlerine çeşitli örneklerle yer verilmiştir. Araştırmanın analiz süreci ve değerlendirmesi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, durum çalışması, öğretmen görüşleri, ilkokul.

Kaynakça

Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde Maarif Ve Müfredat Yenileme İhtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerinden Teorik Bir Analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48. DOI : <https://doi.org/10.29228/joh.74735>

Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Creswell, J. W. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.39>

Davey, E. L. (2009). The application of case study (Trans: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90882>

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme. (31. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3942615>

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli <https://tymm.meb.gov.tr/>

Patten, M. L., & Newhart, M. (2018). *Understanding research methods an overview of the essentials*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003092049>

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Tomaszewski, L. E., Zarestky, J. ve Gonzalez, E. (2020). Planning qualitative research: Design and decision making for new researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, <https://doi.org/10.1177/1609406920967174>

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097523>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63326>.

Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Fakültelerine Giriş Sınavında Uygulanan Baraj Puanı ve Formasyon Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Hayri Bostan ^{1,*}, Abdulaziz Demir ¹ & Zühal Dinç Altun ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
hayribostan@gmail.com

Problem Durumu

Resim eğitimi verecek öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığında Görsel sanatlar Öğretmeni olarak istihdam edilmekte ve bu alanda öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Görsel Sanatlar öğretmenleri istihdam edilirken Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Öğretmenliği bölümünden mezun olanlar öncelikle öğretmen olabilmektedir. Bu bölümler yetenek sınavıyla öğrenci almakla birlikte, YÖK'ün 2019 yılında aldığı karar ile 2020 yılından itibaren YGS sınavından ilk 800.000 sıralamasına girme ön şartı da getirilmiştir. Bunun yanı sıra Güzel Sanatlar Fakültelerine girişte puan baraj şartı yokken, mezun olanlar Pedagojik Formasyon eğitimi almaları şartıyla öğretmen olarak atanabilmektedirler. Kozikoğlu ve Kayan'ın (2018) yaptığı araştırma sonucunda niteliklerinin baraj uygulamasından önce daha düşük olduğu görüşü oluşmuştur. Öğretmen eğitiminde akademik yeterlilik düzeyini artırmaya yönelik baraj uygulaması sanat alanında lisans eğitimi veren okullara müracaatta azalmalara neden olduğu, alan dışından gelen öğrencilerin akademik olarak daha avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Güzel Sanatlar Liseleri için bu dezavantajı azaltacak müfredat değişikliği dahil gözden geçirilmesi gerekmektedir (Çağrı Başbuğ, 2022). Son dönemlerde görsel sanatlar öğretmeni olarak atanacakların şartlarında sürekli değişiklikler olmaktadır. Bir dönem Pedagojik Formasyon eğitimi kaldırılmakta sonra tekrar getirilmekte ve bu da resim alanında sanat eğitimi vermek üzere yetiştirilen öğretmenlerde zaman zaman belirsizlik yaratmaktadır (Taşkesen, 2020).

Mesleğe girişte KPSS sınav puanı ve mülakat tüm öğretmen adayları için ön şarttır. Öğretmenlik hakkı elde edenler ÖSYM tarafından düzenlenen Kamu Personel Seçme Sınavında alınan sonuçların %50'si ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak yüz yüze mülakatın %50'sinin alınması suretiyle oluşan sıralama sonuçları esas alınmaktadır. Maliye Bakanlığının tahsis edeceği kadrolara Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün ihtiyaçları oranında sıralamaya göre Görsel Sanatlar Öğretmeni kadrosuna atama yapılmaktadır. Ataması yapılmayan öğretmenler ise Millî Eğitim kurumlarında ya da özel okullarda çalışmaktadır. Ancak buralarda hem mali hem statü açısından bakarsak yeteri kadar değer görmemektedirler (Zafer & Kurul, 2018). 2023 Kasım ayı itibarıyla ücretli öğretmenlikte fiili girilen iki saate bir saat ek ders verilmesi kamuda çalışan öğretmenleri bir nebze rahatlatırsa da yeterli düzeyde değildir.

Sonuçta öğretmenlik mesleğinde yetenek kadar genel kültürün de önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle baraj puanının mesleğe girişteki önemli bir faktör olması Meslek Lisesi çıkışlı öğrencileri etkilemekte ise de bu yeni duruma uygun meslek lisesi müfredatının güncellenmesi,

puanlama kriterleri baraj dezavantajını bir nebze giderecektir (Demirel & Sözer, 2023). Pedagojik formasyon eğitiminin de Eğitim Fakülteleri ile Güzel Sanat Fakülteleri okuyanlar arasındaki öğretmenlik meslek şartları anlamında eşitlik getirdiğini söyleyebiliriz.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma modeli olan durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışması bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın sosyal gurubun ya da diğer birbirine bağlı sistemleri derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2022).

Çalışma gurubu

Çalışma gurubu güzel sanatlar fakültesi farklı sınıfta öğrenim gören ve tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen ikisi erkek, sekizi kadın olmak üzere on öğrenciden oluşmuştur. 1. Sınıf öğrencileri çalışmaya katılmayı tercih etmemişlerdir.

Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir (Haşiloğlu, Baran, & Aydın, 2015;273). Elemanların tek tek eşit seçilme şansına sahip olduğu eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme yöntemlerinden en yalını ve en çok kullanılanıdır (Karasar, 2022). Bu nedenle bu araştırmaya uygun olacağını düşündüğümüz eleman örnekleme yöntemi kullanılacaktır.

Etik kurallar gereği katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış onun yerine “Öğrenci-Kadın” anlamına gelen “ÖK” ve 1. Kadın “ÖK1” şeklinde, “Öğrenci-Erkek” anlamına gelen “ÖE” ve 1. Erkek “ÖE1” şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş ve görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme

protokolüne bağılı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır. Bu haliyle eğitimbilim çalışmalarına daha uygun bir araştırma tekniğidir (Türnüklü,2000).

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazıyla kaydedilen yazılı metine dönüştürülmüştür. Yazılı metinler çalışma gurubu katılımcılarına geri verilerek gerekli düzeltme ve eklemeler yapmalarına izin verilmiş, ardından toplanan metinler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin & Ünal, 2022).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu hususta ortaya çıkan olası sonuçlar şunlardır;

- Öğrencilerle yapılan mülakatlarda öne çıkan hususun YÖK'ün uyguladığı baraj uygulamasının eğitim fakültesi okumak isteyenleri olumsuz etkilediği,
- Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu baraj uygulamasından olumsuz etkilenmelerine rağmen olaya objektif bakmakta ve doğru bir uygulama olduğu görüşündedirler.
- Ancak formasyon uygulamasında bu barajın aranmaması ile bu durumun kendileri açısından avantaja döndüğü yönündedir.
- Hem yoğun bir şekilde sanat alanında aldıkları eğitimle kendilerini sanat alanında geliştirme şansı bulup hem de pedagojik formasyon eğitimi ile de öğretmenlik alan derslerini alıp kendilerini iki alanda da geliştirme şansını buluyorlar.
- Ayrıca öğretmenlik hakkını elde etme şansını yakalıyorlar.
- Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri bütün bu avantajlı durumlarına rağmen empati yaparak eğitim fakültesi okuyanlara haksızlık yapıldığı düşüncesiyle yeni formüllerin geliştirilmesi gerektiğini savunuyorlar.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, güzel sanatlar fakültesi, öğretmen, baraj puanı

Kaynakça

- Ali Osman Alakuş, L. M. (2020). Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkurt, L. (2015). Türkiye'de Sanat Eğitiminin Gelişimi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s. 12.
- Bilgeseven, A. K. (1982). Eğitim Sosyolojisi. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çağrı Başbuğ, A. K. (2022). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 1356-1371.

Demirel, İ., & Sözer, S. (2023). Resim-iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında TYT barajı1. *REFAD Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28-44.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Haşiloğlu, S. B., Baran, T., & Aydın, O. (2015). Pazarlama Araştırmalarındaki Potansiyel Problemlere Yönelik Bir Araştırma: Kolayda Örneklem ve Sıklık İfadeli Ölçek Maddeleri. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, 19-28.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kozikoğlu, İ., & Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi. *Kastamonu Education Journal*, 1863-1873.

MEB. (1973, 06 14). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>. www.mevzuat.gov.tr: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı

Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 273-294.

Şankaloğlu, S. (2021). Cumhuriyet dönemi Türk Eğitim Sistemi ve sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24-36.

Taşkesen, S. (2020). Güzel sanatlar lisesi öğretmen ve öğrencilerinin güzel sanatlar eğitimi yetenek sınavlarına ve uygulanan baraj puanlarına ilişkin görüşleri ve motivasyonlarına etkisi. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14-35.

Zafer, K., & Kurul, N. (2018). Bu araştırma sonucunda resim öğretmenlerinin yeni şartlara bakış açıları, görüşleri üzerinde ortaya veriler konulacaktır. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 270-302.

İlkokul 1. sınıf Türkçe Ders Kitap İçeriğinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Aysel Almas

Kilis 7 Aralık Üniversitesi
aysel_isletme@hotmail.com

Problem Durumu

İnsanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar insanın çevreye uyum sağlamasında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle insanlar hayatları boyunca birtakım bilgileri öğrenme zorunluluğu içindedir. İnsanın ilk bilgi edindiği kaynaklar anne, baba, diğer aile bireyleri ve doğadır. Bunlar çocuğun ilk öğretmenleridir. İnsan çevresiyle etkileşim sonucu öğrenir. Bunun için duyu organlarını kullanır. İzlenimlerini, deneyimlerini yavaş yavaş biriktirir; bu tecrübeleri onun hayattaki ilk eğitimini oluşturur. Çocuğun okuma ve yazmayla bilinçli olarak ilk karşılaşması ilkokulun ilk sınıflarında olur. Okul öncesi eğitim alan çocukların bazı kavramları yazı olarak tanıyabildikleri bilinmekle birlikte çocuk gerçek anlamda okuma ve yazmaya ilkokulda başlar. Okuma becerisinin kazanılması için çeşitli araçların kullanılması gereklidir. Bu araçların başında da ders kitapları gelmektedir. Öğretmenler bütün öğretim kademelerinde kitabı en temel okuma ve yazma aracı olarak kullanmaktadırlar. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin en çok kullandıkları araçların başında yer alan ders kitaplarının öğretimin amaçlarına ulaşmasında önemi büyüktür. Eğitim programı, iş görüsünü en çok ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirir; çünkü ders kitapları, öğrencinin birebir ve yüz yüze olduğu en temel eğitim programı kaynağıdır. Bu nedenle ders kitapları eğitim sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Ders kitaplarının bu önemi onların her yönden nitelikli hazırlanmasını gerektirmektedir. İyi hazırlanmış bir ders kitabı; öğretmenlerin, öğrencileri öğretim programının kazanımlarına ulaştıracak birçok etkinliği bir bütün olarak görmesini sağlar. Öğretmenin başka bir materyal geliştirip hazırlamasına kılavuzluk eder. Hazır ölçme ve değerlendirme örnekleri vasıtasıyla öğretmenin yenilerini hazırlamasını kolaylaştırır ve zaman kaybını engeller. Konuların eksik anlatılmasını önler. Öğrenciye verilecek ödevlere kaynak teşkil eder. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin en çok kullandıkları araçların başında yer alan ders kitaplarının öğretimin amaçlarına ulaşmasında önemi büyüktür. Eğitim programı, iş görüsünü en çok ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirir; çünkü ders kitapları, öğrencinin birebir ve yüz yüze olduğu en temel eğitim programı kaynağıdır. Bu nedenle ders kitapları eğitim sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Ders kitaplarının bu önemi onların her yönden nitelikli hazırlanmasını gerektirmektedir. Ders kitapları hem içerik ve içeriğin sunumu hem de ölçme ve değerlendirme açısından hatalardan arınık olmalıdır. Bu çalışmada 1. sınıf Türkçe ders kitabını farklı boyutlardan öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin, öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, Bassy'e (1999) göre bireyi, grubu ya da kültür durumunu anlama, tanımlama, tahmin etme ya da kontrol etmeyi vurgulayan bir araştırma yaklaşımıdır. Yin'e (2014) göre ise durum çalışması, bir olay ve bağlam arasındaki sınırlar açık olmadığına güncel bir durumu gerçek yaşam alanında irdelemek ile ilgilidir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre amaçlı örnekleme, detaylı ve derinlemesine araştırma yapılabilmesi için, çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi edinebilecek zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örneklemenin alt kollarından olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme, çalışmamızda örneklem belirlemede yol gösterici olmuştur. Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir. 1.sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitabı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sorular yeniden gözden geçirilerek hazırlanmış, görüşme sonucunda anlaşılmayan sorularda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları görüşmeden sonra ayrıntılı şekilde yazıya geçirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Nitel araştırma verilerin işlenmesinde tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarır. Yazıya geçirilen veriler tümevarımcı analizi yöntemi ile analiz edilmiş kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama yöntemi elle yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo haline getirilerek bulgular kısmında sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada 2018 Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 1. sınıf Türkçe ders kitap içeriğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun ilgili olarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde şu sonuçlara ulaşılmıştır; 1.sınıf Türkçe ders kitabındaki kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtilmiştir. Kazanımların, öğrencilerin çoğunluğu Suriyeli olduğu sınıflarda ise uygun olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, metinler çok uzun bulunmuştur. Metin ve etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğu ve soyut olduğu belirtilmiştir. Çocukların yaş dönemleri dikkate alınarak, metinlerin daha somut ve güncel olarak hazırlanması gerektiğini belirtilmiştir. Ders kitabındaki metinlerin içeriğinin ise öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşlerinin yanında uygun olmadığı da belirtilmiştir. İçeriğin sadeleştirilip, somutlaştırılıp ve hikâyeleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Metin sonrası etkinliklerdeki yazı çalışmalarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, soyut olduğu, etkinliklerin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Etkinliklerin zenginleşmesini ve öğrencilerin eğleneceği şekilde hazırlanmasını istenmiştir. Yazı punto büyüklüğü çocuklara uygun olarak düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazı yazmak için ayrılan boşlukların çocuklar için yeterli gelmediği, daha fazla boşluk bırakılması gerektiği ifade edilmiştir. Dil bilgisi etkinliklerinin ise hem yeterli hem de yetersiz olduğu belirtilmiştir. Görsel

okuma etkinlikleri metinle uyumlu olduğu, içeriği yansıttığı belirtilmiş ve arttırılması istenmiştir. Ders kitaplarının etkinliklerinin zenginleştirilmesi, kolaydan zora gidilmesini, somutlaştırılması ve yaratıcılığı destekleyici etkinliklerin yer alması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen görüşleri, Türkçe ders kitabı, nitel araştırma

Kaynakça

Arslan, K. (2023). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akyüz, M. (2019). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Tema Sonu Değerlendirme Sorularının Dil ve Anlatım İle Psikometrik Açılardan İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Ataş, U. A. & Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(4), 1245- 1268.

Esemen, A. (2020). İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerisi Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa

Epçaçan, C. & Okçu V. (2010) İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Millî Eğitim, 187

Dökme, K. (2019). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Değerler Yönünden İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Saban, A.& Ersoy, A. (2019). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (Anı yayıncılık,3.baskı. Ankara)

Sarıoğlu, C. (2023). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Evrensel İlkeler Bakımından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, E. (2022). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel ve Dilsel Metinlerin Çocuğa Görelik İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Seçkin yayıncılık, güncellenmiş 12. Baskı).

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Duygu Yıldız ^{1,*} & İsmail Kinay ¹

¹ Dicle Üniversitesi
duyguyldz61@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim sistemleri genel anlamda vatandaşların istenilen nitelikte yetiştirilmesi üzerine tasarlanmaktadır. Bu nitelikler hem küresel hem yerel düzeyde ekonomik, sosyal ve kültürel koşullar çerçevesinde şekillenir. Toplum ve birey ihtiyaçları bu konuda birbirini çift yönlü etkileyen iki temel unsur olarak görülebilir. Eğitimin etkililiği ise her iki unsur açısından da değerlendirilmelidir.

İhtiyaç analizi bir öğretim programında içeriğin ne olması gerektiğini belirleme amacını temel alır (Kayan & Kılıç, 2021: 62) ve çoğunlukla bir program tasarlamak ya da var olan bir eğitim programını geliştirmek için kullanılır (Adıgüzel, 2019: 2). Öyleyse ihtiyaç analizinin hem program tasarımlarının temelini oluşturduğu hem de geri bildirim niteliği taşıdığı söylenebilir. Öğretme-öğrenme sürecinde ihtiyaç analizinin uygulanması öğrenenlerin ihtiyaç, istek ve eksiklerini anlamayı sağladığından hem öğrenciye hem öğretmene yardımcı olur (Sulistyani, 2018: 151). Bu bakımdan ihtiyaç analizi çalışmalarının eğitim sürecindeki tüm paydaşlar için önemli bir yeri olduğu düşünülebilir.

Eğitim araştırmalarında ihtiyaç analizi çalışmalarına farklı alanlarda ve çeşitli paydaşlar bakımından önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir (Gerede, 2005; Ege, 2006; Balcı, Gündoğdu, Çelik, 2012; Doğan, 2014; Birdal, 2017; Phutkaradze, 2018; Minhaj, 2021; Arat, 2022; Narin, 2023; Sarıyıldız Canlı, 2023). Ancak ihtiyaç analizi çalışmalarının bütüncül bir değerlendirmesinin yapıldığı bir araştırmaya rastlanılamamıştır. İhtiyaç analizi hedeflere ulaşabilmek için uygun yöntemlerin peşinde koşarken sıklıkla neyin işe yaradığı hakkında bilgi toplama ümidiyle yapılır (Walker, 2007). Bu sayede program amaçlarının gerçek ihtiyaçları karşılamadaki yeterliliği ortaya çıkarılabilir (Şahin, Ökmen, Boyacı, Kılıç & Adıgüzel, 2018: 503). Bu bağlamda eğitim alanında yapılmış ihtiyaç analizi çalışmalarının birlikte değerlendirilmesinin eğitim sistemi ve çeşitli disiplinlerin öğretimi ile ilgili ortak bir bakış açısı ortaya koyma, karşılaşılan sorunların daha açık anlaşılması ve çözüm önerileri geliştirme avantajlarını sunması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: İhtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin

- Türüne (yüksek lisans/doktora),
- Yıllara,
- Üniversitelere,
- Enstitülere,
- Yazıldığı dile,
- Katılımcılarına,
- Araştırma yöntemine,

- Veri toplama yöntemine,
- Konularına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinden “ihtiyaç analizi” anahtar sözcüğü taranarak erişilen lisansüstü tez çalışmalarından oluşmaktadır. Lisansüstü tezlerin araştırmaya dahil edilme kriterleri şunlardır: 1) Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış bir tez çalışması olması. 2) 2005 – 2024 yılları arasında gerçekleştirilmiş olması. 3) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ulaşılabilir olması. Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinden toplam 89 lisansüstü tez kaydına ulaşılmıştır. Bu kayıtlardan 15’i 2005 yılından önce ve 24’ü eğitim öğretim alanı dışında gerçekleştirildiği için araştırma örneğine dahil edilmemiştir. Bu kriterler çerçevesinde araştırmanın örnekleme 50 farklı tez çalışmasından oluşmaktadır. Veri analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Tezlerden elde edilen veriler belirli temalar doğrultusunda kodlanmıştır. Bu temalar bulgular bölümünde tablolaraştırılarak yüzde ve frekans değerleri ile sunulmuştur. Tezler türüne (yüksek lisans/doktora), yıllara, üniversitelere, enstitülere, yazıldığı dile, katılımcılarına, araştırma yöntemine, veri toplama yöntemine ve konularına göre incelenmiştir. Veri toplama yöntemi değişkeni ele alınırken tezlerde yer verilen ifadelere dayanarak ölçekler anket kategorisi altında değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının yüksek lisans araştırmalarında ağırlıklı yer tuttuğu ve geçmişten günümüze yapılan çalışmaların sayısında artış olduğu gözlenmektedir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarında enstitülerin, üniversitelerin, araştırma ve veri toplama yöntemlerinin, katılımcıların çeşitlilik gösterdiği ifade edilebilir. Bu çeşitliliğin ihtiyaç analizi araştırmalarına daha geniş bir bakış açısı sağladığını söylemek mümkündür. Bu araştırma sonuçlarını değerlendirerek ihtiyaç analizi çalışmalarının yoğunluk gösterdiği konu alanlarında ortak bir çıkarımda bulunmak, tespit edilen ihtiyaçların uygulamadaki karşılıklarını değerlendirmek ve yeterli sayıda çalışma yapılmamış konu alanları için araştırma önerileri geliştirmek mümkün olabilir. Bu araştırmanın ihtiyaç analizi çalışmalarına bütüncül bakışla ortaya koyduğu sonuçların alanyazına ve güncel öğretim programı değişikliklerinin ihtiyaç analizi çerçevesinde değerlendirilerek araştırma ve uygulama boyutlarına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: doküman, ihtiyaç, ihtiyaç analizi, tez

Kaynakça

Adıgüzel, C. O. (2019). Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arat, E. (2022). Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi, Materyal Örnekleri ve Terimler Sözlüğü: Askeri Türkçe. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Balcı, A., Gündoğdu, K., & Çelik, N. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.

Birdal, T. (2017). Needs Analysis for Primary School English Teachers in Turkey. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Doğan, P. (2014). Bedarfsanalyse Zur Förderung Interkulturellen Lernens Und Lehrens Für Daf In Der Türkei. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ege, İ. (2006). Kars Meslek Yüksek Okulu Turizm Rehberliği Programında İngilizce Öğrenimi Gören Öğrencilerin Program Geliştirmeye Yönelik İhtiyaç Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Gerede, D. (2005). A Curriculum Evaluation Through Needs Analysis: Perceptions of Intensive English Program Graduates at Anadolu University. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kayan, M. F. & Kılıç, A. (2021). Farklılıklarımız Zenginliğimiz mi? Bir İhtiyaç Analizi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 6 (1), 60-70. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.862037>

Minhaj, M. (2021). Yabancı Dil Olarak ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin İhtiyaç Analizi: Hindistan Örneği. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Narin, Y. (2023). 8.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Küresel İklim Değişikliği Konusunun Öğretimine Yönelik İhtiyaç Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Phutkaradze, M. (2018). Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyaç Analizi ve Bir Program Önerisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Sarıyıldız Canlı, G. (2023). Language Assessment Literacy Level and Needs of In-Service EFL Teachers in Turkey. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sulistyani, U. S. L. (2018, Kasım). The Importance of Needs Analysis in a Language Curriculum Development: An Evaluation to 2013 Curriculum. UHAMKA International Conference on ELT and CALL (UICELL) sunulan bildiri, Jakarta.

Şahin Ş., Ökmen B., Boyacı Z., Kılıç A., & Adıgüzel A., (2018). Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı İhtiyaç Analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 502-511. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.291>

Walker, K. (2007, Nisan). Needs Assessment. Research Brief. Education Partnership, <https://eric.ed.gov/?id=ED539015> adresinden erişilmiştir.

2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması

Ertuğrul Çam

Milli Eğitim Bakanlığı
ertgrlcam@gmail.com

Problem Durumu

Değerler, insanların toplum içinde davranışlarını belirleyen ve toplumun varlığının sürdürülmesinde rol oynayan önemli bir unsurdur. Değer tanımına bakıldığında literatürde farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde en genel ifadeyle değer; “Bir sosyal gurubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlar” olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2019, s. 4). Değerler eğitiminin amaçları arasında; iyi karakterli, toplumun genel ahlak anlayışına uygun tutum ve davranış sahibi, yaşadığı topluma karşı sorumluluklarını bilen ve aidiyet gösteren bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Değerlerin önce ailede ve sosyal çevrede kazanılmaya başladığı, bu informal öğrenme sürecine okullarda öğretim programlarıyla formal bir nitelik kazandığı ifade edilmektedir (Sarı & Yolcu, 2019). Değerlerin bireylere kazandırılmasında okullar kritik öneme sahiptir (Aydın & Canavar, 2019; Sever vd., 2024; Yılmaz vd., 2023) Bu bağlamda değerler eğitimi öğretim programlarında ön plana çıkmaktadır. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (1973) yetiştirmek istenen yurttaş modeline bakıldığında toplumun yapı taşlarını oluşturan değerlerin vurgulandığı görülmektedir. Süreç içerisinde hazırlanan öğretim programlarında değerler eğitimi farklı şekillerde yer almış ve sürekli güncellenerek günümüzdeki öğretim programlarında da yer almıştır. 2019 öğretim programlarında “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olmak üzere on kök değer olarak yer alan değerler eğitimi, bütün eğitim sürecinin nihai gayesi olarak görülmüştür. Son olarak 2024-2025 eğitim öğretim yılında her kademe birinci seviyede uygulanmak üzere kademeli olarak uygulamaya konan öğretim programlarında ise değerler eğitimi için Erdem-Değer-Eylem Modeli benimsenmiştir. Erdem değer eylem modelinin ana hedefi “eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan huzurlu aile ve toplum ile yaşanabilir çevrede huzurlu insana ulaşmak” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda adalet, saygı ve sorumluluk çatı değerleri etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunulmuştur. Programda “adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik” olmak üzere yirmi değer yer almakta olup her bir değer alt değer ve eylemler olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İlkokul Türkçe öğretim programlarını (2019-2024) değerler eğitimi çerçevesinde karşılaştırmaktır. Bu amaçla araştırmanın problemi şu şekildedir: 2019 Türkçe Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Öğretim Programının değerler eğitimi içeriğinin benzer ve farklı yönleri nedir?”

Yöntem

Araştırma 2019 Türkçe Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Öğretim programını değerler eğitimi açısından karşılaştırmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde yürütülmüştür. Durum çalışması “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (McMillian, 2000; akt. Büyüköztürk vd., 2020, s. 260). Bu çalışmada 2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programlarının içerdiği değerler eğitimi durum olarak belirlenmiştir. Bu programlarda yer alan değerler ve değerlerin eşleştirildiği tema ve kazanımlar/öğrenme çıktıları derinlemesine incelenmiştir. Araştırmaya veri toplamada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” şeklinde ifade edilmektedir. Veriler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2019 Türkçe Öğretim Programı ve 2024 Türkiye Maarif Yüzyılı Türkçe Öğretim Programından toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre 2019 Türkçe öğretim programının birinci ve sekizinci sınıf arası için hazırlandığı ve değerlerin tüm sınıf düzeylerinde ortak olarak “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olmak üzere on kök değer belirlendiği görülmektedir (MEB, 2019). Programın tema önerileri kısmında on altı tema yer almakta olup “Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk” temalarının işlenmesinin zorunlu olduğu ifade edilmektedir. Tema başlıklarının altındaki konu önerilerine bakıldığında değerlerle eşleştirilebilecek konular olmasına karşın öğretme öğrenme süreci içerisinde somut olarak yer almadığı görülmektedir. 2019 İlköğretim programında bazı değerler programın değerler başlığı altında, bazı değerler ise daha önceki programlarda olduğu gibi programın genel hedefler kısmında yer almıştır (Topal, 2019). 2024 Türkçe öğretim programının birinci ve dördüncü sınıflar arasında hazırlandığı, her sınıf düzeyinde sekiz temanın yer aldığı ve değerlerin yirmi değer olarak Erdem-Değer-Eylem modelinde sunulduğu görülmektedir. 2024 öğretim programının öğretme öğrenme yaşantıları bölümünde sekiz temada; birinci sınıf düzeyinde sekiz değer (D3., D4., D7., D9., D.10., D14., D16., D19), ikinci sınıf düzeyinde dört değer (D4., D7., D14. D.16), üçüncü sınıf düzeyinde yedi değer (D3., D4., D6., D7., D14., D16., D19), dördüncü sınıf düzeyinde ise on bir değer (D1., D3., D4., D5., D6., D7., D8., D11., D14., D15., D16., D19.) yer aldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, erdem değer eylem modeli, öğretim programı, Türkiye yüzyılı maarif modeli

Kaynakça

Aydın, R., & Canavar, O. (2019). Okullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1077–1101.

Bozkurt, E. (2019). Karakter Eğitimi ve Değerler Eğitimi ile ilgili Temel Kavramlar. İçinde B. Özer (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi* (ss. 2–23). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., D, F., & Emirel. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.145279789944919289>

MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu (1739). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>

MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

Sarı, M., & Yolcu, E. (2019). İlköğretim ve Ortaöğretim Programlarında Değerler. İçinde A. F. Ersoy & P. Ünüvar (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi* (ss. 135–176). Anı Yayıncılık.

Sever, R., Bayar, B., & Toker, O. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Öğretim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(1), 79–101.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245–254.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H., Yılmaz, D., Kurutkan, İ., Kaplan, A., Karagöz, M. N., Engin, C., Canpolat, Y., & Karagöz, L. (2023). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 228–241.

2018 Felsefe Öğretim Programı İçin Okutulan 10. Sınıf İki Ders Kitabının Kavramsal Yapılarının İncelenmesi

Cennet İrem Akdeniz Horzum ^{1,*} & Ramazan Sağ ¹

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
cakdenizhorzum@gmail.com

Problem Durumu

Öğretim programları, okul ortamında ya da okul ortamı dışındaki çalışmalara yönelik planlı olarak hazırlanmış öğrenme etkinlikleri düzeneğidir (Demirel, 2017, s. 6). Bu bağlamda ders kitapları, öğretmenlere içerik çerçevesi oluşturma ve öğrenme-öğretme yaşantılarını düzenlemeleri için temel bir kaynak olarak nitelendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yayımlanmış olduğu öğretim programları incelendiğinde, kazanımlara ve öğretmenlere öğretim sürecini yönlendirebilmeleri için rehber olacak birtakım açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Öte yandan programların, içerik ve kavramlarla ilgili belli bir çerçeve oluşturmakla birlikte içeriğe yönelik bazı kavram ve kavramsal yapıya ilişkin bilgileri barındırmadığı görülmektedir. Bu noktada programda ulaşılması hedeflenen kazanımlarla ilgili geniş bilgilerin yer aldığı bir öğretim materyaline ihtiyaç söz konusu olmaktadır. Bu durum, başta öğrencilere öğrenme yaşantılarına olumlu katkı sağlayabilmek için derse yönelik bilgileri derli toplu bulabileceği ve öğretmenlere dersleri yürütürken rehber olacak ders kitaplarına olan ihtiyacı doğurmaktadır.

Ders kitapları, öğretim sürecinde gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından en çok kullanılan materyallerden biridir (Sever, 2017, s. 13). Bu bağlamda ders kitaplarının, öğretim sürecinin akışına hem içerik sağlayan hem içeriği oluşturan kavramsal yapının işleyiş akışını yönlendiren temel kaynaklardan biri olduğu söylenebilir. Aynı zamanda doğru kullanımı neticesinde öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirme noktasında faydanın yanı sıra temel kavramları öğrenmelerini sağlamaktadır (Altıparmak, Durakoğlu, 2019). Özellikle kavramsal yapıya ön hazırlık için yapılandırılan bölümler, öğrenenlerin ön bilgilerini harekete geçirmeyi sağlayarak öğrenmeyi sistematik bir yapı üzerine inşa etmelerine olanak sağlar (Steiner, Magee, Jensen ve Button, 2018). Bu bağlamda felsefe dersi için hazırlanan ders kitaplarının; öğretim programının kazanımları doğrultusunda, içeriğini oluşturan felsefi kavramlara ve kavramsal yapıya yönelik bilgiler vermesini, sunmuş olduğu etkinliklerle bu kavramsal yapının öğretimini kolaylaştırması beklenmektedir.

Kavram, “Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım; bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” şeklinde tanımlanmaktadır. Terim ise “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime” şeklinde tanımlanmıştır (<https://sozluk.gov.tr>, 18.08.2024). Felsefi terimleri de kapsayan kavramların ve kavramsal yapıların temsil edildiği felsefi düşünme becerilerinin, öğrenci zihninde yapılandırılmasına yardım etme bakımından ders kitaplarının bu özelliğinin incelenmesi, ders

kitaplarının niteliği hakkında bilgi vermesinden dolayı önemli görülmektedir. Zira zihinde yanlış yapılandırılan kavramların ilerleyen yıllarda yanlış öğrenmelere sebep olacağı düşünülmektedir.

Felsefe dersi ülkemizde 1924 yılından itibaren günümüze kadar çeşitli isimler ve kapsamlarla programlarda yer almıştır. Ancak bazı programlarda felsefe grubu dersleri (sosyoloji, psikoloji, mantık) ile birlikte okutulmuştur (Kızıltan, 2022, s. 18). İlerleyen dönemlerde hazırlanan programlarda söz konusu dersler arasında net ayrımlar yapılmıştır (Aslan, 2023). Günümüzde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2018 yılında 27 sayılı kararla kabul edilen öğretim programı uygulanmaktadır. Söz konusu program 10. sınıf için “Felsefeyi Tanıma” (3 kazanım), “Felsefeyle Düşünme” (4 kazanım), “Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri” (7 kazanım) ve “Felsefi Okuma ve Yazma” (4 kazanım) olmak üzere toplamda dört ünite ve 18 kazanımdan oluşmaktadır (MEB, 2018). Ders için haftada iki ders saati ayrılmıştır.

Warburton’un (2016) belirttiği gibi felsefenin “büyük ölçüde soyut” (akt. Koç, 2022, s.8) bir ders olması sebebiyle ders kapsamındaki kavramların ve ilkelerin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Zamanın, toplumun, bilimin ve teknolojinin ilerlemesiyle eğitim bilimlerindeki gelişmelere (Demircioğlu ve Duman, 2013) paralel olarak ders kitapları doğal olarak güncellenmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda, incelemeye 2019 ve 2023 tarihli olmak üzere aynı programa dair farklı tarihlerde basılmış iki kitap alınmıştır. İncelemeyle iki kitapta aynı üniteye yer verilen kavramlar ve kavramsal yapıya yönelik niteliklerin, karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesinin farklı anlayışları görme bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buradan yola çıkarak, iki ders kitabında yer verilen kavramlar ve kavramsal yapıların öğretime yönelik biçim ve işlevselliği boyutunda;

1. Ders kitaplarının “üniteye başlangıcın tasarımı, kavramlara yer verme düzeyi” gibi biçimsel kısmına ait özellikleri nedir?
2. Ders kitaplarındaki ünitenin içeriğinin tasarlanmasında “kavramsal yapının sunum stratejisi, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı etkinliklere, yönlendirmelere vb. çalışmalara yer verme” gibi işlevsellik özelliği nedir? sorularına yanıt aranmaktadır.

Yöntem

İncelenen iki ders kitabının, felsefe öğretim programında yer verilen kazanımları kapsayan kavramlarla ilgili özelliklere ne düzeyde sahip olduklarını ortaya koymak amacıyla olması nedeniyle, nitel paradigma çerçevesinde yapılmış bir doküman inceleme çalışması olup betimsel niteliktedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s. 189).

İncelenen ders kitaplarından ilki, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kararla kabul edilip Semih Ofset Matbaacılık SEK Yayıncılık tarafından basılan Ortaöğretim Felsefe 10. Sınıf Ders Kitabı ikincisi ise Talim ve Terbiye Kurulunun 04.01.2023 tarih ve 2 sayılı kararla kabul edilip Bilim ve Kültür Yayınları tarafından basılan Ortaöğretim Felsefe 10. Sınıf Ders Kitabıdır.

Ders kitaplarını inceleme, 3. ünite olan “Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri” ile sınırlandırılıp bu ünite kapsamında öğretim programında yer verilen kazanımların içerdiği kavramlar ve kavramsal yapının sunumu incelenmiştir. Analiz yapılırken söz konusu üniteye yer alan varlık felsefesi, bilgi felsefesi, bilim felsefesi, ahlak felsefesi, din felsefesi, siyaset felsefesi ve sanat felsefine yönelik temel kavramları ele alış stratejisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Örneğin; öğretim programında yer verilen “Varlık var mıdır?” sorusuna yanıt olarak ders kitaplarında realizm ve nihilizm kavramlarının verilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda ders kitaplarının bu kavramlara ulaşması için nasıl bir yol izlediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda kavrama düzeyinde olduğu görülen kazanımların ders kitaplarında doğrudan açıklama, sorularla yönlendirme, günlük hayatla bağ kurma ve kullanılan görsellerin kavramlara ulaştırması açısından niteliği incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci problem kapsamında kavramsal yapıya ön hazırlık aşamasında, 2019 tarihli kitapta kazanıma yönelik kavramlara yer vererek ön bilgileri yoklarken; 2023 tarihli kitapta konunun dayandığı temelleri anlamlandırmayı sağlayacak “İnsan, varlığın ne olduğunu niçin öğrenmek ister? Tartışınız.” gibi sorulara yer verdiği gözlenmektedir. Bu doğrultuda 2019 tarihli kitap, öğrencilerin var olan bilgileriyle kavramları tanımlamalarını beklerken; 2023 tarihli kitabın öğrenci ön bilgilerini harekete geçirecek, öğrencinin ulaşılması hedeflenen kavramlara ulaşmasını sağlayacak bir yönlendirme sunduğu görülmektedir. Bu açıdan kavramsal yapıya ön hazırlık aşamasında, öğrenciyi araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirdiği söylenebilir.

İkinci problem kapsamında incelenen kitapların, kavramları sunuş biçimi, etkinlikler/görseller incelenmiştir. 2019 tarihli kitapta, kavramların bir kısmı ilgili alt başlıklarda açıklama yoluyla verilir; bir kısmının da kavramlara yönelik metinlerin incelenip devamındaki soruları cevaplama, boşluk doldurma gibi etkinliklerle tamamlayan bir sistemle ele alındığı gözlenmektedir. 2023 tarihli kitapta bazı kavramları açıklayarak, bazı kavramları ise öğrenciyi araştırmalara yönlendirerek kazandırmayı hedeflemektedir. Daha az etkinlik/görsel ve bol açıklama ile bilgileri sunup akabinde araştırmaya, tartışmaya, günlük hayatla bağ kurmaya yönelik sorulara daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bir kitapta bulunan determinizm, fatalizm, otodeterminizm gibi kavramların diğer kitapta yer almaması dikkat çekmektedir. Her iki kitabın da kazanıma yönelik genel kavramlardan başlayarak alt kavramlara doğru bir yol izlediği görülmektedir. Bu yönüyle kitapların tümdengelimsel bir yapı sunduğu gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe öğretim programı, felsefe ders kitapları, kavramsal yapı

Kaynakça

Aslan, G. (2023). Ortaöğretim 11. sınıf felsefe dersinde okutulan ders kitabının öğretim programına uygunluğu açısından değerlendirilmesi. In CONFERENCE ID (p. 12).

Cengiz, C.A. & Albayrak, Y. (2023). Ortaöğretim felsefe ders kitabı 10.sınıf. Ankara: Bilim ve kültür yayınları.

Demircioğlu, A. ve Duman, E. Z. (2013). 1935 ve 2009 Felsefe öğretim programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki çeşitli felsefe kavramlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Durakoğlu, A., ve Altıparmak, İ. B. (2019). Ortaöğretimde felsefe ders kitaplarının içerik açısından değerlendirilmesi. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 393-408.

Erkan, Ü. & Albayrak, Y. (2019). *Ortaöğretim felsefe ders kitabı 10.sınıf*. Ankara: Sek Yayıncılık.

Kızıltan, Ö. (2022). Felsefe öğretimının tarihçesi ve uygulanan felsefe dersi öğretim programlarının yapısı F. Manav (Ed.), *Ana hatlarıyla felsefe grubu öğretimi* (s. 17-52). Ankara: Pegem Akademi.

Koç, E. (2022). Felsefe öğretimine giriş. F. Manav (Ed.), *Ana Hatlarıyla Ortaöğretimde Felsefe Grubu Öğretimi*. (s. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2018). Felsefe dersi (10 ve 11. sınıflar) öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338>

Sever, R. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım*. Ankara: Anı Yayıncılık

Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation.

Türk Dil Kurumu/Türk dil kurumu sözlükleri. "Güncel Türkçe sözlük/kavram". Erişim: 18 Ağustos 2024. <https://sozluk.gov.tr/>.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri

Leyla Akın ^{1,*}, Ömer Faruk Tutkun ¹, Duygu Gür Erdoğan ¹ & Kerim Karabacak ²

¹ Sakarya Üniversitesi

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
akinleyla87@gmail.com

Problem Durumu

21. yüzyıl, bilginin büyük bir hızda üretilip yayılmasına imkan veren teknolojilere sahiptir. Gelişen teknolojiler, yalan ve yanlış bilgiye de doğru bilgi gibi yayılma fırsatı sağlamaktadır (Şimşek İşliyen, 2020). Teknoloji, temelde insanın yaşamını kolaylaştırma ve konforlu hale getirme amacı taşımaya rağmen özellikle son yıllarda bireyde ve toplumda oluşan tahribatların gerekçeleri arasında gösterilmektedir. Halbuki teknoloji, yarar ve zararın kaynağı değil araçtır. Yarar ve zararın kaynağı insanın bilgi, tutum ve davranışlarıdır (Kaplan ve Korkutan, 2023, s. 169). Bu bağlamda günümüzün önemli ihtiyaçlarından biri de eleştirel düşünebilen ve sorgulama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesidir (Potur, 2023, s. 154). Çünkü artık bireyden yalnızca bilgiye ulaşması değil, amacına uygun doğru kaynağı seçerek güvenilir bilgiyi seçip kullanabilmesi beklenmektedir (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012).

İçinde yaşadığımız dönemin koşulları ve yeni dünya düzeni; bireyin bilgiyi ezberlemesini değil bilgiyi önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmesini, yeni durumlara uyarlayabilmesini ve farklı koşullarda kullanabilmesini zorunlu kılmaktadır. Yani bireyden okuduklarını koşulsuz bir biçimde doğru kabul etmesi değil; okuduklarını sorgulaması ve yeni anlamlar inşa etmesi beklenmektedir. Eğitim sistemleri, bu gerçekliğin farkında olarak çocukları ihtiyaç duyulan becerilerle donatmalıdır. Öğrencilere okuduklarına yönelik yüzeysel olarak verilenlerden ziyade açıkça verilmeyenlere yönelik sorgulama yapmaları (Griffiths ve Davila, 2022) ve her bilgiye makul düzeyde şüpheyle yaklaşmaları gerektiği öğretilmelidir (Kaplan ve Korkutan, 2023). Bu da ancak bireyin eleştirel okuma becerilerine sahip olması ile mümkündür (Aktaş Çam, 2015).

Eleştirel okuma; öğrencilere bağımsız düşünme, çözümlenme yapma ve güçlü iletişim becerileri kazandırmanın yanında onların bilinçli yurttaşlar olmasında da kritik bir değere sahiptir (Güzel ve Özlek, 2023, s. 85). Çünkü medya; giderek artan bir hızla iletişim araçları ve sosyal ortam sağlayıcıları yoluyla gündelik yaşamın ayrılmaz bir unsuru haline gelmiştir (Kaplan ve Korkutan, 2023, s. 169). Bu yüzden eleştirel okuma; eğitim ve öğretime yönelik etkinliklerin kavranmasında olduğu gibi sınıf dışı ortamlarda yazılı kaynaklarla doğru bir şekilde etkileşime girmek, şahsi ve mesleki ihtiyaçlarını yönetmek ve bilinçli bir yurttaşlık için öğrencilere kazandırılması gereken kritik becerilerden biridir (Sutherland ve Incera, 2021).

Eleştirel okuma, 1950-1960'lı yıllar itibariyle uluslararası literatürde yer bulmaya başlamışsa da (Ateş, 2013) ülkemizde eleştirel okumaya odaklanan çalışmalar ve eleştirel okumaya kazandırılması gereken bir beceri olarak eğitim programlarında yer verilmesi 2005-2006 yılında değişen eğitim anlayışı ile

olmuştur (Aktaş Çam, 2015). Günümüzde ise Türkçe dersinin genel amaçları arasında yer alan eleştirel okuma (MEB, 2019), 2012-2013 itibariyle programa dahil edilen Seçmeli Okuma Becerileri dersinde öğrencilerin edinmesi beklenen becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2018). Ancak araştırmalar; Türkçe öğretim programları (Esemen ve Sadioğlu, 2021) ve ders kitaplarının (Karakoç Öztürk ve Yıldırım, 2024) eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Okuma becerilerini ölçmeye yönelik ulusal ve uluslararası sınavların sonuçları da bu araştırmaları desteklemektedir (Akkuş, 2014; MEB, 2024; OSYM, 2023).

Yöntem

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okumanın öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu mevcut haliyle belgelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2022). Veriler, görüşme yöntemiyle edinilmiştir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu hakkında ilgili kişilerden sorular yoluyla derinlemesine bilgi edinme sürecidir (Büyüköztürk ve ark., 2019, s. 158). Görüşme yöntemi; fikirlerin keşfedilmesi, derinlemesine bilgi sağlaması, zengin bir içeriğe ulaşmaya imkân tanınması ve hızlı geri dönüş sağlaması açısından verimli bir yöntemdir (Christensen ve ark, 2020, s.36).

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 56 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleminde amaç, çeşitlilik gösteren durumlarda ortak olan ya da benzerlik gösteren olguların olup olmadığını belirlemek ve bu çeşitlilik doğrultusunda problemin farklı yanlarını meydana çıkartmaktır (Şahan ve Uyangör, 2021, s.126). Çeşitliliğin sağlanması için Türkçe öğretmenleri arasından farklı kurum türlerinde çalışan ve farklı kıdem derecesine sahip, özel ve kamu kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve 7 maddelik yarı yapılandırılmış “Türkçe Öğretmenleriyle Görüşme Formu” ile elde edilmiştir

Veri toplama süreci, etik kuruldan gerekli izinlerin alınmasıyla ile başlatılmış ve veriler, çevrim içi form ile toplanmıştır. Çevrim içi formlarla veri toplamak, araştırmacıya ve katılımcıya avantajlar sunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek ‘e (2018, s. 221) göre katılımcılara deşifre olmadan araştırma sürecine katılma fırsatı tanınması, etkileşimi kalıcı ve sürekli bir zemine oturtması, araştırma alanının genişletilmesi, zaman ve mekân açısından esneklik sağlaması, aynı zaman içinde çoklu veri elde etmeye olanak tanınması ve sözel verilerin analiz sürecinde zaman kazandırması bu yöntemin avantajlarıdır.

Veriler, “içerik analizi” tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizi tekniğinde amaç verileri açıklayabilecek kavram, kategori ve bağlantılara ulaşmaktır (Güler ve ark., 2015, s.333). Veriler; kavramsallaştırılır, belirlenen kavramlara göre düzenlenir ve son aşamadan verileri açıklayan temalar belirlenir. İçerik analizi ile veriler betimlenmeye ve açıkça verilmeyen ama verilerin içinde gizli bir biçimde bulunan gerçekler ortaya çıkartılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Verilerin analizi Yıldırım ve Şimşek ‘in (2018) sunduğu veriyi kodlama, temalar oluşturma, kod ve temaları düzenleme ve bulguları

belirleme ve yorumlama adımları takip edilerek yapılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların görüşleri gerekçeleri doğrultusunda kategorilendirilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve kategorilerin içerdiği kodlar belirlenerek tablolar oluşturulmuştur. Bu işlem, eş zamanlı olarak bir uzman tarafından da yapılmış ve sonuçların tutarlılığı karşılaştırma yapılarak kontrol edilmiştir. Uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki uyum % 92 olarak tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada Türkçe öğretmenlerine eleştirel bir okurda bulunması gereken özelliklerin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğuna göre eleştirel bir okur, okuduklarına karşı tarafsız ve sorgulayıcı bir yaklaşım içinde olmalıdır. Bununla birlikte katılımcılar tarafından okuma esnasında edinilen bilginin güvenilirliğini araştırma, üst düzey bilişsel becerileri kullanma, dikkatli olma, donanımlı olma, farklı bilgiler arasında ilişki kurma, anlam oluşturma ve nitelikli okur olma da eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler olarak belirtilmiştir.

Katılımcılara Türkçe öğretim programını ve programı destekleyici kaynakları eleştirel okuma açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre Türkçe öğretim programı ve programı destekleyici kaynaklar öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandıracak düzeyde değildir. Katılımcılar bu durumu çeşitli gerekçelerle açıklamışlardır.

Katılımcılara derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların yarıdan fazlası ek etkinliklere yer verdiğini belirtirken derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinliklere yer vermediğini belirten katılımcılar, genel olarak koşulların elverişli olmadığını gerekçe olarak göstermişlerdir.

Katılımcılara öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinip edinmedikleri sorulduğunda ise katılımcıların çok azı öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edindiğini ifade etmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı eleştirel okuma öğretiminde engellerin olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar, öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin ağırlıklı olarak eğitim programı ve öğrenci hazırbulunuşluğuna yönelik olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim programı, eleştirel okuma, öğretim programı, Türkçe öğretmenleri.

Kaynakça

Akkuş, M. (2014). PISA, TIMSS VE PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi, (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>. (399463)

Aktaş Çam, B. (2015). Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. Akademik Araştırmalar Dergisi, 17 (67), 217-232.

Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, S. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). *Research methods, design and, analysis*. Pearson Education.

Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 436-460.

Griffiths, N. ve Davila, Y. C. (2022). Embedding scaffolded reading practices into the first-year university science curriculum. K. Manarin (Ed.), *Reading across the disciplines içinde* (ss. 143–165). Indiana University Press.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Güzel, İ. ve Özlek, E. (2023) Eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma içinde*. Nobel Yayınları.

Kaplan, K. ve Korkutan, K.(2023). Medya metinleri ve eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma içinde*. Nobel Yayınları.

Karakoç Öztürk, B. ve Yıldırım, B. (2024). 5 ve 6. sınıf türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma bağlamında değerlendirilmesi. *TEKE Dergisi*, 13(1), 239-254.

Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-106.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

MEB. (2018). *Okuma becerileri dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

MEB. (2024). *PISA 2022 Türkiye raporu*. MEB Yayınları.

OSYM. (2023). 2023 YKS sayısal veriler. <https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisalbilgiler20072023.pdf>

Potur, Ö. (2023). Bilgilendirici metinler ve eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma içinde*. Nobel Yayınları.

Sutherland, A. ve Incera, S. (2021). Critical reading: what do faculty think students should do?. *Journal of College Reading and Learning*, 1–24.

Şahan, H. H. ve Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde*. Pegem Akademi.

Şimşek İşliyen, F. (2020). Dijital çağda bilginin değişen niteliği ve infobezite: z kuşaağı üzerine bir odak grup çalışması. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 13(1). 246-272.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar*.

2018 ve 2024 Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Onur Yalçın^{1,*} & Fatma Sadık¹

¹ Çukurova Üniversitesi
o.yalcin81@gmail.com

Problem Durumu

Bilim, teknoloji ve yapay zekâ olarak adlandırılan günümüz dünyasında toplumda yaratıcı, yenilikçi, girişimci, düşünme yollarını bilen ve uygulayabilen nitelikli bireylere gereksinimler gün geçtikçe artarken, bireylerinde toplumdan beklentileri zaman içerisinde farklılaşmıştır. Yaşanılan bu değişimleri doğru anlamak ve uyum sağlamak için mevcut öğretim programlarının eksikliklerini gidermek ve çağla bütünleştirmek gerekmektedir. Öğretim programı; okul içinde ve dışında planlı gerçekleşen tüm eğitim etkinliklerinin yol gösterici haritalarıdır (Hunkins & Ornstein, 1988). Eğitim sistemleri öğretim programları aracılığıyla bireyleri çağın koşullarına uygun bilgi, beceri, değerler ve yetkinliklerle bütünleştirir (Demirel, 1992; MEB, 2018). Eğitim sisteminde olumlu iyileştirmeler; planlı, amaçlı, ilerici ve sistematik olarak geliştirilen öğretim programıyla mümkündür (Oliva, 2005). Bu doğrultuda eğitim programları ve uygulamalarının gereksinimlere ve geleceğe yönelik hedeflere uygun olacak şekilde güncellenmesi zorunludur. Bir diğer ifadeyle öğretim programlarının dinamik kalması sadece programların çağın koşullarına göre biçimlenmesini sağlamak açısından değil, çocukların ve gençlerin yaşayacakları çağın ihtiyaçlarına göre donanmaları açısından da önemlidir (Kaya & Kayman 2021). Bu doğrultuda ülkemizde yapılandırmacı anlayışın etkisiyle 2005 yılından itibaren tüm derslerin öğretim programları güncellenmeye başlamıştır. Fizik dersinde ise bu süreç 2007 yılında başlamış sonrasında 2009, 2011, 2013 ve 2018 yıllarında revize edilmiştir. Bununla birlikte birçok çalışma kazanımların disiplinler hazırlanması, kazanımlarda bilgi ve beceri ayırımının yapılmaması, içeriğin disiplinler arası anlayıştan ve günlük yaşamdan uzak, verilen örneklerin de formül ağırlıklı olması, nedeniyle yapılan bu güncellemeleri eksik bulmakta ve gereksinimleri tam olarak karşılamadığını vurgulamaktadır (Akdeniz & Paniç, 2012; Bayrak & Bezen, 2013; Ertem & Gökalp, 2016; Koltuk & Yayla, 2016; Yayla & Yayla, 2018). 2024 yılında Fizik Dersi Öğretim Programı programın sorunlarını giderme ve dijital çağın ihtiyaçlarına çözüm getirebilme amacıyla yeniden güncellenerek yayınlanmıştır. Bu çalışmada uygulanmakta olan 2018 Fizik Dersi Öğretim Programı ve yeniden güncellemesi yapılan ve yayınlanan 2024 Fizik Dersi Öğretim Programını programın öğeleri açısından karşılaştırarak, benzerlik ve farklılıkları saptamak amaçlanmıştır. Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik beklentilerin, programdaki değişikliklerin ve uygulama aşamasında sorun teşkil edebilecek yönlerin saptanması programın daha etkili ve yararlı olabilmesi açısından önemlidir.

Yöntem

2018 ve 2024 Fizik Dersi Öğretim Programının benzerlik ve farklılıklarını saptamak amacıyla yapılan bu araştırma belge/doküman incelemeye dayalı, açıklayıcı/tanımlayıcı bir durum çalışmasıdır. Açıklayıcı durum çalışmaları betimseldir, Açıklayıcı durum çalışmaları durum hakkında bilgi vermek, aşına olunmayan durumları bilindik hale getirmek ve gerçek hayat durumları ile ilgili bağlantıları açıklamak için kullanılır. Bilgi vermek için bir ya da iki durum incelenebilmektedir. Doküman inceleme yöntemi ise; araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların (kişisel belgeler, resmi belgeler, popüler kültürle ilgili belgeler vb.) elde edilmesini, incelenmesini, sorgulanmasını, analiz edilmesini ve değerlendirilmesini içeren sistematik işlemlerdir (Özkan, 2019). Bu çalışmada Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî web sayfasından temin edilen iki resmi belge/doküman; 2018 ve 2024 ortaöğretim fizik dersi öğretim programı betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama sürecidir (Altunışık, vd. 2010). Bu çalışmada betimsel analiz programın yapısal öğeleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Analizler eğitim programları ve öğretim alanında iki uzman tarafından önce bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodları karşılaştırılmışlar ve üzerinde hemfikir olunmayan kodlar hakkında birlikte tartışarak karar vermişlerdir. Analizin son aşamasında elde edilen veriler, tanımlanmış, alıntılarla desteklenmiş ve son aşamada önceden belirlenen başlıklar altında özetlenerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre her iki öğretim programı; ihtiyaç analizine, program gerekçesine ve eğitim felsefine yeteri kadar yer vermemiştir. Programların genel amaçları; bilimsel süreç becerileri, fiziğe özgü bilişsel beceriler ve duyuşsal özellikler açısından benzerlik göstermiş, 2024 programında kariyer planlama amacı eklenmiştir. Program öğelerine yönelik açıklamalar; 2018’de tek bir başlık altında genel cümlelerle, 2024’te ayrı başlıklar halinde detaylı ifade edilmiştir. 2024’te kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ifadesi kullanılmış ve tüm sınıf düzeylerinde kazanım sayıları azaltılmıştır. Kazanımlarda; sosyal-duyuşsal öğrenme becerilerine, eğilimlere ve okuryazarlık becerilerine daha çok yer verilmiştir. İçerikte bazı konuların yerleri sınıf düzeyleri arasında değiştirilirken, disiplinler arası ilişkilendirmeye ve matematiksel sınırlandırmalara daha çok yer verilmiştir. Öğrenme-öğretim uygulamalarında; STEM ve okul dışı öğrenme ortamlarına yer verilirken, ölçme-değerlendirmede; her ünite için performans görevi, fizik içeriklerini ilişkilendirme, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmesi eklenmiştir. Sonuç olarak, 2024 programındaki yenilikler bireylerin teorik bilgileri pratiğe uygulamasına, düşünme becerileri geliştirmesine, bilim-teknoloji-toplum-çevre ilişkilerini anlamasına, fiziğe yönelik olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesine katkı sağlamayı amaçlamıştır (Bezen, Aykutlu & Bayrak, 2020). Programa dahil edilmeyen unsurların da öğretmenler ve öğrencilerin öğrenme-öğretim sürecindeki yüklerinin azalmasını ve niteliğin artmasını sağlayabilir (Kaya & Aydın, 2024). Bu doğrultuda 2024 programının uygulanmasında eğitim paydaşlarının sürece etkin katılımı sağlanarak elde edilen dönütlerle programda ilgili güncellemelerin yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fizik öğretim programı, fizik eğitimi, ortaöğretim

Kaynakça

Akdeniz, A. R., & Paniç, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 290-307. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442232>

Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Bayrak, C., & Bezen, S. (2013). 9. sınıf fizik öğretim programında yer alan konuların öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve yeni öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *HU Journal of Education, Özel Sayı, 1*, 27-38. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/277-published.pdf>

Bezen, S., Aykutlu, I., & Bayrak, C. (2020). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı ortaöğretim fizik dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 92-101. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/245/163>

Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88251>

Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2016). Fizik eğitimi araştırma görevlilerinin yeni fizik öğretim programı (2013) hakkındaki algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 95-120. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182913>

Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (1988). Theorizing about curriculum theory. *The High School Journal*, 72(2), 77-82. <https://www.jstor.org/stable/40364852>

Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3921248>

Kaya, M., & Kayman, F. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarının halk bilimi unsurları açısından değerlendirilmesi. (Ed. M. Öztürk ve İ. Polat). Yılmaz Önay armağan kitabı içinde (s. 367-384). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Kotluk, N., & Yayla, A. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf fizik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1832-1852. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/291938>

Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103112910-orta%C3%B6%C4%9Fretim_fizik_son.pdf

Oliva, P. F. (2005). *Developing the Curriculum* (6th Ed.). Boston: Pearson Education.

Özkan, U. B. (2019). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. Ankara: Pegem Akademi, 4.

Yayla, K., & Yayla, T. (2018). 2017 Fizik Öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 8(1), 89-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/449900>

Okul Temelli Bir Uygulama: Öğretmen Paylaşım Seminerleri ve Etkisine Yönelik Eylem Araştırması

Derya Kılıç¹, Gürşen Şişman¹, Ali Haydar Arıkuşu¹, Beyhan Cesur¹ & Çiğdem Karakaya Akçadağ^{1,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
cigdemk1983@gmail.com

Problem Durumu

Okul temelli uygulamalar, günümüzde eğitimde kaliteyi önemseyen okullar tarafından oldukça ilgi çekmekte olup öğrenci, öğretmen, veli, personel, ortam gibi bileşenlerin niteliklerinin artırılmasını hedefleyerek okulun her alanda gelişmesini sağlamak gibi amaçlarla bu uygulamalara başvurulmaktadır. Türkiye’de okul temelli uygulamalar konusuna eğilim oldukça güncel olmakla birlikte bu kavramın yoğunlukla okul temelli program geliştirme çabaları ile okul temelli mesleki gelişim kapsamında ele alındığı görülmektedir (Yüksel ve Adıgüzel, 2012; Özyurt, Demir ve Bay, 2015; Yeşilpınar-Uyar ve Doğanay, 2017; Çetintürk ve Yücel-Toy, 2021). MEB (2007), bu kavramı öğretmenlere destek sağlayan tüm süreçleri ifade etmek için kullanmakta; öğretmenlerin kendi farkındalıklarını değerlendirerek kendi istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi gelişim planlarını oluşturmaları bağlamında ele almaktadır. Tokar ve Doğan (2023), koçluk sistemi ile ders denetimlerinin yürütülmesine odaklanan araştırmaları ile okul temelli bir uygulama içinde matematik öğretmenlerinin yansıtıcı matematik koçluğu sistemini modelleyerek mesleki gelişimi hedefleyen bir açı ele almışlardır. Kaya ve Kartallıoğlu (2010), öğretmen yeterliliklerine dayalı olarak geliştirilen okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatörlerle yaptığı görüşmeler sonrasında modelin öğretmenler açısından oldukça etkili ve faydalı olduğu sonucuna ulaşmış; öğretmenlerin hem mesleki hem bireysel gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Türkiye’de daha çok mesleki eğitim bağlamında ele alınan okul temelli yaklaşımlar aynı zamanda okuldaki öğrenci, hizmetli, öğretmen gibi paydaşların tümünü sürece dahil edebilecek; yalnızca mesleki değil bunun yanı sıra kişisel ve entelektüel gelişime de odaklanabilecek çatı bir kavram olarak ele alınabilir. Öğretmenler bağlamında düşünüldüğünde, kişisel gelişimin, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları sohbete dayalı ilişkilerin ve ilgi alanlarını paylaşmalarının da oldukça önemli olduğu gözlenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kişisel ve entelektüel gelişim odaklı paylaşımında bulunmalarının, okulda mutlu olmanın ve kuruma da bağlılık noktasında giderek olumlu bir iklim yaratılmasının araçları olduğu görülebilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin birbirleriyle özgür şekilde kişisel ya da mesleki anlamda ilgilendikleri ya da uzmanlaştıkları konularda paylaşımında bulunacakları, gönüllülük esasına dayalı bir ortam, okul dışı saatlerde gerçekleştirilecek bir seminer rutini olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, okul temelli oluşturulan öğretmen paylaşım seminerlerine gönüllü katılım gösteren aktarıcı ve dinleyici öğretmenlerin görüşlerini alarak sürecin etkisini araştırmak ve okul iklimi açısından yorumlamaktır.

Yöntem

Araştırma, İstanbul Maltepe ilçesinde bulunan ve eğitici kadrosunda lisansüstü eğitimlerini farklı düzeylerde tamamlamış ve hala eğitim süreçlerine devam etmekte olan öğretmenlerin yoğun olduğu bir devlet ortaokulunda yapılan öğretmenler odası sohbetlerinin profesyonel bir bakışla ele alınmasını ihtiyaç olarak tanımlayan bir grup öğretmen tarafından kurgulanmıştır. Bu yönüyle, araştırma, bir kurumu geliştirmeyi hedefleyen ve bunu o kurumun kendi üyelerinin tespit ettiği bir durum üzerinden araştırmaya odaklanan yapısından dolayı eylem araştırması türündedir. Eylem araştırmaları nitel bir araştırma türü olup eğitim bilimleri bağlamında bakıldığında, bir sınıfın, okulun ya da bölgenin yaşadığı sorunların çözümüne odaklanan, paydaşların işbirliği içinde çalışmasını gerektiren ve bir odak seçme, teorileri netleştirme, araştırma sorularını belirleme, verilerin toplanması, verilerin analizi, sonuçların raporlaştırılması ve eylem hakkında bilgi verme gibi bir dizi aşamayı dikkate alarak ilerleyen bir süreç olarak tanımlanabilir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016). Bu araştırmada, özellikle iş birliği içinde problem çözme kısmına odaklanılmış olup birbirlerinden öğrenme odağı seçilmiştir. Okul temellilik anlayışından yola çıkılarak okul idaresi ile bilgi paylaşılmış ve zaman ve mekan ile ilgili planlamalar yapılmıştır. İki haftada bir idarenin duyuru, ortam ve ikram desteği ile gerçekleştirilen seminerler aynı zamanda, seminerlerde aktaran ve dinleyen olarak rol alan paydaşların süreçten nasıl etkilendiğine dair soruların yanıtlanmaya çalışıldığı uygulamalardır. Bu bağlamda, veriler, iki haftada bir okul çıkışında gerçekleştirilen seminerlerde hem aktarıcı hem de dinleyici olarak sürece katılan öğretmenlerden, içinde buldukları süreçten elde ettikleri ve bu oluşum hakkındaki önerilerine dair yansıtma formları ile toplanmış; içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul temelli bir anlayışla, meslektaşların birbirlerinden öğrenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen deneyim paylaşım seminerleri oluşum olarak tüm okulda yoğun ilgi uyandırmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin mesai saatleri bittiğinde, ailevi durumlardan dolayı ayrılmak durumunda kalarak seminerlere katılmayan ve bunu üzümlerle ifade eden öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır. Buna rağmen daha az katılımı gerçekleştiren seminerlerdeki katılımcılardan elde edilen veriler sonucunda dikkat çeken sonuçlardan biri sürece dinleyici olarak katılan öğretmenlerin seminerler ile kendi entelektüel gelişim ihtiyaçlarını fark ettiklerini ve üzerine gitmek için seçeneklerini değerlendirdiklerini ifade etmeleridir. Ayrıca, öncesinde niyetleri olmamasına rağmen, sürecin devamında aktarıcı olarak rol almak istediklerini ve ele alacakları konu ile ilgili bilgi toplamaya ve dolayısıyla uzmanlaşmaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Aktarıcı öğretmenler ise öğretmenlik becerileri dışında ilgilendikleri konuların da meslektaşları ve okul idaresi tarafından önemsenmesi konusunda iyi hissettiklerini; meslektaşlarıyla okul iş ve işlemlerinin stresini yaşamadıkları bir ortamda bir arada olmaktan mutluluk duyduklarını ve kaliteli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Deneyim paylaşımı, okul temellilik, eylem araştırması

Kaynakça

- MEB (2007). Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Tezcan, Ö., Ada, S., Baysal, Z. N. (2016). Eğitim Alanında Eylem Araştırmaları. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, KOSBED, 32 (1), 133 - 148.
- Toker, Z., & Doğan, M. F. (2023). Ders Denetimi Uygulamaları İçeren bir Mesleki Gelişim Modeli Önerisi: Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu. Milli Eğitim Dergisi, 52 (238), 1475 - 1500. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1138739>
- Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (2), 115 - 130.
- Yeşilpınar Uyar, M. (2016). Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Öğretim Programı Geliştirmeye İlişkin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması. Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi, 6 (1), 73 -96.
- Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. Mukaddime (6), 117 - 134. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.39538>
- Çetintürk, N., & Yücel Toy, B. (2021). İlk Ve Ortaokul Öğretmenleri Ve Yöneticilerinin Okul Temelli Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri. Kesit Akademi Dergisi, 7 (26), 161 - 181.
- Özyurt, M., Demir, S., & Bay, E. (2015). Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Değer Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Ege Eğitim Dergisi, 16 (2), 274 - 296. <https://doi.org/10.12984/eed.95344>

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Program ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Yüksel Gündüz¹ & Demet Siner^{1,*}

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
demet-siner@hotmail.com

Problem Durumu

Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin fiziksel gelişimlerini destekleyen, sağlık bilincini artıran ve sosyal becerilerini geliştiren önemli bir eğitim alanıdır. Özellikle ortaokul öğrencileri için bu dersler, sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemelerine, takım çalışması, liderlik ve öz disiplin gibi becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, fiziksel aktivitenin önemi konusunda farkındalık yaratarak, öğrencilerin günlük yaşamlarında aktif olmalarını teşvik eder (Öztürk, 2016).

Beden eğitimi programları, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimlerini desteklemek için çeşitli aktiviteler içerir. Bu aktiviteler, spor oyunları, jimnastik, dans ve atletizm gibi etkinlikleri kapsar ve öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine göre planlanır. Ancak, bu programların etkinliği, öğretmenlerin yeterlilikleri ve uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklara bağlı olarak değişebilir (Demir, 2020).

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi derslerine ilgisi, bu derslerden aldıkları verim ve genel eğitim başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kara, 2017). Bu nedenle, beden eğitimi derslerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi gereklidir (Çetin, 2018). Öğrencilerin beden eğitimi dersleri hakkındaki görüşleri, programların geliştirilmesi için değerli bilgiler sunar (Özkan, 2021).

Araştırmalar, beden eğitimi derslerinin öğrencilerin fiziksel sağlıklarını olumlu yönde etkilediğini ve obezite riskini azalttığını göstermektedir (Koçak, 2019). Ayrıca, bu dersler aracılığıyla kazanılan sosyal beceriler, öğrencilerin toplumsal rollerini anlamalarına yardımcı olur (Şahin, 2020). Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Akın, 2022).

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi programları ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada, öğrencilerin beden eğitimi derslerine karşı tutumları, derslerin içerikleri ve bu derslerin genel eğitim süreçlerine katkıları incelenmiştir (Yıldırım, 2023). Elde edilen bulgular, beden eğitimi derslerinin daha etkili ve öğrenci odaklı düzenlenmesine yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir (Kılıç, 2021).

Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin genel görüşleri nelerdir?

2. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi programının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 1. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 2. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi uygulamalarının amaca uygun (derste başka etkinlikler yapılıyor mu yoksa ders beden eğitimine mi ayrılıyor)işlenmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
 3. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinin daha eğlenceli ve etkili olmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni: Bu araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemi, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve genellikle nicel verilere odaklanan diğer araştırma yöntemlerinin aksine, kalitatif verilerin toplandığı ve analiz edildiği bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, vd., 2008). Bu metodoloji, fenomenleri, ilişkileri ve sosyal süreçleri daha derinlemesine anlamak, genellikle anlamak, keşfetmek ve teorik açıklamaları geliştirmek amacıyla kullanılır (Aydın, 2018). Olgubilim ise, nitel araştırmalarda bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlerin öznel anlamlarını derinlemesine incelemek için etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Araştırmacılar, bu yöntemle katılımcıların yaşadıkları olayları, durumları veya olguları nasıl algıladıklarını ve bu algıların onların dünya görüşünü nasıl şekillendirdiğini anlamaya çalışırlar. Bu yaklaşım, yüzeysel bilgi toplamanın ötesine geçerek katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini keşfetmeyi hedefler. Öznel deneyimlere odaklanan olgubilimsel araştırmalar, bireylerin yaşadıklarını kendi bakış açılarından anlatmalarını sağlar ve her bireyin deneyimini benzersiz ve kişisel olarak ele almaktadır (Çapar ve Ceylan, 2022). Bu süreç, katılımcıların kendi deneyimlerine yükledikleri anlamların toplumsal ve kültürel bağlamlarla nasıl etkileşimde olduğunu da incelemeyi içermektedir (Tekindal ve Arsu, 2020).

Araştırmanın çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde Van ili Edremit ilçesinde farklı ortaokullarda öğrenim gören ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilen 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları ve uygulanması: Araştırmada veri toplama aracı olarak konuya ilişkin literatür araştırması incelendikten sonra taslak olarak görüşme formu hazırlanmış ve uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda soruların içeriği düzenlenmiş, bu form üç öğrenciye okutulmuş, anlaşılmayan bir yön olmadığı tespiti yapıldıktan sonra görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk kısmında kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise öğrencilerin beden eğitimi dersi program ve uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik beş yarı yapılandırılmış açık uçlu soruya yer almıştır.

Veri analizi: Toplanan verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde öncelikle araştırmacı elde olunan bilgiler kategori ve temalara göre ayırır, veriler açık, lakonik ve anlaşılacak dilde belirlenir ve paralel olarak onlar arasındaki ilişkilendirmeler yazılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi, "metinlerden (veya diğer anlamlı maddelerden) bunların kullanım bağlamlarına yönelik tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya

yönelik bir araştırma tekniğidir”. Görüşmeye katılan öğretmenlerden elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlar şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin genel görüşlerine bakıldığında, öğrenciler dersi sevdikleri, dersi eğlenceli buldukları, dersin spor çeşitliliği kazandırdığı, hocanın ve ders yönetiminin önemli olduğu biçiminde ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi programının içeriğine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrenciler, dersin eğlenceli olmadığını, daha fazla parkur talep ettiklerini, spor çeşitliliğinin az olduğunu ve yapılan aktivitelerin yetersiz olduğunu, beden dersinde stres atmak istediğini ve beden dersinde cinsiyet ayırımı yapıldığını belirtmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi uygulamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrenciler, uygulamalı etkinliklere daha fazla önem verilmesinin gerektiğini, derse ısınma ve hazırlık hareketleri ile başlanması gerektiğini, öğrenci ders yönetiminin önemli olduğunu ve beden dersi süresinin az olduğunu ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi uygulamalarının amaca uygun işlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrenciler ders içeriğinin amaca uygun olması gerektiğini, derste farklı etkinliklerin olması gerektiğini, dersin sıkıcı geçtiğini ve beden dersinde disiplinin önemini belirtmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinin daha eğlenceli ve etkili olmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrenciler, beden derslerinde daha fazla oyun ve farklı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini, spor salonu ve malzeme eksikliğinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden elde edilen bu görüşler doğrultusunda okullarda beden eğitimi saatlerinin artırılması, derste kız öğrencilere de hitap edecek etkinliklerin olması, okullarda beden dersinde kullanılan temel malzeme ihtiyacının giderilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, beden eğitimi, görüşler, nitel araştırma, içerik analizi

Kaynakça

Akın, A. (2022). Beden Eğitimi Derslerinin Öğrenci Gelişimine Etkisi. Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 123-135.

Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 2(2), 60-71.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç ve Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PEGEM Akademi

Çetin, C. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Tutumları. Spor Bilimleri Dergisi, 9(1), 45-59.

Demir, D. (2020). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri ve Öğrenci Memnuniyeti. Eğitim ve Spor Araştırmaları Dergisi, 12(3), 89-101.

Kara, K. (2017). Beden Eğitimi Derslerinin Eğitim Başarısına Etkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(1), 34-46.

Kılıç, L. (2021). Beden Eğitimi Ders Programlarının Değerlendirilmesi. Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi, 10(3), 145-159.

Koçak, K. (2019). Beden Eğitimi Derslerinin Fiziksel Sağlığa Etkisi. Sağlık Bilimleri Dergisi, 14(2), 98-112.

Özkan, M. (2021). Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenci Görüşleri. Eğitim ve Spor Dergisi, 9(1), 34-48.

Öztürk, O. (2016). Beden Eğitimi Derslerinin Sağlık Bilincine Katkıları. Sağlık ve Eğitim Dergisi, 5(2), 56-69.

Şahin, S. (2020). Beden Eğitimi Derslerinin Sosyal Becerilere Etkisi. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 15(3), 89-101.

Yıldırım, Y. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşleri. Eğitim Bilimleri ve Spor Dergisi, 11(1), 45-58.

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâ Kabul Düzeyi ile Dijital Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yiğit Can Ünlü ^{1,*} & Özlem Üzümcü ¹

¹ Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ycan.unlu1@std.hku.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi, eğitim alanında önemli değişimlere yol açmaktadır. Bu değişimlerden biri de yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegrasyonudur. Yapay zekâ, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasında, öğretmenlerin iş yükünün hafifletilmesinde ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha verimli hale getirilmesinde büyük bir potansiyele sahiptir (Johnson, 2019). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini kabul düzeylerinin ve dijital yeterlik algılarının incelenmesi, eğitimde teknolojik dönüşümün başarısı için kritik bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin teknolojiyi benimsemeleri ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri, onların dijital yeterlik düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Dijital yeterlik, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim süreçlerine entegre etme yetkinliklerini ifade eder ve bu yetkinlikler, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Tondeur, Van Braak, Sang, Voogt, Fisser, & Ottenbreit-Leftwich, 2012). Bununla birlikte, üretken yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenler tarafından kabul edilmesi, onların dijital yeterlik algılarından etkilenebilir. Davis'in (1989) Teknoloji Kabul Modeli'ne (TAM) göre, bireylerin bir teknolojiyi kabul etmeleri, o teknolojiyi kullanma niyetleri ve kullanım kolaylığı algıları ile şekillenir.

Öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul düzeyleri ile dijital yeterlik algılarının arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin farklı demografik değişkenlere anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın ana çerçevesini oluşturmaktadır.

Alanyazında yapay zekâyı konu alan araştırmalar (Hopcan vd., 2023; Doğan vd., 2023; Yetişensoy, 2024; Banaz ve Maden 2024; İçöz ve İçöz 2024) yer almaktadır. Hopcan vd., (2023) öğretmen adaylarının yapay zekâyı yönelik kaygılarını; Doğan vd., (2023) beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin yapay zekâyı yönelik tutumlarını; Yetişensoy, (2024) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyı yönelik tutum ve algılarını; Banaz ve Maden, (2024) Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarını; İçöz ve İçöz, (2024) Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalıklarını ele almışlardır. Dijital yeterlik ile ilgili araştırmalarda ise (Kaya, 2020; Gümüş, 2021; Fidan ve Yeleğen 2022; Aras, 2023; Hatipoğlu, 2023; Aktaş vd., 2024) yer almaktadır. Kaya, (2020) eğitim fakültesini öğrencilerin dijital yeterliklerini; Gümüş, (2021) Amasya'daki öğretmenlerin; Fidan ve Yeleğen, (2022) Batı Karadeniz'de bir ildeki öğretmenlerin; Aras, (2023)

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; Hatipoğlu, (2023) Almanca öğretmen adaylarının; Aktaş vd., (2024) sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının dijital yeterliklerini ele almıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ile dijital yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir

Yöntem

Araştırmanın Deseni:

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı ile üretken yapay zekâ kabul düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için “korelasyon türü ilişkisel tarama ve karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeller olarak tanımlanır (Karasar, 2009, s. 81-82).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi:

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Gaziantep ilinde bulunan bir devlet ve bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Büyüköztürk ve ark. (2020), uygun örnekleme yöntemini para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir yöntem olarak tanımlamıştır.

Bu örnekleme yönteminin en önemli faydası katılımcıların araştırmacı tarafından erişilebilirliğinin kolay olmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri; Cinsiyet, bölüm, sınıf seviyesi, internet kullanım süresi ve gelir miktarları verileri toplanarak incelenmiştir.

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Karaoglan Yılmaz, F.G., Yılmaz, R. ve Ceylan, M. (2023) tarafından geliştirilmiş Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği ve Karakuş, İ. , Sünbül, Ö. ve Kılıç, F. (2022) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişkenler arası ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni için İlişkisiz T-testi; sınıf seviyesi, günlük internet kullanım süresi ve gelir miktarları değişkenleri için bir yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üretken yapay zeka kabul düzeyleri ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; öğretmen adaylarının üretken yapay zeka kabul

düzeyleri ve dijital yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; üretken yapay zeka kabul düzeylerinin sınıf seviyesi, günlük internet kullanım süresi ve gelir miktarlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; dijital yeterliklerinin sınıf seviyesi ve gelir miktarlarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üretken yapay zekâ, dijital yeterlik algısı

Kaynakça

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.

Ertmer, P. A., & 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.

Johnson, L. (2019). How AI is transforming education and improving learning outcomes. *Educational Technology*, 59(4), 32-40.

Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.

Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.

Karakuş, İ. , Sünbül, Ö. ve Kılıç, F. (2022). Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 935 – 956. <http://doi.org/10.35675/befdergi.883974>

Karaoğlan Yılmaz, F.G., Yılmaz, R., & Ceylan, M. (2023). Generative artificial intelligence acceptance scale: a validity and reliability study. *International Journal of Human-Computer Interaction*. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2288730>

Balcı, H. (2023). Eine studie zur feststellung der digitalen kompetenzen von angehenden deutschlehrkräften [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Hopcan, S., Türkmen, G. & Polat, E. Exploring the artificial intelligence anxiety and machine learning attitudes of teacher candidates. *Educ Inf Technol* 29, 7281–7301 (2024).
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12086-9>

Aras, D. P. (2023). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesi [Yayımlanmış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Kaya, R. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Gümüş, M. M. (2021). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Aktaş, Murat Alperen vd. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ve Dijital Yeterlikleri Arasındaki İlişki”. *Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 1/1 (Mart 2024), 14-37.

Yetişensoy, O. (2024). Tomorrow's teachers and artificial intelligence: exploring attitudes and perceptions of Turkish prospective social studies teachers. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 5(1), 1-31.

Doğan, P. K., Doğan, İ. ve Çetinkayalı, G. (2023). Spor bilimleri öğrencilerinin yapay zekaya yönelik tutumları ile iş bulma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 174-189.

Bir Öğrenci Kulübü ve Programı Geliştirme Model Önerisi: Küresel Riskler

Sena Ölçer ^{1,*} & Nida Temiz Polat ¹

¹ Başkent Üniversitesi
senaolcer@baskent.edu.tr

Problem Durumu

Küresel riskler, gerçekleştiğinde ekonomiyi, doğal kaynakları ve nüfusu olumsuz etkileyen durumlardır (WEF, 2024; Chepurko, 2020). Dünya Ekonomik Forumu (WEF) her yıl, gelecek 2 ve 10 yıl içinde gerçekleşmesi muhtemel küresel riskleri içeren bir rapor yayımlamaktadır. WEF bu raporla, hükümetler, iş dünyası ve sivil toplum liderleri arasında açık ve yapıcı bir diyalog kurarak küresel riskleri en aza indirmeyi ve çözümler üretmeyi amaçlamaktadır. Gelecekte bu risklerle başa çıkacak olanlar arasında bugünün ilkökul öğrencileri de yer almakta olup, eğitimde bu risklerin dikkate alınması kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğrencilerin küresel risklere karşı önlem alabilecek, çözüm üretebilecek ve mücadele edebilecek bireyler olmaları için eğitimsel bir girişim ihtiyacı, bu çalışmanın çıkış noktasıdır.

Küresel risklerle ilgili Türkiye özelinde alanyazın tarandığında eğitim bilimleri alanında hiç denecek kadar az çalışmaya rastlanmıştır. İlgili araştırmalar da ilkökul kademesi derslerin öğretim programlarında küresel risklere işaret eden kazanım sayılarının yetersiz olduğunu göstermektedir (Temiz, 2023; Temiz ve Ölçer, 2024). Bu nedenlerle küresel risklerle ilgili eğitim alanında öneriden daha somut girişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada yeni bir zorunlu ya da seçmeli ders ve/ya öğrenci kulübü programı geliştirmek somut bir girişim olarak düşünülmüştür. Bir ders önerisinin kabul edilerek eğitim sisteminde yerini alma olasılığına göre öğrenci kulübü önerisinin ivedilikle hayata geçirilebileceği düşüncesi ile öğrenci kulübü odağa alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, “Türk Millî Eğitiminin Genel ve Özel Amaçları” doğrultusunda öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlamalarını ayrıca edindikleri bilgi ve becerileri topluma faydalı olacak şekilde paylaşmalarını hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; MEB, 2024). Bu doğrultuda 08/06/2017 tarih ve 30090 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği gereği sosyal etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Sosyal etkinlikler; (1) bilimsel, (2) kültürel, (3) sanatsal, (4) sportif etkinlikler, (5) toplum hizmeti çalışmaları olmak üzere beş alandan ve (1) okul etkinlikleri, (2) merkezî etkinlikler, (3) okul dışı bireysel etkinlikler olmak üzere üç türden oluşmaktadır (MEB, 2024). Bu kapsamda öğrenci kulüpleri beş alandan en az birine hitap eden “okul etkinlikleri” türünde sosyal etkinliktir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğine (2017) göre öğrenci kulübü “öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda eğitim kurumu içi ve dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan grup” olarak tanımlanmaktadır. Gerek tanım gerekse sosyal etkinlik türü açısından bakıldığında “öğrenci kulüp” faaliyetleri mekânsal olarak okulda ya da okul merkezli olarak izinle ve öğretmen rehberliğinde okul dışında gerçekleştirilmektedir. Öğretimin "yaşam boyu süren eğitimin

planlı ve programlı olarak okulda gerçekleştirilmesi" tanımı (Varış ve ark., 1998) göz önüne alındığında öğrenci kulüpleri de öğretim kapsamındadır. Özetle, öğrenci kulüp faaliyetleri planlı ve programlı gerçekleştirilmesi gerekir ancak mevcut durumda öğrenci kulüpleri için planlamaya işaret eden yönetmelikler, yönergeler, kılavuzlar olsa da program olarak nitelendirilebileceğimiz bir dokümana rastlanmamıştır. Bu durum bir başka ihtiyaca işaret etmektedir; öğrenci kulüplerinin geliştirilmiş programı olmalıdır ya da nasıl geliştirileceğine hizmet eden bir program geliştirme modeli olmalıdır.

Sonuç olarak küresel riskleri yönetebilen ve bu risklere hazırlıklı olan bireyler yetiştirme amaçlı eğitim öğretim alanında somut ve ivedi bir girişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu somut ve ivedi girişim öğrenci kulübü olarak gerçekleştirilebilmesi için de "Küresel Riskler Öğrenci Kulübü" programının geliştirilmesi gereklidir. Aynı zamanda mevcut durumda öğrenci kulüpleri için de bir program geliştirme modeline ihtiyaç vardır. Küresel riskleri yönetebilen ve bu risklere karşı hazırlıklı olan bireyler olmalarına katkı sağlayacak eğitimsel bir girişim olarak "Küresel Riskler Öğrenci Kulübü" programı geliştirmek ana amacıyla gerçekleştirilen araştırma da aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilerin küresel riskleri yönetebilen bireyler olabilmeleri için nasıl bir öğrenci kulübü ve programı önerilebilir?

1.1 Mevcut durumda öğrenci kulüpleri nelerdir?

1.2 Mevcut durumda öğrenci kulüpleri nasıl programlanmakta ve planlanmaktadır?

1. Öğrenci kulüplerinin programı nasıl bir model takip edilerek geliştirilebilir?

2. Küresel Riskler Öğrenci Kulübü programı nasıl olmalıdır?

Yöntem

Bu çalışma, küresel risklerin yönetilmesi ve bu risklere karşı hazırlıklı bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlamak amacıyla "Küresel Riskler Öğrenci Kulübü" programının geliştirilmesini hedefleyen araştırmanın birinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada, ihtiyaç analizi yapılmış ve program tasarısı oluşturulmuştur. Araştırmanın bu kısmında kullanılan yöntem, nitel araştırma çerçevesinde bir durum çalışması olarak ele alınmıştır. Çalışmanın verileri, Dünya Ekonomik Forumu'nun (WEF) The Global Risks Report 2024, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2023 yılında yapılan değişikliklerle güncellenmiş olan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün e-okul Yönetim Bilgi Sistemi Sosyal Etkinlik Modülü Uygulama Kılavuzu gibi dört temel dokümandan elde edilmiştir.

Bu dokümanlar üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz süreci dört aşamada yürütülmüştür: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların belirlenmesi, (3) temaların düzenlenmesi ve yapılandırılması, (4) bulguların sunulması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İlk aşamada, dokümanlardan elde edilen veriler, belirli kategoriler altında kodlanmıştır. İkinci aşamada, kodlanan verilerden yola çıkılarak temalar oluşturulmuş, üçüncü aşamada ise bu temalar düzenlenmiş ve

yapılandırılmıştır. Son aşamada ise elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın tamamlanan analiz sonuçlarına göre, sosyal etkinliklerle ilgili yönetmeliklerde belirtilen 52 öğrenci kulübü arasında, WEF Küresel Riskler Raporu'nda belirtilen ve önümüzdeki 10 yıl içinde gerçekleşmesi muhtemel risklere doğrudan işaret eden bir öğrenci kulübü bulunmamaktadır. Ayrıca, öğrenci kulüpleriyle ilgili öğretmenlere rehberlik edebilecek nitelikte kapsamlı bir program tasarısı geliştirme modelinin de mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut durumda, öğretmenlere sosyal etkinlikler ve öğrenci kulüpleri konusunda rehberlik etmek amacıyla e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi sosyal etkinlik modülü uygulama kılavuzu bulunmaktadır. Ancak bu kılavuz, bir öğrenci kulübünü etkin bir şekilde yürütmek veya yeni bir kulüp için program tasarısını oluşturmak konusunda yeterli bir rehberlik sunmamaktadır. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, küresel riskler konusunda farkındalık yaratacak ve bu alanda öğrencileri bilgilendirecek bir "Küresel Riskler Öğrenci Kulübü" program geliştirme taslak modeli önerilmektedir. Bu model, hem öğrenci kulüplerinin çeşitliliğini artırmayı hem de öğretmenlere bu kulüplerin etkin bir şekilde yönetilmesinde rehberlik etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küresel risk, öğrenci kulübü, sosyal etkinlik, program geliştirme

Kaynakça

Chepurko, G. (2020). Global risks and their systemic consequences. *Sociology Theory Methods Marketing*, 3, 80 - 98.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2023). T. C. Resmî Gazete (32077, 18 Ocak 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2017). T. C. Resmî Gazete (30090, 8 Haziran 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü e-okul Yönetim Bilgi Sistemi Sosyal Etkinlik Modülü Uygulama Kılavuzu (2024). MEB.

Temiz Polat N. ve Ölçer S. (2024). 4. sınıf sosyal bilgiler 2023 öğretim programının küresel risklere hazırlık açısından incelenmesi, XI. International Eurasian Educational Research Congress, 25 Mayıs 2024.

Temiz, N. (2023). Hayat bilgisi 2023 öğretim programının küresel risklere hazırlık açısından incelenmesi. 7. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, 27-30 Eylül 2023

Variş, F., Gürkan, T., Pektaş, S., Gözütok, F. D., Gürbüzürk, O. ve Babadoğan, C. (1998). Eğitim bilimine giriş. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

World Economic Forum (WEF), (2024). The Global Risks Report 2024. https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2024.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin.

Investigating the Learning and Teaching Process of Twice-Exceptional Students

İmran Koç^{1,*} & Remzi Kınca¹

¹ Çanakkale Onsekiz Mart University
imkocran@hotmail.com

Problem Statement

Twice-exceptional students represent a distinctive cohort characterized by the co-existence of one or more disabilities and high intellectual abilities. The term "twice exceptional" (2e) or "gifted learning disability" has been employed in academic literature to describe individuals who are both gifted and have unique learning challenges like ADHD or autism (Agarwal & Singh, 2011). These students often have academic and social-emotional struggles in educational settings (Yenioğlu et al, 2022). The distinctive and discrete conditions of students being defined as 'twice-exceptional' are often obscured by their 'gifted' descriptions, or their giftedness is ignored and diminished by focusing on their learning difficulties (King, 2022). These difficulties, which may be in the form of time management, organization, attention, and social activity may present significant challenges (Yssel et al, 2020). Existing literature often tends to focus on giftedness or disabilities separately, although there seems to be a dearth of studies that look at both traits in combination. Besides, there is limited research on implementing modified teaching approaches and educational interventions for 2e students. This research aims to contribute to filling these gaps and understanding how these students are facilitated in their learning settings.

Theoretical Framework

The current study is underpinned by various theoretical frameworks to explore the models of instruction with twice-exceptional learners. Gardner's Multi-intelligence Theory, which indicates different sorts of intelligence (e.g., linguistic, mathematical), forms the main framework of this study. Vygotsky's Sociocultural Theory of learning supports the belief that learning is influenced by the interactions of learners with other people and the culture in which they are placed. In the context of these theories, it is possible to understand how twice exceptional students' learning profiles shape their experiences. Further, the aspects of Inclusive Education Theory and Differentiated Instruction Theory involve the concept of modified teaching techniques and classroom management to incorporate the needs of the students. In this way, combining these theoretical points of view will allow the formulation of a profound scientific point of view regarding the promotion of 2e students.

Gap in the Literature

Although giftedness and learning disabilities may appear to be mutually exclusive, they can coexist in the same individual, resulting in a unique set of needs that necessitate the implementation of tailored educational strategies. Though there exists a great deal of information on giftedness, there is a lack of

sufficient literature on gifted kids with disabilities and their impact on the educational process and outcome. Few researches address how to identify the learning profiles of 2e students or how exactly to use instructional modifications for their special needs. Studies on applying solution-focused approaches and services, stakeholder partnerships in service of 2e learners, and impacts on academic and psychosocial development are scarce. Consequently, this research aims to address the gaps in the existing literature on supporting 2e students' integration into normal schools.

Objective

This research aims to improve teaching and learning for twice-exceptional (2e) learners by creating and assessing intervention measures for all the stakeholders in 2e education. Specifically, this research aims to:

- -Incorporate different instructional strategies to facilitate education for all 2e students' strengths and challenges,
- -Explore the typical content and process skill instruction to create positive learning environments,
- -Review teacher attitudes and effects on 2e students' education process, and help the development of guidelines and recommendations to foster a more inclusive and effective educational environment for 2e students,
- -Investigate and analyze the impact of students, educators, and parents engagement to foster an effective teaching and learning process in schools,

By doing so, the study aims to provide practical interventions that can realistically positively impact the teaching and learning lives of 2e students and educators.

Method

In this study, a comprehensive systematic review was conducted as one of the qualitative research methods to thoroughly examine the learning and teaching processes of students with 2e learning profiles. The data were then analyzed using the thematic analysis method, which involves identifying patterns or themes within the data. This study employed a systematic review methodology to meticulously identify and analyze 70 articles that satisfied the following inclusion and exclusion criteria. The inclusion and screening criteria focused on the timeframe, language, relevance to educational processes of 2e students, educational levels, accessibility, full-text availability, database inclusion, and specific subject matter. The following sources were considered eligible for inclusion in the review:

The article,

- only published between 2020-2024 frame time to ensure the inclusion of recent and relevant research,
- written in the English Language,

-
- Focusing on learning and teaching processes at twice-exceptional (2e) primary and secondary school levels, our research is directly relevant to the audience's area of interest,
 - should be accessible in full text and sourced from the Education Resources Information Center (ERIC) and Web of Science (WoS), which constitute an invaluable source of information for researchers in various academic fields,
 - include the "twice-exceptional, twice-exceptional student, teaching, learning, gifted " keywords,

The following criteria were used to screen the articles:

The articles;

- published outside the specified timeframe (2020-2024),
- written in languages other than English,
- were not directly on to the educational processes of 2e students,
- not focussed on educational levels other than primary and secondary school were excluded from the review,
- for which the full text was not accessible,
- that have only an abstract,
- not accessible on ERIC or WoS scientific databases,
- about only gifted students or disabled students,
- not include the "twice-exceptional, twice-exceptional student, teaching, learning, gifted" keywords.

The data were subjected to thematic analysis, the results of which revealed some important themes. These included the main characteristics of 2e students, identification and assessment problems, educational strategies (e.g., inclusive, differentiated, and ability-based approaches), teacher competencies, social and emotional development, and school-family cooperation. Each of these themes was then examined in depth.

Expected/Temporary Results

This study has examined the key themes in the education of twice-exceptional (2e) students, providing a framework for developing effective educational strategies. It emphasizes the importance of teacher competencies, educational strategies, psychosocial support, family-school collaboration, and cultural sensitivity in enhancing the educational experiences of 2e students. The findings reveal that 2e students are often overlooked by the stakeholders because of a narrow focus on either their exceptional talents or disabilities, which may obscure their overall challenges. Some 2e students may struggle with maintaining their confidence and concentration, particularly in critical areas such as reading, writing, and mathematics. The study emphasizes the need to enhance teachers' competencies and develop personalized educational plans that address both strengths and weaknesses is highlighted and to support 2e students' emotional well-being alongside academic achievement through social skills programs and counseling is crucial. Effective collaboration between families and schools is vital for understanding and meeting 2e students' needs. Increasing cultural awareness and sensitivity is also necessary to create

inclusive educational environments. While the study underscores the potential benefits of improving teacher competencies, it calls for further research to evaluate these strategies' effectiveness across different educational contexts.

Keywords: Twice-exceptional, twice-exceptional student, teaching, learning, gifted

Kaynakça

Agarwal, A., & Singh, Y. (2011). The gifted children with learning disability. *Indian Streams Research Journal*, 1(1), 1-4.

Alsamani, O., Alsamiri, Y., & Alfaidi, S. (2023). Elementary school teachers' perceptions of the characteristics of twice-exceptional students. , 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1150274>.

Foley-Nicpon, M., & Lin, C.R. (2022). Identifying and Providing Instructional Services for Twice-Exceptional Students. *Identifying and Serving Diverse Gifted Learners*.

Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11020085>.

Holmgren, A., Gardelli, V., Backman, Y., & Gylleffjord, Å. (2024). Long-Term Perspectives On The Social And Educational Situation Of A Twice Exceptional Student: A Single Case Study. *Edulearn Proceedings*.

Jo, I., & Na, K. (2023). Analysis of Prior Domestic and Overseas Research on The Screening, Diagnosis, and Identification of Twice-Exceptional Students(2e). *The Korea Learning Disabilities Association*.

King, S. (2022). The Education Context for Twice-Exceptional Students: An Overview of Issues in Special and Gifted Education. *Neurobiology of Learning and Memory*, 193(4), 107659. DOI10.1016/j.nlm.2022.107659

Kranz, A.E., Serry, T.A., & Snow, P.C. (2024). Twice-exceptionality unmasked: A systematic narrative review of the literature on identifying dyslexia in the gifted child. *Dyslexia*.

Minnie, C., Lassig, C., Tangen, D., & Beutel, D. (2022). Teacher Collaboration in Supporting Students with Twice-Exceptionality to Transition to Secondary School. *Australasian Journal of Gifted Education*. <https://doi.org/10.21505/ajge.2022.0013>.

Pamungkas, B., Wahab, R., Suwarjo, S., & Susen, A. (2023). School and Family Collaboration on Twice-exceptional Academic Program Services. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*.

Roberts, J.L., & Jolly, J.L. (2021). Twice-Exceptional Students. *A Teacher's Guide to Working With Children & Families From Diverse Backgrounds*.

Shaila, B. (2023). Gifted students with learning disabilities: A review of differentiated teaching approaches. *i-manager's Journal on Educational Psychology*.

Townend, G., McGregor, M., Alonzo, D., & Nguyen, H.T. (2024). What would it take? Enhancing outcomes for high-ability students with disability. *Frontiers in Education*.

Trail, B.A. (2022). Twice-Exceptional Gifted Children.

Vaughn, S., & Edmonds, R.Z. (2022). Twice Exceptional: English Learners with Learning Disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 37, 156 - 157.

Yenioğlu, S., Melekoğlu, M., & Yenioğlu, B. (2022). A single-subject case study of twice exceptionality. *Gifted Education International*, 38, 256 - 272. <https://doi.org/10.1177/02614294211064772>.

Yssel, N., Neumeister, K.L., & Burney, V.H. (2020). Students with Special Needs Who Are Gifted and Talented (Twice Exceptional).

Öğrencilerin Görüşleri Doğrultusunda Eleştirel Düşünme Dersinde Sinemanın ve Distopik Romanların Kullanımının Değerlendirilmesi

Ahmet Utku Özensoy

Muş Alparslan Üniversitesi
autkum@yahoo.com

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı Muş Alparslan Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda eleştirel düşünme dersinde sinema filmlerinin ve distopik romanların kullanımını değerlendirmektir. Eleştirel düşünme hayatın her alanında sorgulamayı, yansıtıcı sorular sormayı, analiz etmeyi, değerlendirmeyi, hakikati olduğu gibi nesnel algılamayı, görüş, düşünce ve inançlarımıza aykırı olsa da gerçekliği kabul etmeyi; yazılı, görsel, işitsel unsurların doğruluğunu araştırmayı; sorular sormayı, sorulara mantıklı, geçerli ve sistematik çözümler üretmeyi içeren bir beceridir. İnsan hak ve özgürlüklerini kullanırken; bireysel kararlarını verirken, demokratik süreçlere katılırken, siyasal alanda yerel ve merkezi yöneticilerini seçerken, etkin bir yurttaş olarak haklarını kullanırken, haklarına sahip çıkarken, kendine ulaşan yazılı, sözlü, görsel her türlü iletiyi sorgulayıp değerlendirirken eleştirel düşünme becerisi kullanılır. Özellikle hukuk devleti, güçler ayrılığı gibi demokrasinin ilkelerinin geçerli olduğu demokratik bir toplum ve ülke hayatı için eleştirel düşünme becerisine sahip vatandaşlar vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Sağlıklı, güçlü ve başarılı bir demokrasi, vatandaşların karar alırken, sorun çözerken kullandıkları eleştirel düşünme becerilerine bağlıdır. Üst düzey becerilerden olan eleştirel düşünme, hak ve özgürlüklerinin bilincinde bağımsız birey ve yurttaş yetiştirmede oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme becerisinin bir diğer önemi bilimsel araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle eleştirel düşünme becerisi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bilimsel araştırma yaparken objektiflik, sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olma, araştırmacının inançlarını, değer yargılarını bilimsel araştırma süreçlerine karıştırmama, hipotezi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları dürüstçe ortaya koyma eleştirel düşünme becerisiyle ilgilidir. Bundan dolayı eleştirel düşünme, bilimsel yöntemin önemli bir parçasıdır. Distopik edebiyat özellikle 20. Yüzyılın başlarından itibaren bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplum hayatına daha yoğun girmesi ve kentleşmeyle birlikte yaşanan hızlı değişimin insan ve toplum hayatında ortaya çıkardığı psikolojik ve sosyolojik durumun roman başta olmak üzere farklı edebiyat unsurlarına yansımalarıdır. Distopik romanlarda kapitalist, otoriter ve totaliter sistemin propaganda, gözetim toplumu, baskı mekanizmaları oluşturmak için teknolojinin alabildiğine kullanımı, bürokratik baskı, karizmatik liderlik, tek tipleştirme, güvenlikçi politikalar, sürekli “iç ve dış düşman algısı”, doğanın tahribatı, genetik deneyler, sosyal kaygı vb. unsurlar ön plandadır.

Yöntem

Araştırmada 2023-2024 Akademik Yılı Bahar Dönemi'nde Muş Alparslan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Eleştirel Düşünme dersinde 13 hafta toplamda 21 saat distopik romanlar ve

sinema filmleri eleştirel düşünme bağlamında incelenmiştir. Her hafta belirlenen kitapları ve filmleri ders öncesi öğrencilerin okumaları ve izlemeleri; Classroom'dan kitap ve filmlerle ilgili eleştirel değerlendirmelerini yazmaları sağlanmıştır. Derste filmlerin fragmanları ve bazı bölümleri izlenmiş; kitaplar ise özetlenmiş ve bazı bölümleri okunarak yorumlanmıştır. Sinema filmleri şunlardır: 12 Kızgın Adam, Sidney Lumet; Agora, Alejandro Amenábar; Deney, Oliver Hirschbiegel; Guguk Kuşu, Milos Forman; Gülün Adı, Jean-Jacques Annaud; Mississippi Yanıyor, Alan Parker; Modern Zamanlar, Charles Chaplin; Ölü Ozanlar Derneği, Peter Weir; Rasamon, Akira Kurosawa; V for Vandetta, James McTeigue; Rüzgâr Gibi Geçti, Victor Fleming. Kitaplar: 1984, George Orwell; Biz, Yevgeni Zamyetin; Cesur Yeni Dünya, Aldous Huxley; Damızlık Kızın Öyküsü, Margaret Atwood; Dava ve Dönüşüm, Franz Kafka; Fahrenheit 451, Ray Bradbury; Körlük, Jose Saramago. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş Alparslan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Eleştirel Düşünme dersini alan öğrencilerinden 10 kişi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılara genel olarak eleştirel düşünme dersinde sinemadan ve distopik romanlardan nasıl yararlandıkları, sinema ve kitapları nasıl inceledikleri, sinema ve distopik romanların eleştirel düşünmeye katkıları, bu şekilde yapılan öğretimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri hakkında sorular yöneltilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ön sonuçlarına göre genel olarak olumlu görüşler ön plana çıkmıştır. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğrenciler derste eleştirel düşünme becerisinin, distopik sinema ve distopik romanlarla ilişkili şekilde işledikleri, her hafta bir distopik film ve romanın işlediklerini ifade etmişlerdir. Distopik romanlardaki otoriter ve totaliter sistemin propaganda, gözetim toplumu, baskı mekanizmaları oluşturmak için teknolojinin alabildiğine kullanımı, bürokratik baskı, karizmatik liderlik, tek tipleştirme, güvenlikçi politikalar, sürekli “iç ve dış düşman algısı” gibi unsurların anlatıldığı ve bu unsurların eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda distopik romanlardaki doğanın tahribatı, genetik deneyler gibi konuların günümüz dünyasında doğa ve toplum tahribatının nedenleri arasında olduğu ve bu unsurların eleştiriye tabii tutulmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, distopya, distopik romanlar, sinema

Kaynakça

Akarsu, B. (2018). Eleştirel düşünme sanatı, İstanbul: Cinius Yayınları.

Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aknoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Baillargeon, N. (2017). Aklın ve bilimin ışığında eleştirel düşünme kılavuzu. İstanbul: Dip not Yayınları.

Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay. (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 279-331) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A. (2006). Etkin bir vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öz türt (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 179-218). Ankara: PegemA Yayıncılık,

Ennis, R, H. (2010). An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment. 15.04.2010 tarihinde <http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html> adresinden alınmıştır.

Ennis, R, H. (2011). Strategies and tactics for teaching critical thinking. 21.03.2011 tarihinde www.criticalthinking.net/howteach.html adresinden alınmıştır.

Gürkaynak, İ. Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2):13-25.

Paul, R. ve Elder, L. (2009). Minik eleştirel düşünme kılavuzu. (Çev. M. B. Fidan). CA: The Foundation of Critical Thinking. 23.11.2009 tarihinde http://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf adresinden alınmıştır.

Patrick, J. J. (1986). Critical thinking in the social studies. ED272432. 23.03.2010 tarihinde <http://www.ericdigests.org/pre-924/critical.htm> adresinden alınmıştır.

Pirozzi, R. (2003). Critical reading, critical thinking. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Sagan, C. (1998). Karanlık bir dünyada bilimin mum ışığı. Ankara: TÜBİTAK.

Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme eğitimi. HÜ Eğitim Fakültesi dergisi (HU Journal of Education), 30, 193-200.

Sumner, W. G. (2008). Folkways, 20.07.2019 tarihinde <https://www.gutenberg.org/ebooks/24253> adresinden alınmıştır.

Şahinel, S. (2001). Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Şahinel, S. (2018). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler içinde (s. 123-136). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zarrillo, J. J. (2016). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin Temalara Göre Analizi

Muammer Bahşi¹ & Ebuzer Duyu^{1,*}

¹ Fırat Üniversitesi
eduyu@firat.edu.tr

Problem Durumu

Değerler eğitiminin temeli informal bir şekilde ailede başlamaktadır. Aile tarafından verilen eğitimden sonra değerlerin kazandırılmasında en çok rol oynayan kurum okullardır (Altmış 2021). Okullarda değerler eğitiminin Milli Eğitim programlarına uygun bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitiminin temel amacı sadece akademik başarıya odaklanmak, çocukları bilişsel yönden geliştirmek değildir. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da ifade edildiği üzere çocuklarımızın milli ve manevi değerlere sahip olan aynı zamanda da değerleri korumanın ve sahip çıkmanın yanı sıra değerleri geliştiren bireyler yetiştirmek de Milli Eğitimin en temel hedeflerden biri olarak belirtilmiştir (TBMM 1973). Hazırlanan öğretim programlarında da değerler eğitimine gereken önem verilmiş ve son çıkan 2018 programlarında da tüm öğretim programlarında değerlere karşı olan tutum, yaklaşım belirtilmiş ve değerlerimiz başlığı altında değerlerin programlarda nasıl ele alındığı vurgulanmıştır (MEB 2018a, 2018b). Ayrıca hazırlanan programlarda tüm derslerde yer alması öngörülen on kök değerden bahsedilmiştir (MEB 2018a).

İlkokul Türkçe ders kitabının yapısına bakıldığında her sınıf düzeyinde yer alan 8 tema bulunmaktadır. Bu temalardan zorunlu olan temalar “Erdemler, Milli Mücadele ve Atatürk ve Milli Kültürümüz” temaları olmak üzere 3 tanedir. Geriye kalan temaların seçimi kitap yazarları tarafından tem havuzundan olmak üzere yazarların seçimine bırakılmıştır. Temalarda 1’i serbest okuma metni olacak şekilde toplamda 5’er metin bulunması öngörülmüş ve Türkçe ders kitaplarında her sınıf düzeyinde toplamda 40’ar metin bulunması gerektiği ifade edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde Türkçe ders kitapları ve değerler eğitimi bağlamında; Alıcı (2019) tarafından ilkökul 2.sınıf Türkçe ders kitabı değerler eğitimi bakımından incelenmiş; Karaata (2023) ilkökul Türkçe ders kitaplarını kök değerler bakımından; Soylu(2019)1.sınıf Türkçe ders kitabını değer eğitimi açısından; Şahin (2015) ilkökul Türkçe ders kitabını kültürel değer bakımından incelemiş; Taçyıldız (2022) ve Yıldırım (2022) ise ortaokul Türkçe ders kitaplarını sırasıyla değerler eğitimi ve kök değerlere göre analiz etmişlerdir. Ancak ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kök değerler bakımından temalara göre analiz edilmesi konularındaki eksiklik literatürde göze çarpmaktadır. Yürütülen bu çalışmanın amacı İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kök değerleri temalara göre analiz etmektir.

Yöntem

Araştırmanın işleyişi düşünüldüğünde ders kitabının yapısını inceleyebilmek adına araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Nitel araştırma kendine özgü veri toplama yöntemleriyle olguları, durumları veya olayları doğal ortamlarında araştırmayı temel alan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek 2021). Araştırmanın deseni de bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarını inceleyebilmek için doküman incelemesi olarak seçilmiştir. Bu yöntem; kurumsal raporlar, makaleler ve kitapları içerecek bir şekilde çeşitli belge türlerini analiz etmekten oluşur. Metin içeren herhangi bir belge, nitel analiz için potansiyel bir kaynaktır (Morgan 2022). Eğer bir nitel çalışmada gözlem yapmak veya görüşme yapmak mümkün değilse araştırma bu yöntemle yürütülebilir. Doküman incelemesi diğer veri toplama yöntemleriyle beraber bir üçgenleme oluşturabileceği gibi tek başına bir araştırma modeli olarak seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek 2021).

Araştırmada incelenen çalışma materyalleri MEB tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında dağıtılan ilkökul Türkçe ders kitaplarıdır. Bu kitaplar;

- 1) 1.Sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan metinler - İlke Yayınları
- 2) 2.sınıf Türkçe Dersi Kitabında yer alan metinler - Bilim ve Kültür Yayınları
- 3) 3.sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan metinler – Sonuç Yayınları
- 4) 4.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler – Koza yayınları

Verilerin toplanması sürecinde inandırıcılığı arttırmak amacıyla araştırmacı çeşitliliğine başvurmuş, alana hakim olan 3 sınıf öğretmeni ve 1 Türkçe öğretmeni araştırmaya dahil edilmiş ve ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan kök değerleri tespit etmişlerdir. Elde edilen veriler araştırmacının verileriyle karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kök değerlerin incelenmesi adına genel bir çerçeve çizildiğinde kök değerlere en fazla vurgunun 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde olduğu görülmektedir. 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde 10 kök değerinin tamamı yer almış ve 48 defa bu kök değerlere vurgu yapılmıştır. En düşük kök değer sayısının (19) 1. Sınıf Türkçe ders kitabında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç Karaata (2023)'ün 2023 yılında yayımladığı Türkçe ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi çalışmasından çıkan sonuç ile uyumsuzdur. İlkokul 1, 3 ve 4.sınıf ders kitaplarında kök değerlerin tamamı yer almamaktadır. İlkokul ders kitaplarının tüm düzeylerinde tüm kök değerlerin yer almaması Şişva (2024)'nın ilkökul fen bilimleri ve Yılmaz (2023)'in fen bilimleri ders kitaplarının incelendiği çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Kök değerler temalara göre analiz edildiğinde tüm sınıf düzeylerinde kök değerler frekans olarak en çok “Erdemler” temasında yer almaktadır. Erdemler temasında kök değerler toplamda 21 defa vurgulanmış ve her sınıf düzeyindeki erdemler temasına düşen kök değer sayısının 7 olduğu belirlenmiştir. Erdemler temasını Milli Mücadele ve Atatürk teması(6) 128 takip etmektedir. En düşük oran ise(0) Sanat temasındadır. Sanat temasında hiçbir kök değer yer almamaktadır. Zorunlu temalarda kök değerlere daha fazla yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitapları, değerler eğitimi, kök değerler

Kaynakça

Alicı, Fatma. 2019. “İlkokul 2.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi.

Altmış, Zehra Güden. 2021. “9-11 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Türk Yapımı Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi(TRT Çocuk Örneği)”. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Karaata, Sultan FİDAN. 2023. “İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi.

MEB. 2018a. “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı”.

MEB. 2018b. “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”. Geliş tarihi 26 Kasım 2023.

Morgan, Hani. 2022. “Conducting a Qualitative Document Analysis”. The Qualitative Report. doi: 10.46743/2160-3715/2022.5044.

Soylu, Nurbanu. 2019. “İlkokul 1.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi.

Şahin, Naile. 2015. “İlkokul 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Kültürel Değerler Açısından İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi.

Şiğva, Sevgi Nur. 2024. “İlkokul 3. ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi.

Taçıyıldız, Güler. 2022. “8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi.

TBMM. 1973. Milli Eğitim Temel Kanunu.

Yıldırım, Ali, ve Hasan Şimşek. 2021. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 12. bs. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Kübra BEŞER. 2022. “6.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına Yer Alan Metinlerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Alınması”. Yüksek Lisans Tezi.

Yılmaz, Zahit. 2023. “İlköğretim Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Değerler Açısından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma”. Yüksek Lisans Tezi.

Birlikte Ebeveynlik Temelli İlkokula Hazırlık Programının Geliştirilmesi*

Aylin Yılmaz Hiğde ^{1,*} & Yalçın Özdemir ¹

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
aylinnyilmz@gmail.com

Problem Durumu

Araştırmalar ilkökula olumlu bir başlangıcın uzun vadedeki olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermiştir (Margetts, 2014). Çocukların ilkökula başlaması ile ilgili iki kuramdan söz edilebilir. Bunlar; olgunlaşmacı (the maturationist) ve ekolojik yaklaşım (ecological perspectives) şeklinde isimlendirilmektedir. Olgunlaşmacı yaklaşım, çocuğun bireysel olarak fiziksel, zihinsel, duygusal ve psikomotor beceriler gibi özelliklerine odaklanmaktadır. Ancak, son yıllarda gittikçe daha fazla önem kazanan ekolojik yaklaşım, çocuğun, ailenin ve okulun bir bütün olduğunu kabul etmektedir. Bu yaklaşımda okula hazırbulunuşlukla ilgili tüm sorumluluğun sadece çocuğun üzerinde olmadığı, ailenin ve okulun da hazırbulunuşluğu sağlaması gerektiği vurgulanır. Bu bakış açısı ailelerin, tutarlı ve ortak ebeveynlik anlayışı içinde olmalarını, çocuğun ilkökula hazırlıkta desteklenmesini vurgular (Rouse, Nicholas ve Garner, 2023). Ailesi tarafından desteklenen çocuklar, akranlarına göre daha fazla okula hazırlık becerisiyle okula başlama eğilimindedir. İlkokula hazırlık sürecinde anne ve babanın ebeveynliği ortaklaşa yürütmesi çocuğun sosyal-duygusal gelişimi, akademik gelişimi açısından önemlidir (Jahromi, Bravo, Umaña-Taylor, Updegraff ve Hinman, 2022). Bu noktada aile sistemlerindeki risk faktörlerini azaltmaya ve önleyici tedbirler almaya yönelik bir olgu olarak (Feinberg, 2002) karşımıza “birlikte ebeveynlik” kavramı çıkmaktadır. Birlikte ebeveynlik, ebeveynlerin aile yaşam döngüsü boyunca birden fazla geçişe uyum sağlaması demektir. Bu geçişler her bir çocuğun doğumu, iş durumundaki değişiklikler ve bir çocuğun yaşam döngüsündeki beklenen özel, kritik (çocuğun okula başlaması, ergenlik dönemine geçiş gibi) dönemlerdir. Bu geçiş süreçlerinin her birinde ebeveynlerin müzakere etmedeki başarısızlığı, geçiş sürecindeki çocuklarda uyum sorununa neden olabilir (Sullivan, 2008). Cabrera, Scott, Fagan, Steward-Streng, Chien (2012) ise ilkökula hazırbulunuşluk sürecinde olan çocuk için birlikte ebeveynlik çatışmasının ve ortak karar vermenin sırasıyla olumsuz ve olumlu sonuçları olduğunu, çocukların akademik ve sosyal becerileriyle bağlantılı olduğunu ve birlikte ebeveynliğin çocuğun akademik ve sosyal becerilerle ilişkili olduğunu bulmuştur. Nawafilaty ve Fardana (2023), Feinberg'in (2003) önerdiği birlikte ebeveynlik çerçevesini dikkate alarak gerçekleştirdikleri çalışmada, bireysel yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yoluyla, ebeveynlerin okul tarafından planlanan program etkinliklerine dahil olduğu 15 ebeveyni incelemişlerdir. Bu çalışma, destekleyici birlikte ebeveynlik etkileşimlerinin, özellikle de etkili bakım verme ile ilişkili olumlu iletişimin olumlu kanıtlarına işaret etmiştir. Sonuç olarak birlikte ebeveynlik kavramı ile ilgili alanyazın dikkate alındığında çocuğun akademik gelişimine yönelik etkilerin olduğu söylenebilir. Bu nedenle okula hazırlık süreci gibi önemli bir geçiş dönemi için hazırlanacak programların gelecekte çocuğun akademik başarısı için de kritik rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı birlikte ebeveynlik temelli ilkökula hazırlık programının geliştirilmesidir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı birlikte ebeveynlik temelli ilkokula hazırlık programının geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda program geliştirme yaklaşımları incelenmiştir. İlk olarak, programın felsefesini belirlemek için, mevcut program geliştirme modelleri incelenmiştir. Eğitim alanında program geliştirmek için farklı modeller kullanılmaktadır. Sistem yaklaşımı modeli analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme şeklinde beş aşamadan oluşmaktadır (Odabaşı, 1997). Bu modele göre konu alanı merkezde yer almaktadır. Hazırlanan birlikte ebeveynlik temelli ilkokula hazırlık programı ebeveynlerin çocuklara kazandıracığı beceriler için gerekli öğrenme ortamlarının nasıl olacağını, ders planlarını ve öğretim materyallerini kapsamaktadır. Modelin son aşaması olan değerlendirme, öğrenme durumlarına dayalı olarak farklı birçok şekilde yapılmaktadır. Literatür taramasından; bu çalışma için sistem yaklaşımı modelinin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Program geliştirilirken sistem yaklaşımı modeli kullanılmıştır. Birlikte ebeveynlik konu alanı merkeze alınarak çocukların ilkokula hazırlanması için önemli olacağı düşünülen bir materyal (program) geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Program ilgili konuda akademik çalışmaları olan uzmanlar tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gelen dönütlerden hareketle gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birlikte Ebeveynlik Temelli İlkokula Hazırlık Programı (BETİP) kuramsal açıklamalar, uzman görüşleri, Türk kültürünün özellikleri ve ilkokula hazırlık sürecinde olan çocuğun kazanması gereken beceriler doğrultusunda geliştirilmiştir. BETİP, çocuğu ilkokula hazırlık sürecinde olan ve 1. sınıfa başlaması muhtemel olan anne babaların birlikte ebeveynlik becerilerini geliştirmek ve çocuklarını ilkokula hazırlama konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamak üzere tasarlanmış bir programdır. Hem anne hem babanın birlikte katılımını esas alan bu program, oturumlarda sürekliliği sağlama amacıyla maksimum beş oturumla sınırlandırılmıştır. Her bir oturum 180 dakikalık süreyi kapsamaktadır. 1. Oturum “İlkokula Hazırlık ve Okula Uyum”, 2. Oturum “Çocuğum İlkokula Hazır mı?”, 3. Oturum “İlkokula Hazırlanırken Takım Olabilme”, 4. Oturum “İlkokula Geçişte Birlikte Ebeveynlik Becerilerini Destekleme”, 5. Oturum ise “İlkokula Olumlu Geçiş” başlıklarından oluşmaktadır. Programın odak noktası, ebeveynlerin birlikte ebeveynlik davranışlarını koordine etme, birbirlerini destekleme yolları ve çocuğu ilkokula hazırlarken gerekli olan beceriler konusunda bilgi sahibi olma ve bunu çocuğa aktarma yollarını güçlendirmektir. Program, anne babaların genel olarak ebeveynlik deneyimleriyle ilgili bilgi vererek, iletişim becerilerini geliştirerek ve eşlerin birbirlerine yönelik beklentilerini tartışmaya açarak, geçiş sürecinin zorluklarını en aza indirmeyi ve birlikte ebeveynlik desteğini artırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda oturumların içeriğinin ilkokulda ortaya çıkma olasılığı yüksek olan risklere yanıt verme özelliği de taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birlikte ebeveynlik, ilkokula hazırlık, program geliştirme

* Bu çalışma, 122C048 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Cabrera, N. J., Scott, M., Fagan, J., Steward-Streng, N., & Chien, N. (2012). Coparenting and children's school readiness: A mediational model. *Family process*, 51(3), 307-324.
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical child and family psychology review*, 5, 173-195.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: science and practice*, 3(2), 95-131.
- Margetts, K. (2014). Transition and adjustment to school. *Transitions to school-International research, policy and practice*, 75-87.
- Nawafilaty, T. & Fardana, N. U. (2023). Implementation of pancasila student profile to children aged 3-6 years: A supportive co-parenting model of parents and teacher. In *International Conference of Early Childhood Education in Multiperspectives* (pp. 462-467).
- Jahromi, L. B., Bravo, D. Y., Umaña-Taylor, A. J., Updegraff, K. A., & Hinman, J. A. (2023). Mexican-Origin Adolescent Mothers' Beliefs and Practices Concerning Children's School Readiness. *Early education and development*, 34(1), 128-151.
- Odabaşı, F. (1997). Eğitimde sistem yaklaşımı ve eğitim teknolojisi. *Eğitim ve bilim*, 21(106).
- Rouse, E., Garner, R., & Nicholas, M. (2023). Transition into school-aged care—how do services support children starting school?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(5), 722-738.
- Sullivan, M. J. (2008). Coparenting and the parenting coordination process. *Journal of Child Custody*, 5(1-2), 4-24.

İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi Dersinin Değerlendirilmesi: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Zeynel Amaç

Kilis 7 Aralık Üniversitesi
zamac@kilis.edu.tr

Problem Durumu

Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde, yabancı dil becerileri, bireylerin uluslararası düzeyde iletişim kurabilmeleri, kültürel farkındalık geliştirebilmeleri ve rekabetçi bir iş gücü piyasasında başarılı olabilmeleri için hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, dil öğrenimi sürecine erken yaşlarda başlanması, dil edinimi açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır (Çimen, 2020; Maynard, 2012). İlkokulda yabancı dil öğretimi, bu erken başlangıç fırsatını sunarak, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanımaktadır. İlkokul sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bu erken dil öğrenme sürecinde rehberlik edecek temel aktörlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi konusunda donanımlı olması, yabancı dil öğretiminin başarısı açısından kritik bir faktördür (Bekleyen, 2020). Bu bağlamda Yükseköğretim Kurulu (2018) tarafından 2018 yılında ilk kez sınıf öğretmenliği lisans programına, 4. sınıf Güz dönemine 5 AKTS'lik "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersi eklenmiştir. Böylece öğretmen adaylarının ilkokullardaki İngilizce dersini daha nitelikli işlemeleri konusunda yetiştirmeleri hedeflenmiştir. Türkiye'de yabancı dil öğrenimine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Özel, Konca ve Zelyurt (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı öğreniminin öncelikli ve gerekli olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Cingi'nin (2021) çalışması da okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitiminin önemine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Pan ve Akay (2015) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu görüşleri olmasına rağmen kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. 2. sınıf öğretmenlerinin İngilizce programına ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmanın (Kilinc, 2016) bulgularına göre öğretmenler İngilizce programına olumlu yaklaşırken uygulamada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mutlu (2017) yaptığı çalışmanın bulgularına göre ilkokulda yabancı dil öğretiminde şu sorunlar bulunmaktadır: Öğretmenlerin yabancı dil öğretimini verecek niteliklerinin olmaması, haftalık ders saatinin yetersiz olması, konuşma becerilerine önem verilmemesi, yabancı dilin günlük hayatta kullanma imkânının bulunmaması ve materyal eksiklikleri. Mevcut alanyazında, sınıf öğretmeni adaylarının "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersine yönelik görüşleri ve bu görüşlerin onların mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri konusunda yeterli veri bulunmamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini doğrultusunda "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersinin değerlendirilmesini hedefleyen bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının bu derse ilişkin görüşlerini sistematik bir şekilde inceleyerek, alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu veriler, sınıf eğitimi lisans programının yabancı dil eğitimi bağlamında daha etkili bir şekilde yapılandırılmasına ve öğretmen adaylarının bu alanda daha yetkin hale getirilmesine katkı sağlayabilecektir. Mevcut sınıf öğretmenliği lisans programının zorunlu derslerinden birisi olan bu dersin öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirilmesi dersin daha nitelikli hale getirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca,

mevcut ilkökul programında yer alan zorunlu İngilizce dersini verme durumundaki öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırılması yabancı dil eğitiminin niteliğinin artırılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca araştırmanın bulguları, gelecekte yapılacak olan çalışmalar için bir temel oluşturabilir ve diğer araştırmacılara örneklik teşkil edebilir. Özellikle, öğretmen adaylarının dersle ilgili deneyimlerinin, mesleki gelişim süreçlerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara rehberlik edebilir.

Yöntem

Bu nitel araştırmada temel nitel deseni kullanılmıştır. Merriam ve Tisdell'e (2016) göre temel nitel araştırmalar, diğer yaygın nitel desen kategorilerine uymayan araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen bir görüş formu kullanılmıştır. Görüş formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci kısmında katılımcıların demografik bilgileriyle (Cinsiyet ve sınıf düzeyi) ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda ise katılımcıların bu derse ilişkin görüşlerini ifade etmelerine yönelik dersin amacı, içeriği, programı, sınıf içi uygulamalar, ölçme-değerlendirme bakımından dersten beklentileri, dersten kazanımları, talepleri ve önerilerini içeren sekiz soru yer almaktadır. Görüşme soruları sınıf eğitimi ve yabancı dil öğretimi alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş ve görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulundan alınan izin sonrası toplanmıştır. Veriler yüz yüze toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniğiyle (Yazar & Keskin, 2020) belirlenmiştir. Katılımcılar "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersini alan öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Araştırmaya 17 kadın altı erkek olmak üzere toplam 23 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri tematik (Braun & Clarke, 2022) olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda veriler Maxqda nitel veri analiz programına aktarılmış ve tümevarımsal olarak kodlanmıştır. Kodlardan kategorilere ve kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için Yıldırım ve Şimşek'in (2013) önerdiği teknikler uygulanmıştır: İnanırcılık için katılımcı görüşlerinden alıntılar kullanılmıştır. Aktarılabirlik için araştırma süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Tutarlık incelemesi için çalışmanın başından sonuna kadar bütüncül bir yaklaşım sergilenmiş ve teyit edilebilirlik için veriler şifre korumalı bir bilgisayarda saklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verilerinin analizi sonucu dört temaya ulaşılmıştır:

Dersten beklentiler teması öğretmen adaylarının ilkökulda yabancı dil öğretimi dersini almaya başlamadan önceki bilgi, beceri ve kazanım beklentilerini ifade etmektedir. Öğretmen adayları, bu dersin onlara yabancı dil öğretiminde temel kavramlar ve yöntemler konusunda sağlam bir bilgi temeli sunmasını beklemektedir.

Öğrenme çıktıları ve beceriler teması ders süresince öğrencilerin edindiği bilgi ve geliştirdiği becerilerin değerlendirildiği temadır. Sınıf öğretmen adaylarının ders kapsamında elde ettikleri kazanımlar, onların dil öğretimi konusundaki bilgi ve becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamıştır.

Ders uygulamaları teması dersin uygulanma sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri, stratejiler ve materyallerle ilgili temadır. Bulgular, öğretmen adaylarının ders boyunca öğrendikleri farklı dil öğretim yöntemlerini değerlendirme ve uygulama becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle iletişimsel dil öğretimi, dil bilgisi-çeviri yöntemi ve seçmeci yaklaşımı (Sarıçoban & Mirici, 2019) gibi yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin etkin bir şekilde kullanılması konularında kendilerini daha yetkin hissettikleri belirlenmiştir.

Öneriler teması, dersin iyileştirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi için katılımcıların tavsiyelerini içermektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının dersin içeriğinin daha fazla uygulama odaklı olmasını istediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi; sınıf öğretmeni adayları, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Bekleyen, N. (2020). İlkokulda yabancı dil öğretimi (2. bs.). Anı Yayıncılık.

Braun, V. & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. SAGE.

Çimen, Ş. S. (2020). Çocuklarda öğrenme ve yabancı dil öğretimi. İ. Çakır (Ed.), ilkokulda yabancı dil öğretimi içinde (ss. 1-14). Nobel.

Cingi, M. (2021). Pre-school teacher candidates' views on foreign language education and life-focused foreign language education (Unpublished msc thesis). Kastamonu University.

Kilinc, H. H. (2016). Teachers' perception of 2nd grade English curriculum of primary school in Turkey. *The Anthropologist*, 23(1-2), 251-266. <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2016.11891949>

Maynard, S. (2012). Teaching foreign languages in the primary school. Routledge.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation. (4th Ed.). Jossey Bass.

Mutlu, V. (2017). Problems of primary school teachers and their solution in English courses: Effects and benefits of “teaching English to children” course. *The Journal of International Social Research*, 10(54), 747-756. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434641>

Özel, E., Konca, A. S., & Zelyurt, H. (2016). Investigating preschool teacher candidates' attitudes towards foreign language education. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Faculty of Education (KEFAD)*, 17(1), 331-342.

Pan, V. L., & Akay, C. (2015). Examining foreign language learning students' attitudes and classroom anxiety levels towards foreign language courses at faculty of education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 79-97.

Sarıçoban, A. & Mirici, İ. H. (2019). İngilizce öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. İ. H. Mirici (Ed.), *ilkokulda yabancı dil öğretimi içinde* (ss. 57-76). Nobel Yayıncılık.

Yazar, T. & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral ve A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 229-247). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

Zengin, E., & Ulaş, A. H. (2020). Identification of problems encountered by classroom teachers in foreign language teaching. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(1), 27-42.

Millî Eğitim Bakanlığı 2024 Okul Öncesi Öğretmen Etkinlik Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Uygulama Çeşitlendirme Kodlarının Evrensel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi*

Pelin Eda Yılandı^{1,*} & Pınar Bilasa¹

¹ Gazi Üniversitesi
pelinn-x@hotmail.com

Problem Durumu

Erken çocuklukta özel eğitim 0-6 yaş arası risk altında olan, gelişim geriliği bulunan çocuklar ile ailelere verilen eğitim hizmetleridir. Okul öncesi dönemde etkili kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın etkinlik formatında bazı değişiklikler yaparak özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Uyarlamalar ile özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinin tamamına kaynaştırılması amaçlanmaktadır. Özel gereksinimli çocukları gelişim alanlarına göre desteklemede dikkat edilmesi gerekenler okul öncesi eğitim programında bulunan Ek 11'de sunulmaktadır (MEB, 2013). Buna göre okul öncesi eğitimde yer alan görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizliği ve süregelen hastalığı, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, üstün yetenekli olan tüm çocuklar için öğretmenler etkinlik uyarlamaları yapmalıdır. Kaynaştırma eğitiminde olumlu sonuçlar elde edebilmek için okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel özelliklerine, performanslarına, yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak sınıfın fiziksel düzeni, amaçlar, öğretim yöntemleri, öğretim süreci, kullanılan materyaller, öğretim içeriğinin sunumu ve ölçme değerlendirme konusunda uyarlamalar ve düzenlemeler yapmaları gerekmektedir (Acarlar, 2013; Vural & Yıkılmış, 2008). Bu düzenlemelerle aynı dönemdeki tüm çocukların eşit koşullarda eğitim almaları için uyarlamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de gelişmekte olan okul öncesi eğitimi doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerle ilgili erken müdahale, kaynaştırma uygulamaları ve öğretimsel uyarlamaların önemi ivme kazanmıştır. MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda eğitim müfredatlarının çağın şartlarına uygun biçimde geliştirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Nitekim okul öncesi eğitim programı güncellenerek 06.02.2024 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır. 2024 yılında yayınlanan ve uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise kapsayıcı eğitim anlayışı ile 2013 programındaki engel gruplarına göre sunulan etkinlik ve uyarlamalar bölümlerinin kaldırılarak yerine "Sınıf İçi Uygulama Örnekleri" ile uyarlama çalışmalarının kodlandığı görülmektedir. Kitabın, Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında okul öncesi öğretmenleri için hazırlandığı belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonunda ifade edildiği üzere kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlıdır (MEB, 2023). Kitapta sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişim alanları ile öz bakım becerilerine ilişkin okul öncesi eğitim programındaki çeşitli kazanımları edindirmeyi hedefleyen toplam

41 etkinlik bulunmaktadır. Her etkinlik örneği için kitap içerisinde, çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda etkinlikte kullanılacak materyallerin, öğrenme sürecinin ve değerlendirme yöntemleri ile araçlarının nasıl uyarlanabileceğini belirten “Sınıf İçi Uygulama Çeşitlendirme Örnekleri” (Uyarlama Türleri ve Kodları Tablosu) yer almaktadır. Bu kitaptaki etkinliklerin evrensel tasarım anlayışı temelinde hazırlandığı belirtilmektedir.

Öğrenme için Evrensel Tasarım yaklaşımına göre etkili öğrenme için öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim faaliyetleri, öğrenme ortamları, materyaller ile değerlendirme yöntem ve araçlarının tümü çocukların ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda birtakım uyarlama ve düzenlemelerden (farklılaştırma ve çeşitlendirmeden) geçirilir (MEB,2024). Alanyazındaki çalışmalarda etkinlik planlarını inceleyen çalışmaların ağırlıklı olarak etkinlik türlerine odaklandığı görülmüştür (Alabay & Yağın Güder, 2015; Pekince & Avcı, 2016). Ancak bu çalışmaların büyük bir kısmında incelenmek üzere öğretmenlerden talep edilen dokümanların öğretmenin kendi sınıfındaki çocuklar için bizzat kendinin planladığı etkinlikler olup olmadığı bilinmemektedir. Başarılı bir kaynaştırma için öğretmenin dersten önce uyarlamaları planlaması gerekmektedir. Bu planlama yapılırken öğretmenler konu, öğrenciler, sınıf ortamı, öğretmen ve uygun öğretim uygulamaları unsurlarını düşünmelidirler (Schumm ve diğ. 1994). Bu araştırmanın amacı; MEB 2024 Okul Öncesi Öğretmen Etkinlik Kitabı’nda yer alan etkinlikler için önerilen uygulama çeşitlendirme kodlarını (uyarlama türleri ve kodları) Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkelerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda araştırma alt amaçlarından birine yer verilmiştir:

MEB 2024 Okul Öncesi Öğretmen Etkinlik Kitabı’nda yer alan etkinlikler için ‘Çevresel Düzenlemeler (A)’ kod başlığında yer alan örnekler, öğrenmede evrensel tasarım ilkeleri açısından nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada MEB 2024 Okul Öncesi Öğretmen Etkinlik Kitabı’nda yer alan etkinliklerin uygulama çeşitlendirme kodlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırma, “İlişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalar” olarak da ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz, Akgün ve Demirel, 2018).

Forster’e (1995) göre doküman analizi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına göre yapılır (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Yapılacak araştırmada okul öncesi öğretmen etkinlik kitabı ile ilgili doküman analizine ihtiyaç duyulacağından dolayı nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemi seçilmiştir.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı MEB 2024 Okul Öncesi Öğretmen Etkinlik Kitabı'dır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, incelenecek etkinliklerin MEB 2024 Okul Öncesi Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yayınlanmış etkinlikler olması kriter olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan doküman analizi yönteminin aşamaları; araştırmanın amacına uygun dokümanların bulunması, orijinalliklerinin kontrol edilmesi, kodlamaların yapılması ve verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi şeklindedir (Merriam, 2009).

Bulgular

Tablo 1'de evrensel tasarım ilkelerine göre 'Çevresel Düzenlemeler (A)' kod başlığındaki uyarılama örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. 'Çevresel Düzenlemeler (A)' Kod Başlığında Evrensel Tasarım İlkeleri İle İlgili İfadelerden Örnekler

İlkeler	Açıklamalar		
	A1 Fiziksel ortamı düzenleme	A2 Sosyal ortamı ve etkileşimi düzenleme	A3 Materyal uyarlamaları
Adil kullanım	"Kitap okuma etkinliklerinde çocukların dağılmaması ve herkesin kitabı görebilmesi için bant vb. materyallerle sınırlanmış bir alan etrafına çocukların oturması sağlanabilir."	"Etkinlik materyallerinin seçim ve dağıtım sırasında çocuklardan destek alınabilir."	"Okuma yazma farkındalığı kazandırmak için görme bakımından desteklenmesi gereken çocuklar için yazılı materyallerde punto büyütülmesi uygun olabilir. Punto seçimi çocukla deneyerek, aile ve hekim ile görüşülerek yapılabilir."
Esneklik	"Yapboz gibi küçük parçalı materyalleri yapılan etkinliklerde çocukların kendi alanında çalışması için her bir çocuğa tepsi, karton kutu kapağı gibi materyallerle çalışılacak alan oluşturulabilir."		
Basitlik ve sezgisellik	"Çocukların üçerli dörderli gruplar oluşturduğu bir etkinlikte çocukların bekleyecekleri/duracakları yer bant vb. materyaller ile belirlenebilir."		
Algılanabilirlik		"Etkinlik içinde yer alan davranış beklentileri açık ve net bir biçimde ifade edilerek sorunlar oluşmasının önüne geçilebilir."	
Hata müsamahası			"Topu parmakları ile kavrayarak tutmakta zorlanan çocuklar için üzerinde parmakların yerleşebileceği delikler olan toplar kullanılabilir."
Düşük fiziksel efor			"Motor beceriler bakımından desteklenmesi gereken çocuklar için kavramayı artırıcı düzenlemeler yapılabilir. Örneğin çocuklar uzun süre bir nesneyi havada tutacaksa minik bir masa sehpası üzerine konulması, kalemin kalınlaştırılması ya da çocuğun tutması ya da göstererek anlatması gereken resmini duvara asmak gibi örnekler düşünülebilir."
Yaklaşım ve kullanım için boyut ve alan			"Kitaptaki görsellerin benzerleri kartonlara hazırlanarak, çocukların büyük bir karton üzerinde bunları görebilmesi için fırsatlar oluşturulabilir."
Öğrenen topluluğu		"Etkinliklerde akran eşleşmesi yapılarak çocukların birlikte çalışması teşvik edilebilir."	
Eğitim ortamı		"Çocukların farklı sayılarda grupça çalışmaları sağlanabilir, küme çalışmaları yapılabilir. Gruptaki çocukların her birine kendi özellikleri ve yapabilecekleri doğrultusunda görevler verilebilir. Gruplardaki çocuklar zaman içerisinde farklılaştırılıp herkesin birbiri ile çalışması sağlanabilir."	

Tablo 1'e göre uyarlama örneklerinin evrensel tasarım ilkelerine uygun olduğu görülmektedir. 'Çevresel Düzenlemeler (A)' uyarlama örneklerinin en az öğrenen topluluğu ilkesiyle, en fazla ise algılanabilirlik ilkesiyle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda gelişime uygun uygulamalar ve kapsayıcı eğitim anlayışına geniş yer ayrılmış, çocukların bireysel farklılıklarına vurgular yapılmıştır. Ancak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan "Özel Gereksinimli Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar" ve eklerinin eksikliği hissedilmektedir. Öğretmenlerin hazır plana yönelmesi ve gelişime uygun uygulamaları benimsememesi durumunda başta özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm çocukların bireysel farklılıklarının ihmal edilme riski bulunduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda sahada yapılacak çalışmalarla gelişime uygun uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma hâlihazırda devam etmekte olan bir yüksek lisans tezi çalışmasıdır. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sonucu şekillenecektir.

* Bu araştırma hâlihazırda devam etmekte olan bir yüksek lisans tezi çalışmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, kapsayıcı eğitim, öğrenmede evrensel tasarım, uyarlama

Kaynakça

Aydın, D., & Tuğluk, M. (2022). Uyarlama eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1327-1342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.823615>

Başpınar, S., & Sönmez, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-23. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.799776>

Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 866-880. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1442767>

Eroğlu, B. E., & Eker, C. (2024). 2013 ve 2024 yılı okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 151(151), 391-403. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.75799>

Ersan, V. D. K., & Kartal, M. S. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 74-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1212053> sayfasından erişilmiştir.

Geç, H. E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanan erken çocukluk döneminde özel eğitim programının etkililiği. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Gökkaya, Y. & Duman, G. (2022). Okul öncesi eğitimde kullanılan eğitsel etkinlik uyarlamalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 43-58. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1056025>

Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200-212. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/407852> sayfasından erişilmiştir.

Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak, K. B., & Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya eğitim dergisi*. <https://doi.org/10.24315/tred.700610>

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Şenol, F. B., & Can, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1015602> sayfasından erişilmiştir.

Tufan, M., & Yıldırım, Y. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-13. <http://cijje.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/48680> sayfasından erişilmiştir.

Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1841-1860. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/555051> sayfasından erişilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Okulu Terk Riskinin İncelenmesi

Şirvan Parspancı Ataman ¹ & Mediha Sarı ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Çukurova Üniversitesi

msari@cu.edu.tr

Problem Durumu

Aidiyet, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal ve mekânsal ortama uyum sağlamanın yanı sıra, bu ortamda kendini ne ölçüde rahat, değerli ve vazgeçilmez hissettiğine dair algılarını ifade eden bir kavram olarak ele alınabilir. Osterman (2000), aidiyet duygusunun bağlılık, ilişkili olma, bir topluluğun parçası olma, okul veya sınıfa ait olma, destek ve kabul etme olarak tanımlamaktadır. Okula aidiyet duygusu ise, öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından ne ölçüde kabul ve beğeni gördükleri; grup içinde ne ölçüde önem, saygı ve destek gördükleri ile ilgili olan ve gruplara dahil edilmelerine yönelik etkinleştirilebilir öznel bir duygu durumudur (Baumeister ve Leary, 1995; Booker, 2004; Goodenow, 1992; Osterman, 2000; Sarı, 2013). Öğrencilerin, öğretmenleri ve akranları ile olumlu ilişkiler kurması okula aidiyet duygularının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Okula aidiyet bakımından bireyin sahip olduğu olumlu bir duygu durumu, mutluluk, huzur, geleceğe olumlu bakış, öz yeterlik algısı, memnuniyet, motivasyon gibi olumlu duyguları da beraberinde getirebilmektedir. Okula aidiyet duygusundan yoksunluk ise akademik başarının düşmesi, mazeretsiz devamsızlık yapma, çeşitli problem davranışlar sergileme, okuldan sıkılma ve en önemlisi de erken okul terkine sebep olabilmektedir (Sarı, 2013).

Okul terki kavramı, öğrencinin eğitim öğretime devam etmesi gereken süreçte çeşitli sebeplerde dolayı okula devam etmemesi veya ayrılması olarak tanımlanabilir. Okul terki sonucunda bireylerin ileriki hayatında yaşam kaliteleri düşmekte, düşük gelirli işlerde çalışmak zorunda kalınmakta ve giderek ülke ekonomisi olumsuz etkilenmektedir (Taylı, 2016). Erken okul terki, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de tamamen çözülemeyen ciddi eğitim sorunları arasında yer almaktadır. Okula yüksek düzeyde bağlılık gösteren öğrencilerin, okulu terk etme riskinin de düşeceği öngörüsünden hareketle yapılması gereksinimi duyulan bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının ve erken okul terki risklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin;

- Okula aidiyet duygusu ve okulu terk riski düzeyleri nasıldır?
- Öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve okulu terk riski düzeyleri; cinsiyete, sınıf düzeyine, kardeş sayısına, aile gelir düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, bir önceki döneme ait not ortalamasına, doğum yerine, yaşadığı ile göçle gelip gelmediğine, okul dışında herhangi bir işte

çalışma duruma, evdeki görevlerine, ailenin okula yönelik tutumlarına, aile yapısına ve devamsızlık durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ile okulu terk etmeye yönelik risk düzeyleri ile bu iki değişkenin çeşitli kişisel değişkenlere göre incelemeye yönelik, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Örneklem, Adana ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 147 kız ve 78 erkek olmak üzere toplam 225 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, öğrencilerin okul ve aile durumlarıyla ilgili bilgilerinin toplamak amacıyla kişisel bilgiler formu (KBF), okula bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ) ve okulu erken terk etme risk düzeylerini belirlemek amacıyla Okul Terki Risk Ölçeği (OTRÖ) aracılığıyla toplanmıştır.

Sarı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası/üyesi olarak hissetme düzeylerini, okul, öğretmen ve yaşatlarından değer görme, kabul görme ve okula dâhil olma duygularını ölçmektedir. Beşli Likert tipinde (1. Kesinlikle katılmıyorum-5. Kesinlikle katılıyorum) 18 madde ve iki faktörden (Aidiyet duygusu ve Reddedilmişlik duygusu) bir araçtır. Uyarlama çalışmasında alt ölçekler ile ölçek toplam puanına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .84, .78 ve .84'tür. Ortaokul öğrencilerinin okul terki risk düzeylerini incelemek amacıyla Sütçü (2015) tarafından beşli Likert tipinde (1.Kesinlikle katılmıyorum-5. Kesinlikle katılıyorum,) geliştirilen Okul Terki Risk Ölçeği (OTRÖ) ise üç boyut (Başarısızlık algısı, Sessiz davranma ve anti sosyal davranma) ve 33 maddeden oluşmaktadır. Boyutlara ait Cronbach alfa içtutarlık katsayıları sırasıyla .84, .85 ve .92'dir. Verileri analizinde araştırma sorularına uygun olarak betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin, okula aidiyet duygusu puan ortalamasının orta düzeyin üzerinde (3.75), okul terki risk puanlarına ait ortalamasının ise orta düzeyin altında (1.91) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okula aidiyet puanları ile okul terki risk puanları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r: -.517, p: .001$). Öğrencilerin puan ortalamaları üzerinde bireysel değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda cinsiyete göre her iki ölçekten elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaz iken, sınıf düzeyine, okul dışında gelir amaçlı başka bir işte çalışma durumuna, ailesinin yaşadığı yere göçle gelmiş olma durumuna, kardeş sayısına, ailenin gelir düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklar belirlenmiştir. Çalışmanın diğer değişkenleri için veri analizi devam etmektedir. Analizlerin bitiminde bulgular alanyazın desteği ile tartışılacak ve bulgulara dayalı öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul Terki, okula aidiyet duygusu, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Booker, C., K. (2004). Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131- 143. Booker, C., K. (2004). Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131- 143.

Goodenow, C. (1992, April). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. DOI: 10.3102/00346543070003323

Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160

Sarı, M. (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal of Human Social Science: G Linguistics & Education*, 5, 59-64

Sütçü, Z. (2015). Okul Terk Riski Ölçeği'nin geliştirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taylı, A. (2016). Okulu Bırakmanın Önlenmesi Ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 91-104 . Retrieved from <https://dergipark.org>

Coğrafya Öğretim Müfredatında Afet Kavramı ve Uygulamaları (Japonya Afet Müzesi Örneği)

Salman Özüpekçe ^{1,*} & Ömer Deniz ¹

¹ Dicle Üniversitesi
salmanozu@gmail.com

Problem Durumu

Afet kavramı çoğunlukla doğanın işleyişinden hasıl olan veya insan kaynaklı bir sürecin, toplum, çevre ve ekonomi üzerinde ciddi ve geniş kapsamlı yıkıcı etkilere yol açtığı olaylara verilen genel bir isimdir. Toplumun hafızasında iz bırakan kalıcı etkileri olan olaylara da afet denilebilmektedir.

Afetler, insan yaşamını derinden etkileyen ve toplumsal düzeni altüst eden olaylar olarak, coğrafya eğitiminde önemli bir yer tutar. Eğitim her alanda olduğu gibi afetler söz konusu olduğunda da önemli bir faktördür. Afet yönetiminin (hazırlık, zarar azaltma, müdahale ve iyileştirme) bütün aşamalarında afet eğitimleri yapılması gerekenlerin en başında yer almaktadır (Mızrak, 2018). Bu bağlamda, afet kavramının öğrencilere etkin bir şekilde öğretilmesi, onların afetler karşısında bilinçli bireyler olarak yetişmelerini sağlamak açısından kritik öneme sahiptir.

Bu çalışmada, coğrafya öğretim müfredatında afet kavramının yerini ve bu kavramın öğrencilere aktarılmasında kullanılan yöntem ve teknikleri inceleme çabasına girilmiştir. Ayrıca, Japonya'da bulunan Afet Müzesi örneği üzerinden, afet eğitiminde müze uygulamalarının nasıl bir rol oynadığını ve bu tür uygulamaların öğrencilere sağladığı faydaları tartışmaktayız.

Coğrafya eğitimi insanoğlunun dünyada sürdürülebilir bir hayat yaşaması ve gelecek nesillere sağlıklı bir dünya bırakabilmesi için en basit anlatımla söylemek gerekirse, yaşadığı dünyayı tanıması için gerekli eğitimlerin başında gelmektedir. Küresel ölçekte 19. yy. sonları ve 20. yy. başlarında coğrafya eğitiminde görülen ezberci sistem ve etiketleme yöntemi, 20. yy. ikinci yarısından itibaren hızla değişmeye başlamış ve yerini öğrenci merkezli eğitim, problem çözmeye dayalı öğretim ve bilimsel araştırma tekniklerine bırakmıştır (İncekara, 2007).

Japonya, deprem, tsunami gibi doğal afetlerle sıkça karşılaşan bir ülke olarak, afet bilincini toplumsal hayatın merkezine yerleştirmiştir. Japonya'daki afet müzeleri, yalnızca afetlerin tarihini anlatmakla kalmayıp, aynı zamanda ziyaretçilere afetlerle başa çıkma yollarını öğretmeyi de amaçlamaktadır. Bu müzeler, etkileşimli sergiler, simülasyonlar ve eğitim programları ile öğrencilere, afet anında ne yapmaları gerektiğini uygulamalı olarak göstermekte ve afetlere karşı bilinç geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Toplumun kültürel mirasını toplayan, araştıran, koruyan ve halkın eğitimi için sunan müzeler, günümüzde çağdaş bir toplumda bulunması gereken temel kurumlardan biri olarak kabul

edilmektedirler. Müzeler kuruluşlarından itibaren eğitim amacını taşımışlardır. Böylece müzecilikte “müze eğitimi” olarak adlandırılan ayrı bir alan ortaya çıkmıştır (Akmehmet & Ödekan, 2006).

Afet müzeciliği isminden de belli olacağı üzere; belli bir zaman diliminde, belli bir mekânda meydana gelmiş, insan hayatını doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileyen doğal-beşerî olayların müzelerde kalıntıları, bulgular, resimler vb. materyaller ile sunulduğu alanlar olarak ifade edilebilir. Afet müzeleri, buldukları bölgede meydana gelen büyük bir felaketin ardından kurulur.

Afet müzeleri, afet önleme merkezlerinden farklı olarak müze olma işlevinin yanı sıra, toplumsal hafızanın da aracı olarak işlev görmektedir. Müzeler yaşam boyu öğrenmenin de önemli araçları arasındadır (Yücel, 2021). Afet müzeleri ziyaretçilerini bir nevi zamanda yolculuğa çıkararak afetlerin giriş, gelişme ve sonuç safhalarını ortaya koyan, bu yolla afetlerin ziyaretçilerin belleklerinde yer edinmesinde önemli katkı sağlayan yerler-mekânlardır. Bu bağlamda Japonya’dan afet müzesi örnekleri ele alınarak konunun önemi ve bağlamı vurgulanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın verilerine nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle ulaşılmıştır. Verilere ulaşırken araştırma, verilere ulaşma, veri tasnifi, anlama ve verilerin kullanımı aşamaları izlenmiştir. Veriler kullanılırken alan ve konuyla alakaları dikkatlice denetlenip, tasnifi ve kullanımı bu elemeler sonucunda yapılmıştır.

Afetin bıraktığı izlerin korunması toplum afet bilinci geliştirme, bilime katkı, turizm ekonomisi gibi birçok yönden etkileri bulunmaktadır. Afet harabeleri kapsamındaki hasarlı binalar bağımsız olarak veya müzenin bir parçası olarak ziyarete açılmakta, bazı örneklerde bina içi de ziyaret edilebilmektedir. Afet temalı müzeler, müze işlevinin yanı sıra toplumsal belleğin önemli bir aracı olarak da görülebilir (Yücel, 2022).

Araştırma ekseninde afet sebebiyle hasara uğramış çeşitli yapıların eğitim amacıyla müze haline dönüştürülerek ziyarete açılması konu edinilmiştir. Afet temalı müzeler araştırılarak müze sergisinde yıkık veya deforme olmuş yapıların başka bir deyişle afet kalıntılarının mevcut durumu Japonya’daki örnekler üzerinden değerlendirilmiştir. Literatür analizi metodunun kullanıldığı çalışmada afetten zarar gören yapıların diğer ifadeyle afet harabelerinin müze kapsamında sergilendiği örnekler; afet bilgisi, sergi unsuru olarak kullanılan yapı özellikleri ve sergileme biçimleri açısından ele alınmıştır. Afet müzesine dönüştürülen örnekler; literatürden ulaşılan fotoğraf, harita, müzelerle ilgili internet sitelerinden erişilen binalara ait bilgiler üzerinden değerlendirilmiştir (Yücel, 2022).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Afet bilincinin müfredatla entegre edilmesi, öğrencilerin afetlere karşı daha hazırlıklı olmalarını sağlarken, toplum genelinde de bir farkındalık yaratmaktadır. Bu bağlamda, müze gibi eğitim dışı öğrenme ortamlarının, afet eğitiminin bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır.

Japonya Afet Müzesi'nin sunduğu uygulamalar, bu tür yaklaşımların etkili olabileceğini göstermekte ve farklı eğitim sistemlerine ilham vermektedir. Bu nedenle, afet eğitiminin sadece sınıf ortamında değil, müzeler, simülasyonlar ve diğer etkileşimli platformlar aracılığıyla da desteklenmesi, öğrencilerin bu konuda daha bilinçli ve hazırlıklı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Bu yaklaşım, gelecekteki afetlerle başa çıkmada küresel bir dirençlilik geliştirmeye yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Coğrafya öğretim müfredatında afet kavramı, öğrencilerin doğal ve insan kaynaklı afetlerin doğasını, nedenlerini, etkilerini ve bunlarla başa çıkma stratejilerini anlamalarını sağlamayı amaçlayan önemli bir bileşendir. Afet eğitimi, öğrencilere sadece teorik bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda afetlere karşı farkındalık kazandırmayı, riskleri tanımayı ve afet durumlarında doğru davranışlar sergilemeyi öğretir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya öğretimi, afet, müze eğitimi, afet müzesi, Japonya

Kaynakça

ALTIN, B. N., & Oruç, S. (2007). Tarih ve coğrafya eğitiminde müze eğitimi ve yaratıcı drama. I. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Başbüyük, A., & Pala, Ş. M. (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programları kazanımlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 184-197.

Değirmenci, Y., & İltter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 276-303.

İnal, E., Kaya, E., & Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye'de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi.

İncekara, S. (2007). Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Eğilimler ve Türkiye Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (16), 109-130.

Maly, E., & Yamazaki, M. (2021). Disaster museums in Japan: Telling the stories of disasters before and after 3.11. *Journal of Disaster Research*, 16(2), 146-156.

Mızrak, S. E. F. A. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67.

Tezcan Akmehmet, K., & Ödekan, A. (2006). Historical development of museum education. *ITU Journal of Social Sciences*, 3(1), 47-58.

Yücel, G. (2022). Afetten Etkilenen Yapıların Müze Olarak Kullanımı. *Academic Perspective Procedia*, 5(2), 27-36.

Yücel, G. (2021). The Role of Disaster Museums for Disaster Awareness. Theories, Techniques, Strategies" For Planners&Designers (s. 257-276). içinde Peter Lang Publication.

İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının (2018-2024) Karşılaştırmalı Analizi

Emrah Köseoğlu ^{1,*} & Kazım Şahin ²

¹ Harran Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

e.koseoglu21@gmail.com

Problem Durumu

Toplumsal bir varlık olan insan, doğuştan itibaren çevresini tanıma ve anlama merakı içerisindedir. Sahip olduğu bu merak, yaşı ilerledikçe kendisini farklı şekillerde göstermeye başlar. Bazen sorular ve gözlemlerle bazense bizzat kendi tecrübeleriyle bu merakını gidermeye çalışır. Merakını gidermeye çalışmak için giriştiği her eylem aslında etrafında var olan şeylerin, gerçekleşen olayların anlamını bulma çabası ve arayışıdır. Ancak bu arayış sistemli ve programlı bir arayış değildir. Bu arayışın sistemli ve programlı bir hale dönüşümü ise formal eğitim sistemine dahil olmasıyla başlar. Çünkü formal eğitim sistemleri içerdiği derslerle bireyleri hem sosyalleştirir hem de yaşamı için gerekli temel düzeydeki bilgileri sunar. Bununla birlikte eğitim sistemlerinde doğayı, insanı, yaşamı ve yaşamın anlamını öğretmeye çalışan bazı dersler de bulunmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye eğitim sisteminde bu derslerin başında ilkokulun ilk üç yılındaki temel derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersinin geldiği söylenebilir (Köseoğlu, 2023, s. 55).

Hayat Bilgisi dersi bireylere temel düzeyde bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmasının yanı sıra bireylerin yaşamını kolaylaştıran ve onları yaşama hazırlayan hayati bir derstir. Adı gibi bir yaşam dersi ve yaşama ilişkin şeylerin bilgisidir (Sağlam, 2015, s. 2). Alanyazında Hayat Bilgisine ilişkin birçok tanım yer almaktadır (Türer, 1992; Akınoğlu, 2002; Binbaşıoğlu, 2003; Sabancı ve Şahin, 2005; Güleriyüz, 2008; Kabapınar, 2009; Karabağ, 2009; MEB, 2009; Sönmez, 2010; Gültekin, 2015; Sağlam, 2015). Yapılan bu tanımlamalar incelendiğinde ortak noktanın Hayat Bilgisi dersinin yaşama dair bilgi beceri ve davranışların öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı mihver bir ders olduğu ortaya çıkmaktadır. Önemli amaç ve işlevlere sahip olan Hayat Bilgisi dersinin Türkiye’de Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan itibaren ilkokul müfredatları içerisinde yer aldığı görülmektedir. Cumhuriyet tarihinin ilk programı olan 1924 programında Hayat Bilgisi adında bir ders olmasa da bu dersin içeriğini oluşturan konulara başka dersler altında yer verilmiştir. Sonraki tüm programlarda ise (1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2018, 2024) Hayat Bilgisi ismiyle bir ders ve öğretim programı hep yer almıştır.

Değişim ve gelişim hayatın her alanında hızla devam etmektedir. Hiç şüphesiz içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl değişim ve gelişimin çok hızlı olduğu, ihtiyaçların sürekli değiştiği bir dönemdir. Bu sebeple her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bu değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek ve değişen ihtiyaçları karşılayabilmek için eğitim öğretim programlarında güncellemeler yapılmaktadır. Çünkü izlenen eğitim politikaları, benimsenen eğitim felsefeleri, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarında yaşanan değişimler

bireylerden beklenen rolleri değiştirmektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda Türkiye’deki ğretim programlarında ilk defa 2005 yılında köklü değişikliklere gidilmiştir. Sonraki yıllarda ise izlenen eğitim politikaları ve ihtiyaçlara göre sürekli program güncellemeleri ve değişiklikleri yapılmıştır.

Türkiye’de 2023 ve 2024 yıllarında 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adı altında kapsamlı bir program geliştirme çalışması yürütülmüştür. 2024 yılının ortalarına doğru tüm taslak programlar askıya çıkarılmış, değerlendirilmiş ve 2024-2025 eğitim ğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Bu kapsamda değiştirilen ğretim programlarından biri de ilkokul Hayat Bilgisi dersi ğretim programıdır. Bu sebeple değiştirilen bu programın önceki programla benzerlikleri ve farklılıklarının bilinmesi önemlidir. nk yeni programın sahip olduğu içeriğin ve değişikliklerin bilinmesi eğitimin tüm paydaşları ve bu alanda çalışan akademisyenler için kolaylıklar sağlayacaktır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacını 2018 ve 2024 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi ğretim programlarını karşılaştırmalı analiz ederek yapılan değişiklikleri tespit etmek oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi ğretim Programlarında (HBDP) biçimsel özellikler, temel yaklaşım/perspektif, program özellikleri, özel amaçlar bölümleri nasıl yapılandırılmıştır?
2. 2018 ve 2024 HBDP’nda programın yapısı ve programın uygulanmasında ilişkin esaslar nasıl yapılandırılmıştır?
3. 2018 ve 2024 HBDP’nda kazanımlar, beceriler, değerler nasıl yapılandırılmıştır?
4. 2018 ve 2024 HBDP’nda içerik boyutu (ğrenme alanı, tema vb.) nasıl yapılandırılmıştır?
5. 2018 ve 2024 HBDP’nda öğrenme-öğretme süreci ve lme-değerlendirme boyutları nasıl yapılandırılmıştır?

Yöntem

Bu alışma betimleyici bir çalışma olup nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsayan nitel bir araştırma yöntemidir. Eğitim alanı ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program yönergeleri vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s.189-190). Doküman inceleme yöntemi kullanılırken dokümana ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları inceleme, dokümana ilişkin verileri analiz etme ve verileri kullanma gibi aşamalara dikkat edilmiştir. Çalışmada 2024 yılında kabul edilen ve 2024-2025 eğitim ğretim yılından itibaren uygulanacak olan 2024 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi ğretim Programı ile ğretim Programları Ortak Metni detaylı analiz edilmiş ve 2018 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi ğretim Programıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak sözü edilen yıllara ait Hayat Bilgisi dersi ğretim programları kullanılmıştır. 2024 yılına ait program ve ğretim programları ortak metni MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın resmî web sayfasında ğretim programları bölümünden elde edilmiştir (<https://mufredat.meb.gov.tr>). 2018 Hayat Bilgisi Dersi ğretim Programı ise kaldırılmadan önce araştırmacılar tarafından PDF formatında arşivlenmiştir. İki ğretim programından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından araştırma soruları göz önünde bulundurulurken oluşturulan “Karşılaştırmalı Program Analizi Formuna” işlenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel

analizden yararlanılmıştır. Veri analizinden sonra ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulurak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cumhuriyet tarihinin ilk yıllarından itibaren Türkiye’deki öğretim müfredatlarında yer alan Hayat Bilgisi dersi ve öğretim programı ilkokulun mihver derslerindedir. Diğer tüm programlar gibi İlkokul Hayat Bilgisi dersi öğretim programları da yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak belirli aralıklarla sürekli güncellenmiştir. En son 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değiştirilen 2024 İlkokul HBDÖP beraberinde bir kavramsal olarak birçok yenilik getirmiştir. 2018 programıyla karşılaştırıldığında kazanım yerine öğrenme çıktısı, ölçme değerlendirme yerine öğrenme kanıtları kavramlarının kullanıldığı, program yapılarının değiştiği, programlar arası bileşenlerin eklendiği, derse ilişkin özel amaçların değiştiği, becerilerde değişiklikler olduğu, öğrenme alanlarının sayı olarak aynı isim olarak değişiklik gösterdiği, kazanımların sayı olarak oldukça azaldığı, öngörülen ders saatlerinin değişmediği, okul temelli planlamanın yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenme-öğretme yaşantıları kısmının değiştiği, becerilerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı (alan becerileri, kavramsal becerileri, okuryazarlık becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri), eğilimler kısmının eklendiği, öğrenme alanı içerisindeki konuların içerik çerçevesi şeklinde yer aldığı ve farklılaştırma kısmının yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları kapsamında 2024 HBDÖP’inin değerlendirilmesine yönelik öğretim programlarının uygulayıcıları olan sınıf öğretmenleriyle nicel ve nitel boyutta çalışmalar yapılabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, hayat bilgisi dersi, hayat bilgisi dersi öğretim programı, program analizi

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (s.1-13). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Binbaşoğlu, C. (2003). Hayat bilgisi öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güleryüz, H. (2008). Hayat bilgisi öğretimi ve programı. Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat Bilgisi Öğretim Programı. M. Gültekin (Ed.). Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (ss. 15-42). Ankara: Nobel.

Kabapınar, Y. (2009). İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi. Ankara: Maya Akademi.

Karabağ, G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. B. Tay (Ed.). Hayat bilgisi öğretimi içinde (s.1-19). Ankara: Maya Akademi.

Köseoğlu, E. (2023). Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik dijital öyküleme uygulamaları, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). Hayat bilgisi öğretim programı, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Sim Matbaası, 382-393.

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

Sönmez, V. (2010). Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu: Yeni programa göre düzenlenmiş ders planı örnekleri. Ankara: Anı Yayıncılık

Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. S. Şimşek (Ed.), Hayat Bilgisi Öğretimi içinde, (s.3-26). Ankara: Anı Yayıncılık.

Türer, C. (1992). Hayat Bilgisi dersinin önemi ve öğretim şekli. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, s. 259-262.

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

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Okuryazarlık Bağlamından İncelenmesi

Güllü Aslan ^{1,*} & Arife Figen Ersoy ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
aslangullu19@gmail.com

Problem Durumu

İnsanlar var oluşundan itibaren yaşamlarını kolaylaştırmak için bilimi ve teknolojiyi geliştirmeye çalışmışlardır. İlkçağdan itibaren gelişmeye başlayan teknoloji günümüzde yaşamın her alanına girebilmekte ve yaşadığımız çağ “teknoloji çağı” olarak adlandırılmaktadır. Teknoloji çağında doğan çocuklar daha okuma yazmayı öğrenmeye başlamadan önce dijital teknoloji ile karşılaşmaktadır. Günümüz bireyleri dijital teknolojiyi günlük yaşamlarında iletişim, eğitim, ticaret, vatandaş olarak katılım gibi birçok alanda kullanmaktadırlar (Yeşiltaş, 2019).

Günümüzde vatandaşların en önemli özelliği dijital teknoloji kullanımı için gerekli olan dijital okuryazarlık becerisine sahip olmaktır (MEB, 2018, İneç ve Ablak, 2023). Dijital okuryazarlık becerisi, bireylerin dijital teknolojileri ve özellikle interneti etkili bir şekilde kullanan, eleştiriler yapabilen, güvenli bir şekilde kullanma yeteneğine sahibi olması demektir. Dijital okuryazarlık, bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi cihazları kullanımından, dijital teknolojideki güncel bilgi kaynaklarını doğru bir şekilde bulma, kullanma ve değerlendirme becerisine sahip olmayı ifade eder (Yeşiltaş, 2019). Aynı zamanda bireylerin kendi bilgilerini oluşturma sürecine katkı sağlar. Dijital okuryazarlık becerisi sadece teknolojinin teknik kullanım becerisi ile sınırlı olmayıp aynı zamanda bireylerin etiklik ilkesini benimsemiş ve sosyal sorumluluk sahibi olarak yetişmesini de içerir.

Günümüzde dijital teknolojinin yararları ve zararlarının farkında olan dijital teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanabilen donanımlı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyleri donanımlı bir şekilde yetiştirerek bilinçli toplum oluşturma işlevini yerine getiren en önemli araç ise eğitimidir. Birçok ülke çağdaş eğitim yolu ile dijital teknolojiyi kullanabilen çağı yakalayabilen toplumlar oluşturulmayı amaçlamaktadır (Sarıgöl, 2022). Eğitim programları içerisinde yer alan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ise çağa uygun donanımlara sahip olan demokratik ve etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, ilköğretim dersleri arasında yer alan sosyal bilgiler dersi dijital okuryazarlığa sahip demokratik ve etkin vatandaşlar yetiştirmede önemli bir role sahiptir. Sosyal bilgiler dersinin amacına baktığımızda, dijital okuryazarlık becerisi ile öğrencilere bilgiyi araştırma, bilgiye erişme ve medya okuryazarlığını da kapsayacak şekilde bilgiyi değerlendirme, içerik üretme ve güvenli dijital kullanım davranışları kazandırma işlevleri vardır (Gez ve Yeşiltaş, 2020). Dijital okuryazarlık becerisi, sosyal bilgiler dersinin öğrenme süreçlerine entegre edilerek öğrencilerin dijital çağın gereksinimlerine uygun beceriler kazanmasını sağlar (MEB, 2018, Bayram, 2020, Pala, 2023).

Çağın gereksinimlerine bağlı olarak değişen yaşam koşulları ile beraber eğitim programlarında değişmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de 2024 yılında eğitim programlarında güncellemeler yapılarak değişikliğe gidilmiştir. Araştırmanın amacı, dijital teknolojilerdeki değişime toplumun ayak uydurması için gerekli olan dijital okuryazarlık becerisinin yeni geliştirilen 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında nasıl yer verildiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla, dijital okuryazarlık ile 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki öğrenme alanları, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ilişkisi incelenecektir. Araştırma sonucunda, öğrencilere kazandırılması amaçlanan dijital okuryazarlık becerisinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yeterli olup olmadığını değerlendirilecektir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelenmesi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar” şeklinde ifade edilir. Doküman incelemesinde nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak içerik analizinde kullanılabilmesi araştırmanın problemi ile yakından ilgilidir. Eğitim ile ilgili araştırmalarda öğrenci kayıtları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders kitapları, programlar, ünite planları öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi dosyalar gibi daha birçok belgenin incelenmesi yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu araştırmada, 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmesi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanı, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde yer alan dijital okuryazarlık becerisini kazandırmaya yönelik bağlantılar incelenmiştir. Bu amaçla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak öğrenme alanları, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri dijital okuryazarlık boyutları bağlamında analiz edilmiştir,

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, yenilenen 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 4.5.6. ve 7 sınıfların öğretim programında bazı öğrenme alanlarının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde dijital okuryazarlık becerisine doğrudan yer verildiği görülmüştür. Örneğin, Birlikte Yaşamak, Evimiz Dünya, Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasi, Hayatımızdaki Ekonomi, Teknoloji ve Sosyal Bilimler gibi öğrenme alanlarında dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması gereken bir beceri olarak yer verilmiştir. Günümüzün temel becerisi haline gelen dijital okuryazarlığın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması bireyler için dijital ortamların hayatın her alanına entegre olması, dijital teknolojiyi etkili, güvenli ve bilinçli bir şekilde kullanabilmesi için gerekli olan becerinin yer alması önemli bir gelişmedir. Araştırma sonunda, dijital okuryazarlık becerisinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında nasıl yer aldığına ilişkin derinlemesine elde edilen sonuçların programların geliştirilmesi sürecinde kullanılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, dijital okuryazarlık becerisi, dijital vatandaşlık

Kaynakça

Gez, A. Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programının dijital okuryazarlık boyutu. O, Zahal., Ş, Koca., K, Baş (Ed.). Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar II(Cilt 2) içinde (ss. 137- 158). Gece Kitaplığı Yayınevi.

İneç, Z. F., ve Ablak, S. (2023), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Yetkinlik Bağlamında İncelenmesi. VI. International Congress of Social Sciences Research

Karasu Avcı, E. ve Turan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 1(1), 28-38

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,

MEB (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Pala, F. (2023). Dijital Yetkinlik Kavramına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21(3), 1153-1176.

Sarıgöl, B. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Dijital Okuryazarlık Becerisi Bakımından Yeterliliğinin İncelenmesi. Kapadokya Eğitim Dergisi, 3(1), 8-17.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesine kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(1), 183-201. Yeşiltaş, E. (2019). Dijital Okuryazarlık. Aksoy, B., Akbaba, B., Kılcan, B. (Ed). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi (387-404). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. Ana Dili Eğitim Dergisi, 7(4), 815- 824.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Bir Materyal Geliştirme Çalışması: Milli Mücadele ve Milli Kahramanlarımız *

Ayşecan Sariaslan^{1,*} & Derya Arslan Özer¹

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
aysecannsariaslan@gmail.com

Problem Durumu

Sosyal bilgiler dersi öğretimine öncelikle somut örneklerle başlanarak, soyut konulara geçilmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca soyut bilgiler de mümkün olduğu ölçüde somutlaştırılarak verildiğinde, öğrenme gerçekleşmektedir (Doğanay, 2002, akt: Ulusoy, Gülüm, 2009, s97). Öğrenmenin gerçekleşmesinde yöntem-teknik ve materyal seçimi belirleyicidir. Öğretimde kullanılan farklı yöntem ve teknikler sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgisinin arttığı ve dersi sıkıcı olmaktan çıkardığı bilinmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde daha çok düz anlatım, problem çözme, örnek olay incelemesi ve soru-cevap (Gökalp, 2016) gibi yöntemler aktif olarak kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra drama tekniği, canlandırma, beyin fırtınası, anlatım, gezi ve eğitsel oyun gibi teknikler de kullanılmaktadır (Yıldızlar, 2013, Akt: Göksu, 2020, s5).

Öğretim yöntemlerini kullanılan materyaller desteklemektedir. Bunun için verilen bilgiyle alakalı eşyanın ya da maddenin kendisi, eğer bunlara ulaşılamıyorsa öğretim araç gereçleri kullanılarak video, resim, simülasyon gibi bilgiyi somutlaştırıcı yollar öğretimin temeli olmalıdır (Doğanay, 2002). Beş duyuyu kullandıran, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan materyaller Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde en zorlanılan konulardan biri zaman kavramıdır. Zamanı algılamak için gerekli olan kavramlar genel olarak soyut oldukları için gelişim çağındaki öğrencilere mutlaka somut örnekler üzerinden sunmak gerekir. Zaman ve kronolojiyle ilgili kavramlar ve işlem becerileri, öğrenciye yeterli düzeyde kazandırılmadığında öğrenci tarihsel olan her olguyu, birbirinden kopuk biçimde görmekte, böylelikle amaçlanan tarih bilinci, öğrencide gelişmemektedir. Eğer öğrenci zaman ve kronolojiye ait kavramlara yeterli düzeyde sahip değilse meydana gelen pek çok olayı ve kavramı da doğal olarak algılamayacaktır (Demircioğlu, 2005, Akt: Şimşek, Kolbasar, 2020, s. 338). Dolayısıyla zaman kavramının öğrenilebilmesi için eğitsel oyun içerikli teknoloji sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilir.

Yapılan bazı araştırmalarda hikayeleştirmenin olumu yanlarına değinilmiştir: Aykaç ve Memnune (2019)'nin yapmış olduğu çalışmalar neticesinde ulaştıkları sonuç hikaye yoluyla öğretimin geleneksel yöntemlere göre matematik başarısını artırmada ve matematik kaygısını azaltmada etkili olduğu yönündedir. Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas (2006)'a göre hikayelere dayalı öğretimin öğrencilerin kimya alanındaki temel kavramları öğrenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Gündüz (2001:27), çocuğun toplumsal ve duygusal gelişimini sağlayan en önemli öğelerden bir tanesinin de oyun olduğunu vurgulamaktadır. Teknolojinin hızla ilerlediği bir dönemde, özellikle zaman kavramının öğretimi, geçmişi öğretmek daha kolay olabilir. Teknoloji Öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif hale gelmesine yardımcı olurken (İlgin, 2022), oyun da öğrenciyi daha ilgili hale getirebilir. Çünkü etkin öğrenme ancak gelişimsel açıdan uygun öğrenme durumları sağlayan ortamlarda mümkün olabilir. Bu doğrultuda bedensel, sosyal, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişim alanlarını destekleyecek, etkili öğrenme ortamını sağlayabilecek, çocuklara en doğal öğrenme yolunu kazandıracak olan oyun kavramı büyük önem taşımaktadır (Uskan, 2019). Bunun yanı sıra içinde bulunan zamandan farklı bir zamandaki insanları ve olayları öğrenmek için öğrenme sürecini aktif ve anlamlı kılacak unsurlardan biri de hikayelerdir (Sidekli, 2013). Bu araştırmanın amacı Milli Mücadele Dönemi ve kahramanlarının öğretiminde hikayeleştirmenin kullanıldığı teknoloji destekli materyal hazırlamaktır.

Zaman kavramının somut işlemler dönemindeki öğrencilere doğru bir şekilde aktarılabilmesi için eğitsel oyun içerikli teknolojiyi sosyal bilgiler öğretimini desteklemek amacıyla kullanabiliriz. Çünkü teknoloji, sınıf ortamında öğrenilenleri pekiştirme, daha fazla bilgi edinme, alıştırma yapma, ilgili konudaki yenilikleri izleme amacına yöneliktir (Tezcan, 2020). Eğitimde kullanılan teknoloji, her öğrenciye ilgi, gereksinme, giriş düzeyi ve öğrenme biçimi farklılıkları göz önüne alınarak farklı uyarıcı, öğretim yöntemi ve öğretim gereci seçenekleri sunabilir. Ayrıca, öğrenme süresi esnek tutularak öğrencinin öğretim etkinliğinin standartlarına erişmesi garanti altına alınabilir (Alpar, 2007).

Yöntem

Araştırmanın yöntemi durum çalışmasıdır. İlkokul dördüncü sınıf Milli Mücadele Dönemi ve Milli Kahramanlarımız konusunun işlenişinde kullanılacak bir materyal geliştirmek amacıyla durum deseni kullanılmıştır. Materyalin deneme uygulaması 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde bir ilkokulun 4. Sınıfında yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretim programından ilgili “SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar.” kazanımı seçilmiştir. Materyali hazırlamak amacıyla öncelikle “Millî Mücadele ve Milli kahramanlarımız” konusu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ders kitapları incelenmiştir. Milli Mücadelede de Mustafa Kemal Atatürk’ün İstanbul’dan Ankara’ya olan yolculuğunu kapsayan içerikler hazırlanmıştır. Milli mücadele kahramanları arasından Halide Edip Adivar, Nezahat Onbaşı, Kara Fatma ve Gördesli Makbule seçilmiştir. Birinci araştırmacı, hikayeleştirme eğitimine katılmıştır. Milli Mücadele kahramanlarının yaşam öyküleri çalışılmıştır.

Yapay zeka, arttırılmış gerçeklik ile ilgili kaynaklar incelenmiştir. Dall-E yapay zeka görüntü üretme ve Runway yapay zeka ile video hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanmıştır. Her bölümün sonuna değerlendirme bölümü eklenmiştir. Hazırlanan materyal ile ilgili program geliştirme alanında çalışan bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Drama teknikleri uzmanın görüşleri sonucunda eklenmiştir. Materyalin uygulamasında yaratıcı drama tekniklerinden, beyin fırtınasından, şiir yazma, şarkı besteleden yararlanılmıştır. Deneme dersi iki ders saati sürmüştür. Öğrencilerin görüşleri, ders süreci sırasında yansıttıkları tepkiler, birinci araştırmacı tarafından yazılı kayıt edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Materyalin içeriği:İstanbul, Samsun, Erzurum, Sivas, Ankara'da Milli Mücadele dönemi gerçekleşen olayların videoları izletilmektedir. Haritada bu illere kronolojiyi takip etmeleri için sudokular hazırlanmıştır. Sudokuların sırasıyla çözülmesi istenmektedir. Her sudoku şehirle ilgili videoya geçiş ipucunu vermektedir. Şehir haritadan bulunduktan sonra mıknatıslı Atatürk figürü o şehre iletilmektedir. Sonrasında ilgili değerlendirme soruları öğrencilere yöneltilir. Benzer süreç milli mücadele kahramanlarının hikâyelerini anlatan videolarda da uygulanmaktadır.

Materyalin etkileri:Öğrencilerin videolara erişim için sudoku çözmeleri onları daha zinde, odaklı tutmuştur. Videoların içeriğini, sıradaki ilin hangisi olacağını hemen keşfetmek istemişlerdir. Türkiye haritası üzerinde sadece belirlenen illerin değil diğer illerin konumları hakkında bilgi edinmişlerdir.

Materyalin uygulandığı öğrencilerde gözlemlenen durumlar:Şehir-kahraman videolarında hikâyeleştirmeden çok bilgiye yer verildiğinde öğrencilerin dikkatinin dağıldığı, bilgilerin akılda kalmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı zaman gerektiren değerlendirme sorularında öğrencilerin çabuk sıkıldığı ortaya çıkmıştır. Materyal yeniden düzenlenirken Milli Mücadele kahramanlarının yaşamları çocuklara uygun biçimde hikayeleştirilebilir.

Uygulama yapılan grupta öğrencilerin birbiriyle iletişimin zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle drama teknikleri akranları kaynaştırmaya yardımcı olmuştur. Bu sayede akran öğretimine uygun koşullar sağlanmıştır.

Drama teknikleri kullanılarak ölçme değerlendirme yapılması öğrencileri strese sokmamış; rahat, özgüvenli cevaplar vermelerini sağlamıştır. Bunun nedeni kendilerinin teste tabi tutulduklarını fark etmeyip oyun oynandığını düşünmeleridir. Bu sayede öğrenciler içlerinden gelen cevabı verebilmiş, kimin neyi ne kadar öğrendiği, nasıl anladığı daha net görülebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hikayeleştirme, milli mücadele, Türkiye haritası, yapay zeka, drama, oyunlaştırma

Kaynakça

Alpar, D., Batdal, G., & Yusuf, A. V. C. I. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. HAYEF Journal of Education, 4(1), 19-31.

Aykaç, M. (2019). Hikaye yoluyla matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi, Yüksek lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Alipaşa, A. Y. A. S. (2006). Hikayeler ve kimya öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 110-119.

Demircioğlu, (2005), Akt: Şimşek, Kolbasar, 2020, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabındaki “Milli Mücadele” Konusunun Kronoloji Bilgi ve Becerilerini Kazandırması Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri ile İncelenmesi, 338

Gökalp, M. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem.

Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(5), 1946-1955

Gündüz, Yusuf (2001). Çocuğunuzun Başarısı Elinizdedir. İzmir: Tibyan Yayıncılık.

Ilgın, S. (2022). Eğitimde Teknoloji Kullanımı. İstanbulboğaziçienstitüsü.com: https://istanbulbogazicienstitu.com/egitimde-teknoloji-kullanimi#1teknolojinin_egitime_olumlu_etekileri_nelerdir adresinden alındı

Sidekli, S., & Yangın, Z. T. S. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmenim Bana Hikaye Anlatır mısın?. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4) 311.

Tezcan, M. (2020). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 85-99

Uskan, S. B., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 123-131.

*Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A öğrenci projesi kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi*

Zeynep Merve Tanyıldız ^{1,*} & Esmâ Genç ¹

¹ Marmara Üniversitesi
zeynepmerve.ty@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişimle birlikte okullarda bilgisayarlar, akıllı tahtalar ve internet bağlantısına sahip cihazlar yaygınlaşmış, zenginleştirilmiş öğrenme ortamları kullanılmaya başlanmış ve teknoloji tabanlı öğretim uygulamalarına yönelik çalışmalar artmıştır (Akbaba ve Kılıç, 2022; Burak, 2023). Eğitimde teknoloji kullanımının, sürecin önemli bir parçası haline geldiği gözlemlenmektedir. Ancak, bu teknolojilerin eğitim faaliyetlerinde etkili ve doğru kullanılması önemlidir. Bu süreçte en önemli aktörler ise öğretmenlerdir. Ne yazık ki öğretmenlerin geleneksel yöntemlerden ayrılarak teknolojiyi kullanmaları her zaman kolay olmamaktadır (Aksoğan ve Özek, 2020).

Öğretmenlerin mevcut bilgi birikimlerinin teknolojik gelişmeler karşısında yetersiz kaldığı ve teknolojik değişimlere ayak uydurmakta zorlandıkları ifade edilmektedir (Başaran, Ülger, Demirtaş, Kara, Geyik ve Vural, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımını gereksiz ve zaman alıcı buldukları, öğrenciler açısından motive edici olmadığını düşündükleri ve teknolojinin yararlılığı konusunda olumsuz fikirlere sahip olduklarını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Erden ve Uslupehlivan, 2020). Belirtilen çalışmalar çerçevesinde öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımının beklenen düzeyde olmadığı ifade edilmekte ve bu durumun sebepleri öğretmenlerin teknoloji kullanımında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, okulların yetersizliği ve olumsuz tutumlar gibi nedenlere bağlanmaktadır (Karaaslan, Yoldaş, Beklen, Öztarhan ve Karakut, 2023). İfade edilen nedenlerin yanında son yıllarda teknolojinin kullanılmama nedenleri arasında öğretmenlerin tekno-stres düzeylerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Al-Fudail & Mellar, 2008; Tarafdar, Tu, & Nathan, 2007).

Tekno-stres, bireylerin teknolojiyi öğrenme veya kullanma sürecinde yaşadığı psikolojik ve duygusal zorluklar olarak tanımlanmaktadır (Wang, Shu, & Tu, 2008). Tekno-stresin nedenleri tekno-aşırı yük, tekno-istila, tekno-karmaşıklık, tekno-güvensizlik ve tekno-belirsizlik olarak beş alt boyutta ele alınmaktadır (Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan ve Ragu-Nathan, 2007). Bu boyutlar, bireylerin teknolojiyle ilgili stres ve endişe yaşamalarına neden olmakta, iş yaşamlarında yeterliliklerini olumsuz etkilemektedir (Yener, 2018). Duruma öğretmenler açısından bakıldığında ise, öğretmenlerin yeni teknolojilere uyum sağlayamaması, teknolojiyi kullanma becerilerinde yetersizlik yaşaması veya teknolojiyle ilgili belirsizliklerin yarattığı endişeler nedeniyle tekno-stres ile karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Tekno-stresin öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin olumsuz etkilenmesine kaynaklık eden bir etmen olarak iş yaşamlarını da olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Çelik ve Gökbulut, 2023).

Teknostres ile ilgili ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği ve bir kısmının öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Akman ve Durgun, 2022; Kıncı ve Özgür, 2021). Bu çalışmaların çoğunun da nicel araştırmalar (Akman ve Durgun, 2022) olduğu, mevcut durumu ortaya koymaya, betimlemeye yönelik olduğu söylenebilir. Özellikle teknolojinin daha çok kullanılabilir hale getirilmesi için teknostres kavramının öğretmen görüşlerinin de dahil edildiği nitel boyutu da kapsayan araştırmalar ile incelenmesi, öğrenme öğretme süreçlerinde öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlayamamaktan doğan teknostres açısından ne durumda olduğunun belirlenmesi önemlidir (Kıncı ve Özgür, 2021). Bu bağlamda teknostres üzerinde daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu, öğretmenlerin teknostres düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu tür bir belirleme var olan durumun ortaya konulması, öğretmenlerin yaşadığı teknostresin tartışılması ve yöneltmesi konusunda gerekli adımların atılması için de bir taban oluşturacaktır. Belirtilen gerekçe çerçevesinde araştırmanın amacı, öğretmenlerin teknostres düzeylerinin belirlenerek, cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Karma desenle yürütülen araştırmada bu temel amacın yanında öğretmenlerin teknostresin nedenlerine ve azaltılmasına yönelik görüşleri de alınmıştır. Bu yolla nicel verilerin desteklenmesi ve konuya ilişkin daha derin bir resim sunulması sağlanmaya çalışılmıştır. Belirtilen çerçevede araştırma problemi “Ortaokul öğretmenlerinin teknostres düzeyleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel veri toplama ve analiz etme yöntemlerinin her ikisini de içerir (Creswell, 2006). Karma araştırma modelinin kullanılması ile, iki yöntemin işlevsel yanlarını beraber kullanarak, içerik ve sonuçlar itibarıyla daha güçlü bir araştırma ortaya koymak mümkün olur. Nitel ve nicel yöntemleri birleştirerek bir arada kullanılmaktaki amaç sosyal bir olguyu araştırırken bu yaklaşımların yalnızca birini kullanırken elde edeceğimiz bilgi ve bulgulardan daha doyurucu bilgi etmektir (Arthur, Coe, Hednes, & Waring, 2017).

Çalışmada karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desen, araştırmacının nitel verileri nicel verilerle desteklediği ya da nicel verileri nitel verilerle desteklediği; iki tür veriyi aynı anda topladığı ve yorumladığı karma araştırma tasarımıdır (Gökçek, 2019). Bu çalışmada da nicel aşama kapsamında öğretmenlerin teknostres düzeyleri belirlenmiş, nitel aşamada ise öğretmenlerin teknostres konusundaki yazılı görüşleri alınmıştır.

Çalışmanın nicel kısmında 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini belirlemede tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemine göre evren branşlara göre beş ayrı tabakaya ayrılmış ve bu tabakaların evrendeki temsil edilme oranlarına göre örneklem oluşturulmuştur. Veriler, belirlenen örneklem büyüklüğü ve tabakalardaki öğretmen sayıları temel alınarak tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen okullardan toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da aynı örneklem grubu ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında nitel veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan Öğretmen

Görüşme Formu ile nicel veriler ise Çoklar, Efilti ve Şahin (2017) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen nicel veriler için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, veriler bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin teknostres düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin teknostres ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin ölçeğin teknik konu odaklı, kişisel kaynaklı ve sosyal odaklı alt boyutlarına ilişkin teknostres düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek, öğrenim düzeyi değişkeni açısından ölçeğin sosyal odaklı alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin teknostres düzeylerinin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkeni açısından bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ölçeğin öğrenme-öğretme süreci odaklı ve kişisel kaynaklı alt boyutlarında daha az teknostres yaşadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerin teknostrese yönelik görüşleri teknostresin nedenleri ve teknostresin azaltılmasına yönelik görüşleri olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Araştırmada her iki başlık için de oluşturulan kodlar Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeğinde yer alan boyutlar kategori olarak kabul edilerek öğrenme-öğretme süreci odaklı, mesleğe yönelik, teknik konu odaklı, kişisel kaynaklı ve sosyal odaklı olmak üzere 5 kategori altında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel sonuçlar birlikte tartışılmış ve alan yazın ışığında değerlendirilerek araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, teknostres, ortaokul

* Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Akbaba, K., ve Kılıç, H. E. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139.

Akman, E. ve Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin meslekî motivasyon ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 487-500.

Aksoğan, M. ve Özek, M. B. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.

Al-Fudail, M. ve Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103-1110.

Arthur, J. Coe, R. Hedges, V.L. ve Waring, M. (2017). Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri. Büyüköksüz, E.ve Erökan, A(Çev.). Ankara: Anı Yayınları.

Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 17(37), 4619-4645.

Burak, D. (2023). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi: Meta-analiz çalışması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 12(1), 414-426.

Creswell, J. W. (2006). Understanding mixed methods research (Chapter 1), 1-19. Mevcut bağlantı: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf

Çelik, B. N. ve Gökbulut, B. (2023). Öğretmenlerin teknostres algılarının öğretme motivasyonları ve mutluluk düzeyleriyle ilişkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 745-770.

Çoklar, A. N., Efilti, E. ve Sahin, L. (2017). Defining teachers' technostress levels: a scale development. Journal of Education and Practice, 8(21), 28-41.

Erden, M. K. ve Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi ,109-126.

Gökçek, T. (2019). Karma Araştırma Yöntemi. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (2.baskı) içinde (s.391-432). Ankara: Salmat Yayıncılık.

Karaaslan, O., Yoldaş, Z., Beklen, C., Öztarhan, H. ve Karakut, R. (2023). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 9(13), 26-99.

Kıncı, C. ve Özgür, H. (2022). Öğretmenlerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi: Edirne ili örneği. Trakya Eğitim Dergisi, 12(2), 1106-1132.

Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., ve Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. Journal of Management Information Systems, 24(1), 301-328.

Yener, S. (2018). Teknostresin iş performansı üzerindeki etkisi; tükenmişliğin aracı rolü. Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences. Volume: 20/2, 85-101.

Wang, K., Shu, Q. ve Tu, Q. (2008). Technostress under different organizational environments: An empirical investigation. Computers in Human Behaviour. Volume 24, Issue 6, 17 September 2008, 3002-3013.

Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Alanında Yapılan Makalelerinin Eğilimi ve Meta Sentezi (2020-2024)

Saadet Aylin Yağan

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
yagan_a@hotmail.com

Problem Durumu

Küreselleşme ve artan göçlerle birlikte, toplumların kültürel yapıları daha çeşitli hale gelmiş ve bu durum eğitim sistemlerine de yansımıştır. Eğitimde kültürel çeşitliliğin artması, çokkültürlü eğitimin önemini ve gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Çokkültürlü eğitim, cinsiyet, etnik köken, ırk, kültür, dil, sosyal sınıf, din veya istisnai özellikler taşıma bakımından ait oldukları gruplara bakılmaksızın tüm öğrencilerin okullarda eşit eğitim şansına sahip olması gerektiğini savunan bir paradigmadır (Banks, 2010). Ayrıca bu anlayışta öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyarak diğer kültürlerle de saygı göstermeleri teşvik edilmektedir (Gay, 2002).

Türkiye, toplumsal yapısı açısından farklı pek çok kültürü barındırmakta ve jeopolitik konumu nedeniyle ciddi oranda göç almaktadır. 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de 3 milyon 99 bin 524'ü geçici koruma altında; 221 bin 353'ü uluslararası koruma kapsamında ve 1 milyon 104 bin 353'ü ikamet izniyle kalan toplam 4 milyon 425 bin 230 yasal kalış hakkına sahip yabancı bulunmaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, 2024). Türkiye'nin söz konusu demografik yapısı, eğitim sisteminde çokkültürlü bir anlayışı gerekli kılmaktadır. Bu eğitim yaklaşımı, sadece göçmen kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgilenmemekte, aynı zamanda tüm öğrencilerin farklı kültürel perspektifler edinmelerine de olanak tanımaktadır. Öğrencilerin birbirlerinin kültürel zenginliklerinden öğrenmeleri, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıklara saygı duyma, değişik fikirleri ve bakış açılarını analiz etme becerilerini geliştirerek sosyal uyumu ve toplumsal barışı güçlendirmektedir. Ek olarak farklı öğrencilere yönelik ayrımcılığın ve dışlanmanın önlenmesi noktasında da çokkültürlü eğitim büyük bir öneme sahiptir (Cırık, 2008; Nieto ve Bode, 2011; Yalçın, 2002).

Türkiye'de eğitim ortamlarının birçok farklı kültürü barındıran öğrencilerden meydana geliyor olması bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarını ilgi çekici hale getirmektedir. Alandaki çalışmaların toplu olarak değerlendirilmesinin ve mevcut literatürün sistematik bir şekilde ele alınmasının; eksiklerin saptanması, gelecekteki araştırmalara rehberlik edilmesi ve çokkültürlü eğitim ortamlarında bulunan paydaşların ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması hususlarında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu noktalardan hareketle mevcut araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Türkiye'de çokkültürlü eğitim üzerine yapılmış makaleler ile ilgili bir betimsel içerik analizi yaparak alandaki eğilimi belirlemektir. İkinci amaç ise karma meta sentez yöntemiyle makale sonuçlarını bir arada ele alarak daha geniş bir perspektiften değerlendirme yapmaktır.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel içerik analizi ve karma meta sentez yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde nitel, nicel ya da karma araştırma yöntemleriyle yürütülen çalışmalar sistematik olarak derlenerek araştırılan konuyla ilgili genel eğilim belirlenir (alık ve Sözbilir, 2014; Selçuk vd., 2014). Kanıt temelli bir araştırma yöntemi olan karma meta sentezde ise araştırılan konuyla ilgili nitel, nicel ve karma araştırma sonuçları sentezlenir. Böylece daha genel sonuçlar elde edilir ve bu genel sonuçlar gelecekteki çalışmalar için yol gösterici olur (Frantzen ve Fetters, 2016; Sandelowski vd., 2006).

Araştırmada, okkltrl eğitimle ilgili 2020-2024 (30 Ağustos 2024 tarihine kadar) yılları arasında TR dizin ve Google akademik veri tabanlarından erişilebilen makaleler değerlendirilmiştir. Ayrıca eğitim bilimleri alanıyla ilgili olma ve Türkiye içerisinden bir örnekleme yürütülmüş olma ltleri de aranmıştır. Bu ölçütlere uygun olan 89 makale değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama tekniği doküman incelemesidir. Doküman inceleme, çalışılan konuyla alakalı yazılı veya görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Verilerin analizinde ise içerik analizden yararlanılmıştır. Betimsel içerik analizi için araştırmacı tarafından oluşturulan yedi maddelik bir kontrol listesi kullanılmıştır. Bu listede çalışmaya dahil edilen makalelerin yayımlandıkları yıl ve kullandıkları metodolojiye ilişkin değişkenler yer almaktadır. SPSS 23.0 paket programı kullanılarak kontrol listesindeki değişkenlere ait veriler betimsel istatistikler (yüzde/frekans) yardımıyla sunulmuştur. Karma meta sentez çalışması için ise öncelikle makalelerin tamamı konuları itibariyle ayrılmış ve aynı konular hakkındaki makale sonuçları uygun temalar altında birleştirilerek özetlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Betimsel içerik analizi sonuçlarına göre değerlendirilen makalelerin %30,3' (n=27) 2023, %29,2'si (n=26) 2020, %18'i (n=16) 2022 ve %11,2'si (n=10) 2021 ile 2024 yıllarında yayımlanmıştır. Makalelerin %41,6'sı (n=37) nicel, %40,4' nitel (n=36), %12,4' (n=11) betimsel ve %3,4' (n=3) karma araştırma yöntemleriyle yrtlmştir. Makalelerde en sık kullanılan araştırma desenleri; tarama (n=32, %36), doküman inceleme (n=16, %18), olgubilim (n=7, %7,9) ve durum çalışmasıdır (n=7, %7,9). En fazla kullanılan veri toplama araçları; ölçek (n=37, %41,6), doküman inceleme (n=21 %23,6) ve görüşmedir (n=12, %13,5). En sık öğretmenlerle (n=35, %39,3) ve ğretmen adaylarıyla (n=14, %15,6) alışılmıştır. Makalelerin %7,9'u (n=7) sosyal bilgiler, %6,7'si (n=6) okul öncesi ve %4,5'i (n=4) Türkçe alanlarıyla ilişkilidir. Veri analizi tekniklerinden içerik analizi %20'lik (n=18), betimsel analiz %7,9'luk (n=7) orana sahiptir. Betimsel, fark ve ilişki istatistiklerinin bir arada kullanıldığı makaleler %16,9'luk (n=15), betimsel ve fark istatistiklerinin kullanıldığı makaleler %14,5'luk (n=13) orana sahiptir.

Karma meta sentez sonucunda makaleler; ğretmen özellikleri (n=35, %39,3), kavramsal analiz çalışmaları (n=13, %14,6), ğretmen adayı özellikleri (n=11, %12,3), kitap incelemesi (n=6, %6,7), yerli ve yabancı ğrenci tutumları (n=6 %6,7), eğilim araştırmaları (n=5, %5,6), ğretim programlarının incelenmesi (n=4, %4,5), psikolojik danışman yeterlikleri (n=3, %3,3), ölçek geliştirme (n=3 %3,3),

karşılaştırmalı eğitim (n=2, %2,24) ve öğretim elemanı yeterlikleri (n=1, %1,1) başlıkları altında sentezlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Betimsel içerik analizi, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitim araştırmaları, meta sentez

Kaynakça

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 3-26). John Wiley & Sons.

Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>

Frantzen, K. K., & Fetters, M. D. (2016). Meta-integration for synthesizing data in a systematic mixed studies review: Insights from research on autism spectrum disorder. *Quality and Quantity*, 50(5), 2251-2277. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0261-6>

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002>

Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity*. Pearson. <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/1/3/1/013136734X.pdf>

Sandelowski, M., Voils, C. I., & Barroso, J. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. *Research in the Schools*, 13(1), 29-44. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2809982/>

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.

T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı. (2024). Türkiye’de bulunan yabancıların sayısı ve vatandaşlık durumları. <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/turkiyede-bulunan-yabancilarin-sayisi-ve-vatandaslik-durumlari-ile-ilgili-iddialara-dair-aciklama>

Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye’den Batı Avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlığı ile Dijital Okuryazarlık Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nermin Ünal ^{1,*}, Mustafa Çelebi ¹ & Hasan Taşay ¹

¹ Erciyes Üniversitesi
nermin6810@gmail.com

Problem Durumu

Bireylerin beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkmasında zekâ etkili unsurlardan biridir. Yapay zekâ kavramı ise; zekânın çalışma sistematığının bilgisayar yazılımları ve donanımlarıyla taklit edilmesi ile ortaya çıkmıştır (Elmas, 2003). Yapay zekâ ve zekâ kavramları arasındaki farklar ya da birbirlerine göre üstün oldukları noktalara yönelik yapılmış çalışmalar alanyazında mevcuttur. İnsan zekâsı öğrendiği bir bilgiyi ya da tecrübe ettiği bir olayı, konuyu belirli bir zaman sonra untabilmektedir, ancak yapay zekâ kavramında bu durum mümkün değildir. Bu noktada değerlendirildiğinde öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında yapay zekânın öğrendiğini unutmaması sebebi ile kalıcı öğrenmede daha etkili olduğu belirtilmiştir (Adalı, 2017). Tutarlılık noktasında değerlendirildiğinde ise; insanların aynı olaylara farklı tepkiler verebileceği ve yapay zekânın ise aynı tepkiyi verecek olması sebebi ile yapay zekânın daha tutarlı davranışlar sergilediğini söylemek mümkündür. Ancak, yapay zekâ kendisine dahil edilen bilgi havuzunun dışına çıkmadığı için sınırlı olarak değerlendirilirken, zekâ ise bilgi edinme ve tecrübe ile kendini geliştirebilir, daha çözümcü ve üretici bir tavır sergileyebilir (Çam vd., 2021). Buna ek olarak, yapay zekânın önerebileceği çözümler kendisine çizilen sınırlar ile eşdeğer olduğundan farklı programlarla desteklenmeden herhangi bir bilgi öğrenebilmesi olası değildir (Kaku, 2016). Her iki kavramı tasarlanma açısından değerlendirilecek olursak yapay zekâ her ne kadar karmaşık gibi görünen programlar dizininden oluşmuş olsa da zekâ çok daha karmaşık ve üstündür (Çelebi ve İnal, 2019).

Dijital dünyaya geçiş sürecinde internet bağlantı hızının gün geçtikçe artması, hızlanan internet ağının akıllı telefon ile neredeyse her yerden kullanılabilir hale gelmesi, mevcut verilerin bulut isimli çok büyük kapasitelere sahip depolama sistemlerinde bulunması bahsi geçen bu geçiş sürecinin hızlanmasında önemlidir (Nabiyev ve Erümit, 2020). Gelişen bu sistemlerin yapay zekâ sistemlerine doğrudan entegre ediliyor oluşu özellikle eğitim alanında da pek çok ülkenin çalışma yapmasını zorunlu kılmıştır. Yapılan bu çalışmaların nihai amacı, yapay zekânın eğitimde öğretmenlerin yerini alması değil; onların monotonlaşan eğitim etkinliklerinin dışına çıkması, derslerin daha kapsamlı, ilgi çekici ve eğlenceli bir şekilde oluşturulması, gerektiği durumlarda öğrenciler için en uygun eğitim materyallerinin seçimi ve öğrenme etkinliklerini daha etkin ve verimli hale getirerek öğrenmenin temel amaçlarından olan öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasıdır (Çam vd., 2021). Bu bağlamda, öğretmene bir yardımcı olarak yapay zekâ uygulamalarının eğitim süreçleri içerisinde etkin bir şekilde kullanılması önemli görülmektedir. Yapay zekâ uygulamalarının eğitim süreçlerine dahil edilebilmesi için öğretmenlerin adı geçen kavram ile ilgili bilgi ve farkındalığa sahip olması önemlidir. Son yıllarda yapay zekânın yüksek öğrenim düzeyinde kullanımına ve özellikle öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalık düzeylerine yönelik yapılan çalışmaların da alanyazında yer aldığı görülmektedir (Khare

vd.,2018;Popenici ve Kerr, 2017;Taşçı ve Çelebi,2020).Bu çalışmalardan biri olan Taşçı ve Çelebi'nin(2020) araştırmasında yükseköğrenim kurumlarında yapay zekânın hangi alanlarda ne derece kullanıldığı incelenmiş ve yükseköğrenim kurumlarının yapay zekâ teknolojileri ile geleceğe nasıl hazırlanabileceği konusu üzerinde durulmuştur. Başka bir çalışmada Çam ve arkadaşları (2021) öğretmen adaylarının yapay zekâ ile ilgili düşüncelerini ve farkındalık düzeylerini belirlemişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar mevcutken, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlıklarının belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlıklarının ve dijital okuryazarlık öz yeterliliklerinin belirlenmesinin ve ortaya çıkan veriler ile öğretmen adaylarından elde edilen verilerin karşılaştırılmasının gelecekte öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik planlanması muhtemel seminer, kurs, hizmet içi eğitim ve yüksek öğrenimde verilecek dersler gibi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişimlerine yönelik çalışmalara referans olabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlıkları ve dijital okuryazarlık özyeterlilikleri

- Cinsiyet,
- Branş,
- Yaş,
- Teknoloji kullanım süresi,
- Ailedeki birey sayısı,
- Kişilik tipi, mesleki kıdem,
- Kurum türü,
- Görev yaptığı kurum kademesi,
- Eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıkları ve dijital okuryazarlık özyeterlilikleri

- Cinsiyet,
- Branş,
- Yaş,
- Teknoloji kullanım süresi,
- Ailedeki birey sayısı,
- Kişilik tipi,
- Sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3. Katılımcıların yapay zekâ okuryazarlıkları ve dijital okuryazarlık özyeterlilikleri öğretmen ve öğretmen aday olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital özyeterlilikleri ve yapay zekâ okuryazarlıkları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital öz yeterliliklerin ve yapay zekâ okuryazarlıklarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin farklı değişkenler üzerinden incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı belirlemeye yöneliktir (Karasar, 2011).

Çalışmaya 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan 269 öğretmen ve 154 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 25'i mezun, 92'si üçüncü sınıf, 37'si ise son sınıf öğrencisidir. Katılımcılar kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışma sürecinde Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan ilgili izin alınmış olup, verilerin toplanmasında farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Özyeterlilik Ölçeği” ile “Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, anket ve ölçeklerin Google Forms üzerine aktarılmasıyla dijital ortamda toplanmıştır.

Toplanan verileri IBM SPSS 26 paket programı aktarılmış ve analiz sürecine geçilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan normallik testi sonucunda, yapay zekâ okuryazarlık ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ($\text{çd}=-,584$ ile $\text{bd}=,188$) ile dijital okuryazarlık özyeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ($\text{çd}=-,522$ ile $\text{bd}=,053$) incelenmiş, değerler $-1,5$ ile $+1,5$ arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra, çalışmanın alt problemlerine ve yukarıda bahsi geçen değişkenler bağlamında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar T testi, ile Anova testleri ve yapay zekâ okuryazarlık ölçeğinden alınan puanlar ile dijital okuryazarlık öz yeterlilik ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi yapılmıştır. Testlere ait analiz sonuçları detaylı olarak bildiri sunumunda paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında; genel dijital okuryazarlık özyeterlilik düzeyinde öğretmenlerin ortalamasının 4,03 öğretmen adaylarının ortalamasının ise 3,87 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,17$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin genel dijital okuryazarlık düzeyinin öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenler ile öğretmen adaylarının farkındalık, kullanım ve değerlendirme alt boyutları ile genel yapay zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Etik alt boyutunda öğretmenlerin ortalamasının 17,37 öğretmen adaylarının ortalamasının ise 15,95 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,37$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade

etmektedir. Bu farklılığın öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre etik alt boyutunda daha yüksek düzeyde yapay zekâ okuryazarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında yapay zeka okuryazarlık ölçeğinden alınan puanlar ile dijital okuryazarlık özyeterlilik ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (öğretmenler $r = ,551$; $p < ,05$), (öğretmen adayları $r = ,624$; $p < ,05$).

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, dijital okuryazarlık, eğitim ve yapay zekâ

Kaynakça

Adalı, E. (2017). Yapay zekâ. İnsanlaşan makineler ve yapay zekâ. İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları, s. 8-13.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Özcan E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel F., (2018) Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E. & Durukan, Ü. G., (2021). Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (48), 263-285.

Çelebi, V., ve İnal, A. (2019). Yapay zekâ bağlamında etik problemi. Journal of International Social Research, 12(66), 651-666. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3614>

Elmas, Ç. (2003). Bulanık mantık denetleyiciler. Seçkin Yayıncılık.

Kaku, M. (2016). Geleceğin fiziği. Y. Saraç Oymak ve H. Oymak (Çev.). ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Khare, K., Stewart, B., & Khare, A. (2018). Artificial intelligence and the student experience: An institutional perspective. IAFOR Journal of Education, 6(3), 63-78.

Nabiyev, V. ve Erümit, A. K. (2020). Yapay zekanın temelleri. İçinde V. Nabiyev ve A. K. Erümit (Edl.), Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya (ss. 2-37), Pegem Akademi Yayınları.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Taşçı, G. ve Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: Yükseköğretimde yapay zekâ. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(29), 2346-2370.

6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmen Rehber Kitabında Yer Alan Blok Tabanlı Programlama Etkinliklerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi

Tansu Yıldırım ^{1,*} & Seval Eminoğlu Küçüktepe ¹

¹ Marmara Üniversitesi
tnsargc@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojik yeniliklerin hızlanması, eğitim sistemi, iş dünyası ve toplumsal dinamiklerde köklü değişimlere yol açmaktadır. Bu değişimler, bireylerin sahip olması gereken becerileri önemli ölçüde etkilemiştir. Günümüz teknolojik ortamında bireylerin ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olmaları, hayatlarını daha etkili ve verimli bir şekilde sürdürmelerine olanak sağlamaktadır.

Teknolojinin gelişimi, günlük yaşamda ve iş dünyasında karmaşıklığı artırmıştır. Bu nedenle soyutlama, eleştirel düşünme, problem çözme ve algoritmik düşünme gibi becerilere sahip olmak daha önemli hale gelmiştir. Bu becerilerin kazanılması, bireylerin yaşam boyu karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri açısından kritiktir (Çiftçi, Karal ve Yıldız, 2017). Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE), 21. yüzyıl öğrencilerinden beklenen yedi temel özellik arasında bilgi işlemsel düşünme (BİD) becerisine de yer vermiştir. Bu beceri, okuma, yazma ve temel matematik gibi evrensel bir yetenek olarak kabul edilmektedir (Wing, 2006, 2011). Phoenix Üniversitesi Araştırma Enstitüsü'ndeki Gelecek Araştırmaları Enstitüsü ise, iş hayatında 2020 yılı için önemli olabilecek becerileri belirlemiştir. Bu beceriler arasında sezgisel yetenek, kültürlerarası yeterlik, disiplinler ötesi, sosyal zeka, bilgi işlemsel düşünme, tasarıma yönelik anlayış, yenilikçi ve uyarlanabilir düşünme, yeni medya okuryazarlığı, bilişsel yük yönetimi ve sanal olarak işbirlikçi çalışma yer almaktadır. Bunlar arasında, problem çözme becerisi ile programlamanın temel düşünme ilkesini kapsayan en dikkat çekici beceri, bilgi işlemsel düşünme becerisidir (Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018).

Bilgi işlemsel düşünme (BİD), problem çözme, sistem tasarımı ve insan davranışını anlama süreçlerinde bilgisayar bilimi kavramlarının kullanılmasını ifade eder (Wing, 2006). BİD, bireylerin karmaşık problemlere sistematik ve yenilikçi çözümler geliştirmelerine olanak tanır. Günümüzde iş dünyası, karmaşık problemleri hızlı ve etkili bir şekilde çözebilen bireyler aramaktadır. Özellikle teknolojinin hızla ilerlediği bu dönemde, BİD becerilerine sahip olmak bireyler için büyük bir avantaj sağlamaktadır. BİD becerilerine sahip bireyler, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri sayesinde girişimcilik ve inovasyon alanlarında da önemli katkılar sağlayabilir. Bu beceriler, bireylerin kariyer gelişimlerinin yanı sıra toplumsal ilerleme süreçlerinde de kritik bir rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bireylere BİD becerilerinin kazandırılması, toplumsal ve ekonomik faydalar sağlayacaktır.

Eğitim sistemlerinde BİD becerilerine verilen önemin artması, geleceğin iş gücünü daha yetkin ve donanımlı hale getirecektir. Okul hayatının bireyleri hayata hazırladığı düşünüldüğünde, bilgi işlemsel düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyen öğretim programlarının uygulanması büyük önem taşımaktadır. BİD becerilerinin geliştirilmesinin en etkili yollarından biri, programlama eğitimidir (Çiftçi, Karal ve Yıldız, 2017). Bununla birlikte BİD becerisi algoritma tasarımı ve problem çözme gibi becerileri kapsadığından, yalnızca bilgisayar bilimi değil, diğer derslerde de gerekli olan bir düşünme becerisidir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Kukul, 2016).

Gelişmiş ülkeler, yeni nesillerin eğitimi için güncel bilgisayar programlama konularını içeren öğretim programları geliştirmektedir. Bu programların temel felsefesi, teknolojiyi daha etkin kullanma, problem çözme ve ürün geliştirme odaklıdır (Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018). Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı, 2012 yılında "Bilişim Teknolojileri" dersinin ismini "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY)" olarak değiştirerek, programlama ve problem çözme becerilerine yönelik kazanımları öğretim programına eklemiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2012). 2018 yılında yeniden güncellenen öğretim programı, birçok ülkenin bilişim teknolojileri öğretim programları incelenerek oluşturulmuştur. Bu programda, bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik hedefler yer almaktadır (Çetinkaya, 2019). 21.yy bireylerinden beklenen BİD becerisinin bireylere kazandırılmasında öğretim programlarına paralel hazırlanan öğretmen rehber kitapları önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında BİD becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler içeren öğretmen rehber kitaplarının bu beceriyi kazandırmadaki etkililiğini incelemek önem taşımaktadır. Bu araştırmada, 6. sınıf BTY dersi öğretmen rehber kitabındaki etkinliklerin, öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. BİD kavramının görece yeni olması, ulusal yazında bu konuda sınırlı sayıda kaynağın bulunmasına yol açmıştır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Kukul, 2016; Kalelioğlu, 2018; Haseski, İlic ve Tuğtekin, 2018; Tosik-Gün ve Güyer, 2019). Bu araştırmayla bilgi işlemsel düşünme becerisi ile ilgili yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma nicel bir araştırma olup, deneysel modele göre yapılmıştır. Araştırmanın deseni, deneysel araştırma modellerinden tek grup ön test ve son test desenidir. Bu desen sürecinde, ön test ve son test arasında gruba bir müdahale yapılmaktadır. Sürecin sonunda tek gruba ait ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığı belirlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ülkemizde BTY dersi 6.sınıflarda zorunlu dersler arasındadır. Bu nedenle 6.sınıflar arasında BTY dersini almayan öğrenci grubu yoktur ve çalışma tek grup üzerinde yapılmıştır. 6.sınıf gruplarında “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY)” dersini almayan öğrenci çalışma grubuna ulaşmak mümkün olmadığı için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma grubunu 6.sınıf düzeyindeki 121 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 121 öğrenci, bir devlet okulundaki 6.sınıflar arasından rastgele seçilen 4 sınıfta eğitim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Bu yöntemde gözlenecek birimler belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşturulur.

Araştırmanın yapılması için belirlenen ölçütü sağlayan gözlem birimleri araştırmaya alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Çalışma grubunda 121 öğrencinin 58'i erkek, 63'ü ise kız öğrencidir. Uygulamaya katılan öğrencilerden 61'i Yabancı Dil Ağırlıklı sınıfta eğitim gördüklerinden 5.sınıfta BTY dersini almamış öğrencilerdir. 60 öğrenci ise 5.sınıfta BTY dersi almıştır.

Çalışma, 2023/2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Uygulama süresi, 8 haftadan oluşmaktadır. Uygulama süresi planlanırken, BTY dersi öğretmen rehber kitabındaki blok tabanlı programlama etkinliklerine ayrılmış olan 8 haftalık süre dikkate alınarak karar verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Çetin, Oktaç ve Otu (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilgi İşlemsel Düşünme Testi (BİDT)" kullanılmıştır. BİDT ön test ve son test olarak 8 haftalık uygulama süreci öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, BTY dersi öğretmen rehber kitabında yer alan blok tabanlı programlama etkinlikleri öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri üzerinde olumlu yönde fark oluşturmuştur. Buna göre blok tabanlı programlama etkinliklerinin öğrencilerin BİD becerilerini geliştirmede olumlu etki gösterdiği söylenebilir. Ön test ve son test ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşma durumu incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülse de bu puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. BİDT ön test puanlarına bakıldığında 5.sınıfta BTY dersi almamış öğrencilerin puan ortalamalarının dersi alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, BİDT son test puanlarına bakıldığında ise 5.sınıfta BTY dersi alan ve almayan öğrencilerin puan ortalamaları birbiriyle aynı denecek kadar yakın olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen nicel sonuçlar tartışılmış ve alan yazın ışığında değerlendirilerek araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi işlemsel düşünme, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı, blok tabanlı programlama

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, İ., Oktaç, A. ve Otu, T., (2020). Adaption of the Computational Thinking Test into Turkish. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. Vol.11 No.2 (2020), 343-360.

Çetinkaya, N.H. (2019). Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersindeki Etkinliklerin Bilgi İşlemsel Düşünme Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çiftçi E., Karal H. ve Yıldız M. (2017). Bilişimsel Düşünme ve Programlama. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed). Eğitim Teknolojileri Okumaları, s.75-84. TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Kukul, V. (2016). A Framework for Computational Thinking Based on a Systematic Research Review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4 (3), 583-596.

Gülbahar, Y. ve Kalelioğlu, F. (2018). Bilişim Teknolojileri ve Bilgisayar Bilimi: Öğretim Programı Güncelleme Süreci. 5-23. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Yasemin_Gulbahar/publication/326237067_Information_and_communication_technologies_and_computer_science_The_process_of_curriculum_development/links/5d946414458515202b7aaef/Information-and-communication-technologies-and-computer-science-The-process-of-curriculum-development.pdf

Haseski, H. İ., İlic, U. ve Tuğtekin, U. (2018). Defining A New 21st Century Skill-Computational Thinking: Concepts And Trends. *International Education Studies*, 11(4), 29-42.

Institute for the Future. (2020). Future Work Skills. California: University of Phoenix Research Institute. Erişim adresi: https://legacy.iff.org/uploads/media/SR1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

ISTE (2016). ISTE standards for students. Erişim adresi: <https://iste.org/standards/students>

Tosik-Gün, E. ve Güyer, T. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin sistematik alanyazın taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 99-120.

TTKB. (2012). Karar: 150 - Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Kabulü. Erişim Adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurulkararlari/icerik/152>

Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications Of The ACM*, 49(3), 33-35.

Wing, J. M. (2011). Research notebook: Computational thinking—What and why? *The Link Magazine*, Spring. Carnegie Mellon University, Pittsburgh. Erişim Adresi: <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>

Değerler Eğitiminde Bireyin ve Toplumun Etki Sınırları: Türk Eğitim Programı için Değer Önerileri

Selen Şener Koruk

Milli Eğitim Bakanlığı
korukselen@gmail.com

Problem Durumu

Sokrates yüzyıllar öncesinden eğitimi “bilgi ve erdem aktarmak amacıyla yapılan faaliyet” olarak tanımlamıştır ve değer aktarımını eğitimin merkezine yerleştirmiştir (Topaloğlu, 2013). Ülkemizde de değerler eğitimi son dönemlerin en tılsımlı konularından biridir. Belki de çok farklı düşünceden insanın bu konuyla ilgilenmesi ve farklı bağlamlarda değerlendirmesi değerler eğitimi tılsımlı hale getirmektedir. Görüşler farklılaştıkça değer eğitimine bakış ve bu eğitimi isteme gerekçesi de farklılaşmaktadır (Erkılıç, 2019). Günümüzde okullarda Sokrates’ten yaklaşık 2400 yıl sonra benzer şekilde öğrencilere kendi bakış açımızla ya da bir topluluğun bakış açısıyla oluşturulan değer dünyasının aktarılması ne kadar erdemli bir davranış olur? Değerler eğitiminde bireyin ve toplumun etki sınırları neler olmalıdır? Değer eğitimi toplumu merkeze alarak yapmak günümüz çocuk merkezli yaklaşımlarına ne kadar uygun olur? Sorgulanmadan edinilen değerler bireyin ahlaki gelişimini destekler mi? Günümüz liberal dünyasında tabii ki bu soruların cevabının toplum ya da bir grup lehine verilmesi anlamsız olacaktır.

Liberal ve geleneksel ülkelerinde eğitim programında yer alan değerler de farklılık göstermektedir (Demirutku, 2019). Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren içerisinden çıkılan savaşın etkisiyle milli değerlere önemverildiği gözlenmektedir. Bu bağlamda ağırlıklı olarak Türk kültürünün tarihi, birliği, beraberliğine yönelik değerlere vurgu yapılmıştır (Kasa Ayten, 2019). Belki de bu kadar büyük bir savaşın sonrasında milli mücadele ile kurulan Türkiye’de savaş travması olarak toplumsallık Türk Eğitim Programlarının temel yapıtaşını oluşturmaktadır. Bunun yanında MEB 2017 yılında milli, manevi ve evrensel değerlerimizin kazandırılması amacıyla 10 kök değerın müfredata entegre edilmesini sağlamıştır. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak ifade edilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017a). 2024 yılında yenilenen ve 2025 yılı itibariyle uygulamaya koyulacak Türkiye Yüzyılı eğitim programlarında; saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır. Kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanlarında yer almaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2024b). Bu bağlamda bakıldığında tıpkı geçmişte olduğu gibi günümüzde de Türk eğitim programlarında toplumsal değerlerin ön planda olduğu söylenebilir. Bu durum da Türk eğitim programları için yeni değer önerilerini gerekli kılmaktadır. Bu durum çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı kurulduğu günden bugüne milli ve manevi değerlere ağırlık veren Türk eğitimin sistemine öğrenci merkezli ve günümüz liberal dünyasına ayak uydurması için dahil edilmesi gereken değerlerin belirlenmesidir. Çalışmanın önemi ise Türk eğitim programları için toplumsal değerlerin ve bireysel değerlerin yanı sıra bilimsel/entelektüel değer önerisi ortaya koyan nadir çalışmalardan biri olmasıdır. Nitel araştırma olarak sürdürülen çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021). Dokümanlar, uzun yıllardır nitel araştırmalarda önemli bir unsur olmuştur (Kıral,2020). İncelenen dokümanlarda değerler eğitiminin kavramsal gelişimi ve içeriği, farklı ülkelerde eğitim sistemine dahil edilen değerler yer almaktadır. Sonuç olarak değerlerin literatürde ve farklı ülkelerin eğitim programlarında genelde 2 farklı boyutta ele alındığı görülmüştür. Bu boyutlar: bireyselliği geliştirecek değerler, bilimsel ve entelektüel değerler ve toplumsal değerler olarak ifade edilebilir. Çalışmanın amacı olarak belirlenen ve önerilen değerler; bireyselliğin öne çıktığı ülkelerde eğitim programlarına entegre edilen bireysel değerlerden, Schwartz'ın 2022 yılında önerdiği bilimsel entelektüel değerlerden, Spinoza, Aristo, Kohlberg ve Dewey'in düşünceleri analiz edilerek seçilmiş ve toplumsal değerler eklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kohlberg'in ve Dewey'in ahlaki gelişim basamaklarında bireyin yukarıya tırmanması için düşünme süreçlerini ve bilgiyi kullanması önemlidir ve bu açıdan bakıldığında bireyin düşünme becerilerini kullanarak anlamlandırmadığı değer aktarımları ahlaki gelişimi sağlamayacaktır. Aristoteles'e (2007) göre tüm eylemlerde mükemmelliği sağlayan tüm entelektüel nitelikler ahlaki erdem içerir. Bu durumda bilimsel ve entelektüel olarak gelişimi kişinin erdemli olması sağlar ya da erdemli olan ancak entelektüel olarak ilerleyebilir. Bütün bunların ışığında değer eğitimi sağlamak için entelektüel ve bilimsel değerlerin eğitim programlarına entegre edilmesi gerektiği söylenebilir. Yapılan değerlendirmeler sonucu Türk eğitim programı için 3 farklı değer boyutundan 20 tane değer önerilmiştir. Bu değerler: kendine saygı duyma, kendine güvenme, hayal gücünün gelişimi, öz düzenleme becerisi, özgürlük, motivasyon, yeniliklere açık olma, estetik (bireysel değerler); adil akıl yürütme, cesaret, sabır, empati, itidal, gerçeği bulma arzusu (bilimsel ve entelektüel değerler); toplumla uyum içinde olma, başkalarına saygı, kibarlık, adalet, eşitlik, kadın erkek eşitliği (toplumsal değerler) olarak ifade edilebilir. Ayrıca liberal ülkelerde bireysel değerlere geleneksel ülkelerin de toplumsal değerlere daha fazla ağırlık verdiği doküman analizi ile elde edilen diğer bir sonuçtur (Altıntaş, 2012).

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, bireysel değerler, entelektüel değerler, Türk eğitim programında değerler

Kaynakça

Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve toplumculuk tartışmaları bağlamında değerler eğitimi yaklaşımları. Değerler eğitimi dergisi, 10(24), 31-52.

Aristoteles. (2007). *Nikomakhos'a Etik*, (Çev. Saffet Babür), Ankara: BilseSu Yayıncılık.

Demirutku, K. (2019). Beşeri Değerler: Kuramlar, Görgül Çalışmalar ve Değer Eğitimi Önerileri. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Der.). *Karakter ve değer eğitimi içinde*, 1-30.

Erkılıç, T. A. (2019). Değişim ve değerler eğitiminin gerekçeleri. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Der.). *Karakter ve değer eğitimi içinde*, 1-30.

Kart, M., & Şimşek, H. (2020). Türk eğitim sisteminde değer arayışı: Yenilenen (2017) ilköğretim programları hangi değerleri kazandırıyor? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 9-44.

KASA AYTEN, B., (2019). Türk Kültür ve Eğitim Tarihinde Değerler Eğitimi. *Karakter ve Değerler Eğitimi* (pp.307-322), Ankara: Anı Yayıncılık.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.

Schwartz, B. (2022). Science, scholarship, and intellectual virtues: A guide to what higher education should be like. *Journal of Moral Education*, 51(1), 61-72.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB, 2017a). <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 25.07.2024 tarihinde alındı.

Topaloğlu, A. Ö. (2013). Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB, 2024b). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937FEN%20BİLİMLERİ%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden 02.09.2014 tarihinde alındı.

İlgi ve Beceri Geliştirme Odaklı Eğitim: Ortaokul Düzeyinde Uygulama Örnekleri ve Algı Araştırması

Çiğdem Mollaibrahimoğlu

Doğa Koleji

cigdem.mollaibrahim@dogakoleji.k12.tr

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemindeki yeri ve önemini örneklem grubu bağlamında ele almaktır. Bu amaçla, ortaokul düzeyinde uygulanan ilgi ve beceri geliştirme odaklı eğitim yaklaşımının prensiplerini ve uygulama örneklerini inceleyerek bu yöntemin, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimlerine etkileriyle söz konusu entegrasyonun öğrenci, öğretmen ve veli algı düzeylerine olumlu etkilerini değerlendirmek hedeflenmektedir. Ortaokul dönemi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişim açısından değişim yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde başarılı bir eğitim süreci, sadece bilgi aktarmakla değil aynı zamanda öğrencilerin bireysel ilgi ve becerilerini geliştirmekle de ilgilidir. Standart bazı öğretim yöntemleri; öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına ve özel yeteneklerine yeterince odaklanamayıp tek tip öğrenme stratejilerini kullanabilmektedir. Bu geleneksel yaklaşımlar, öğrencilerin motivasyonunu ve derinlemesine öğrenme arzusunu sınırlayabilir. Bunun sonucunda, bazı öğrenciler öğrenme sürecinde ilgisizlik ve düşük motivasyon yaşarken diğerleri ise yetenek ve potansiyellerini yeterince geliştirme fırsatı bulamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kişisel gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Öğrenciler, ilerleyen yıllarda hayata katılma noktasında sorun yaşayabilir. Eğitim süreçlerinin, süreç odaklı olarak farklı paydaşlar nezdinde değerlendirilmesi nitelikli, kapsayıcı, sürdürülebilir eğitim olanaklarını artıracak ve eğitim uygulamalarını yaygınlaştıracaktır. Bu bağlamda, ilgi ve beceri geliştirme odaklı yaklaşımlar, öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini dikkate alarak düzenlenerek daha etkili ve motive edici bir öğrenme deneyimi sunabilir. Bu çalışma, ilgi ve beceri geliştirme odaklı yaklaşımın ortaokul eğitiminde nasıl daha etkin uygulanabileceğini örneklerle sunmayı; ilgili örneklerin öğrenci, öğretmen ve veli algıları üzerindeki etkilerini araştırmayı eğitimde sürdürülebilirlik bağlamında amaçlamaktadır. İlgili örnekler; özel bir kurumda Türkçe, matematik, fen bilimleri, rehberlik, yabancı diller alanlarını kapsamaktadır. Farklı alanlardan örnekler seçilmesi, kapsayıcılığı artırmak amaçlıdır. Çalışmada, her alandan örnek bir uygulama sunulması planlanmaktadır. Çalışmada beceri geliştirmeye yönelik bu uygulamalar, beceriler çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu çerçevede eğitim alan öğrencilerin, uygulayıcı öğretmenlerin ve velilerin bu çerçeve bağlamındaki algıları araştırılmıştır. Bir programın başarıya ulaşmasında süreç izleme yöntemleri, eğitim kalitesini artırmaya yönelik alınabilecek önlemleri belirlemede son derece önemlidir.

Yöntem

Bu bildiri, ortaokul düzeyinde ilgi ve beceri geliştirme odaklı akademik yaklaşımın etkilerini ve uygulama stratejilerini incelemek amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanarak bir analiz yapmayı hedeflemiştir. Araştırmanın yöntemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Literatür Taraması

Öncelikle, ilgi ve beceri geliştirme odaklı eğitim yaklaşımlarıyla ilgili mevcut literatür taranarak bu konudaki teorik bilgiler ve önceki araştırmalar incelenmiştir. Bu aşama, konuyla ilgili temel kavramların ve uygulama stratejilerinin anlaşılmasını sağlayacaktır.

Anket Çalışması

Ortaokul öğretmenleri, öğrenciler ve velilerle yapılan anketler aracılığıyla ilgi ve beceri geliştirme odaklı yaklaşımların mevcut uygulama durumları ve etkileri hakkında veri toplanmıştır. Anketlerde, ilgi ve beceri geliştirme yaklaşımlarının eğitim sürecindeki etkileri; bu yaklaşımların öğrenci motivasyonu, başarısı ve ilgi üzerindeki etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Anketler, açık uçlu ve kapalı uçlu sorular içermektedir. Katılımcılar ve sorular aşağıda paylaşılmıştır.

Veli Grubu:

Soru 1: "Çocuklarınızın okulda öğrendiklerinin hayatın hangi alanında işlerine yaradığını düşünüyorsunuz?" (2347 yanıt)

Soru 2: "Çocuğunuzun okulda en çok sevdiği çalışmalar (ders, etkinlik, proje, sunum, atölye vb.) hangileridir? Çalışma ya da çalışmaların adını yazınız." (2388 yanıt)

Öğrenci Grubu:

Soru 1: "Okulda öğrendiklerinizin hayatın hangi alanında işinize yaradığını düşünüyorsunuz?" (3369 yanıt)

Soru 2: "Okulda en çok sevdiğiniz çalışmalar (ders, etkinlik, proje, sunum, atölye vb.) hangileridir? Çalışma ya da çalışmaların adını yazınız." (3393 yanıt)

Öğretmen Grubu:

Size göre kaç numaralı fotoğraftaki alan,ortaokul bölümünü daha çok yansıtıyor? (365 yanıt)

Görüşme

Öğretmenler ve eğitim yöneticileri ile derinlemesine görüşmeler yapılacaktır. Bu görüşmeler, ilgi ve beceri geliştirme yaklaşımlarının uygulanabilirliğini, öğretmenlerin deneyimlerini ve bu yaklaşımların

eğitim ortamındaki yansımalarını anlamak için yapılacaktır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış formatta gerçekleştirilecektir.

Gözlem

Seçilen ortaokullarda, ilgi ve beceri geliştirme odaklı yaklaşımların sınıf içindeki uygulamaları gözlemlenecektir. Bu gözlemler, öğretim yöntemlerinin, öğrenci etkileşimlerinin ve öğrenme ortamlarının gerçek zamanlı olarak değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Veri Analizi

Toplanan veriler hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilecektir. Anket sonuçları istatistiksel analizlere tabi tutulacak, görüşme ve gözlem verileri ise tematik analiz yöntemi ile incelenecektir. Bu analizler, ilgi ve beceri geliştirme odaklı yaklaşımların etkinliği ve uygulama sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, ilgi ve beceri geliştirme yaklaşımlarının eğitim sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenci ve velilerin bu yaklaşımlara yönelik algıları, eğitim sürecinin etkinliğini artırmak için gerekli olan destek ve kaynakların belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Öğretmenler, ilgi ve beceri geliştirme yaklaşımlarının sınıf içindeki uygulamalarının genellikle olumlu etkilerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir ancak öğretmenler bu yaklaşımların uygulanmasında karşılaştıkları zorluklar hakkında da bilgi vermişlerdir. Bu zorluklar arasında sınıf içi yönetim problemleri, zaman yetersizliği yer almaktadır. Veliler ise çocuklarının okulda öğrendikleri becerilerin hayatlarının çeşitli alanlarında kullanıldığını ve bu becerilerin gelecekteki başarıları için önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, ilgi ve beceri geliştirme odaklı aktivitelerden genellikle memnun olduklarını ve bu aktivitelerin öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okulda en çok sevdikleri çalışmalar arasında projeler, etkinlikler ve grup çalışmaları öne çıkmıştır. Bu tür aktiviteler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını teşvik etmekte ve ilgi alanlarına yönelik derinlemesine bilgi edinmelerine olanak sağlamaktadır.

Gözlem ve veri analizi sonuçları, ilgi ve beceri geliştirme yaklaşımlarının öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamları üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Gözlemler, bu yaklaşımların sınıf içi etkileşimleri ve öğrenme ortamlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir ancak bu yaklaşımların uygulanmasında bazı güçlü ve zayıf yönlerin bulunduğu da belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beceriler, eğitim, öğrenci, öğretmen, veli

Kaynakça

Hotaman, D. (2008). Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kan, A. Ü. (2006). Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>

Şimşek, A. (2014). Öğretim Tasarımı. İstanbul: Nobel Basımevi.

Bialik, M. & Fadel, C. (2015). Skills for the 21st Century: What Should Students Learn? Center for Curriculum Redesign Report, Boston.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: rethinking how students learn, 20, 51-76.

Gökçe, E. (2000). Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni. Çağdaş Eğitim Dergisi, 270, 21-26.

Harari, Y. N. (2018). 21.yüzyıl için 21 ders (S. Sıral, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51 (1), 183-201.

21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf

Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) Raporlarının Eğitim-Öğretim Açısından Analizi

Gürcü Koç

Gazi Üniversitesi
gurkoc@gazi.edu.tr

Problem Durumu

Üniversitelerdeki tüm hizmetlerin tanımlanmış süreçlerle uygulamaya geçirilmesini, izlenmesini, değerlendirilmesini ve iyileştirilmesini sağlayan akreditasyon, hem ulusal hem de uluslararası tanınırlığa katkı sağlamakta böylece mezunların nitelikli yetişmesini ve istihdamını kolaylaştırmaktadır. Akreditasyon bir akreditasyon kuruluştan tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş, akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini ifade etmektedir (YÖKAK, 2024). Üniversiteler akreditasyon sistemleri sayesinde kaliteli eğitim vermek ve meşruiyetlerini gösterebilmek için akreditasyondan yararlanmaktadırlar (Romanowski, 2022; Yazıcı, Ünal ve Çulhaoğlu, 2023).

Ülkemizde 2015 yılında kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi sisteminin kurulması ve sürdürülmesini desteklemektedir (YÖKAK, 2024). Yükseköğretim kurumlarına yönelik iki tür akreditasyon bulunmaktadır: Buna göre kurumsal dış değerlendirme YÖKAK tarafından, program akreditasyonları ise YÖKAK'ın tescil belgesi verdiği akreditasyon dernekleri tarafından gerçekleştirilmektedir.

Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvencesi, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi süreçlerinin “planlama, uygulama, kontrol etme ve önlem alma” döngüsü kapsamında değerlendirilmesini sağlayan bir dış değerlendirme yöntemidir (YÖKAK, 2024). KAP Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından oluşturulan değerlendirme takımları tarafından Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri ile Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kılavuzu kapsamında yürütülmektedir. Her yıl KAP'a dahil edilecek yükseköğretim kurumları YÖKAK tarafından belirlenmekte ve belirlenen bu yükseköğretim kurumlarının yapısına uygun olarak değerlendirme takımları oluşturulmaktadır. Söz konusu değerlendirme takımları tarafından ilgili yükseköğretim kurumlarına ön ve saha ziyareti olmak üzere iki ziyaret gerçekleştirilmektedir. Bu ziyaretler neticesinde değerlendirme takımları tarafından Kurumsal Akreditasyon Raporları (KAR) hazırlanmakta ve bu raporlar göz önünde bulundurularak YÖKAK tarafından akreditasyona ilişkin; tam akreditasyon, koşullu akreditasyon ya da akreditasyonun reddi kararı verilmektedir.

Yükseköğretimde kalite güvencesi bağlamında yükseköğretim kurumlarının Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınmasına ve istikrarlı büyümesine nitelikli katkı sağlayabilmesi için KAP programı önemli bir adım olarak nitelendirilmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda 2020-2023 yılları arasında YÖKAK

tarafından belirlenen ölçütleri sağlayan 73 üniversiteye Kurumsal Akreditasyon Belgesi verilmiştir (YÖKAK, 2024). Bu süreç üniversiteler için; hesap verebilirlik, şeffaflık ve sürekli iyileşme anlayışı doğrultusunda, temel fonksiyonlarını paydaşların beklentilerine ve amaca uygun bir şekilde yerine getirdiklerine dair kamuoyuna verdikleri güvence niteliğindedir (Özçiçek & Karaca, 2019; Talip, 2017). Bu nedenle yükseköğretim kurumları için zorunlu hale getirilen bu süreç üniversiteler için kritik bir öneme sahip olmakta ve akreditasyon sürecinin gelişimine destek sunacak araştırmalar önemli hale gelmektedir (Kavurucu, 2023; Taşçı ve Lapçın, 2023).

Yöntem

Bu çalışmada, 2020-2023 yılları arası yayınlanmış KAP raporlarının eğitim-öğretim standardının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda tam akredite ve koşullu akredite olan üniversitelerin kurumsal akreditasyon raporlarının eğitim-öğretim başlığı, alt ölçütler bağlamında incelenerek güçlü ve geliştirmeye açık yönler, örnek uygulamalar vb. değişkenler bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği ile araştırılması amaçlanan olay ve olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilmektedir (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada 2020'de 11, 2021'de 12, 2022'de 30 ve 2023'de 20 rapor olmak üzere toplam 73 KAP Karar ve Raporu veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu üniversitelerden 21 tanesi 5 yıl süreli tam akreditasyona hak kazanırken 52 tane üniversite 2 yıl süreli koşullu akredite olabilmıştır. Veriler analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve veriler YÖKAK kurum iç değerlendirme raporunda yer alan alt ölçütlere uygun olacak şekilde analiz edilmiştir. Ayrıca üniversitelerin eğitim-öğretimde örnek olarak değerlendirilen uygulamaları incelenmiştir. Çalışmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla (Le Compte ve Goetz, 1982; Patton, 2002), eğitim programları alanında uzman ve yükseköğretimde kalite çalışmaları bulunan bir öğretim üyesi veri setini, kod ve temaları incelemiş ve teyit etmiştir. Eğitim ve öğretim alt ölçütleri bağlamında elde edilen bulgular kurum adı belirtilmeksizin, alan yazın ışığında tartışılarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda elde edilen en önemli sonuçlar şunlardır: Programların bilgi paketlerinde önemli ölçüde eksikler, (program yeterliklerinin TYYÇ uyumu ve ders öğrenme kazanımları arasındaki uyumsuzluklar, iş yükü belirlenmesinde yaşanan sorunlar, öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği vb.), program tasarımı ve güncellenmesinde iç ve dış paydaş katılımını sağlayacak mekanizma eksikliği, öğrencilere sunulan hizmetlerin izlenmesi ve iyileştirilmesi gerekliliği, öğrencilerin kararlara katılımının desteklenmesi, ön öğrenmelerin tanınması, mezunlarla etkili iletişim ve mezun görüşlerinin eğitimle ilgili süreçlere yansıtılması en fazla rastlanan gelişmeye açık yönlerdir. Program tasarımı ve güncelleme, öğrenci kabulü ve diploma işlemlerinin tanımlı süreçlerle ilerlemesi, akademik danışmanlık uygulamaları, öğrenci geri bildirimlerinin çeşitli mekanizmalarla alınması, öğrenme kaynakları ve ortamlarının uygunluğu üniversitelerde en fazla gözlenen güçlü yönler arasındadır. Araştırma sonuçlarının akreditasyon çalışmaları kapsamında üniversitelerin PUKÖ döngüsü izlenerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekli gelişme ve iyileşme çabalarını destekleyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, kurumsal akreditasyon programı, kalite güvencesi, eğitimde kalite.

Kaynakça

Kavurucu, O. (2023). Eğitim alanında yapılan akreditasyon çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(6), 996-1005.

Le Compte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. doi: 10.3102/00346543052001031

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: Mühendislik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114–149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fuuiibfdergi/issue/46079/580174>

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

Romanowski, M. H. (2022). The idolatry of accreditation in higher education: Enhancing our understanding. *Quality in Higher Education*, 28(2), 153-167.

Talip, Y. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitim/öğretiminde kalite güvence sistemi ve akreditasyon standartlarına ilişkin bir model çerçeve önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 151–168.

Taşcı, D., & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sistemi: Kurumsal Akreditasyon Raporları Üzerinden Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1185953>

Yazıcı, S., Ünal, F. ve Çulhaoğlu, Ö. (2023). Kalite Süreçlerinde PUKÖ Döngüsü: Dış Değerlendiricilerin Görüşlerine Göre Türk Üniversitelerinin Yeterlik Düzeyleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57) , 281-305

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖKAK, (2024). <https://yokak.gov.tr>. Yükseköğretim Kalite Kurulu.

5. Sınıf Öğrencilerinin İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı Başarılarının Yapay Sinir Ağları ile Tahmini

Rumeysa Demir ^{1,*} & Metin Demir ¹

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
rumeysagokmendemir7@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim hakkı, pek çok dünya ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de temel haklardan biri olarak kabul görmektedir. Bu hakkın tüm bireyler tarafından adil olarak kullanılabilmesi, eğitimde fırsat eşitliği kavramı ile ilişkilidir. Eğitimde fırsat eşitliği, her bireyin eğitim hakkına erişimini sağlamayı amaçlayan bir ilkedir. Bu ilke temel olarak herkesin eşit eğitim hakkına sahip olması gerektiği düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bireylerin potansiyelini açığa çıkarabilmek için var olan bireysel ve toplumsal koşullardaki dezavantajları ortadan kaldırarak, cinsiyet, maddî durum, etnik gruplar gibi ayrımlar gözetmeksizin eşit olanakların sağlandığı eğitim durumları ve ortamlarının yaratılması eğitimde fırsat eşitliği ile gerçekleştirilebilmektir (Tan, 1987: 256-257; Başaran, 1982: 4; Seren, 1995; Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2009: 8; İnan ve Demir, 2018). Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinde öne çıkan en temel engellerden biri gelir durumu farklılaşmalarıdır. Bu durumla ilgili olarak birçok ülkede uygulandığı gibi Türkiye’de de ihtiyaç sahibi öğrencilerin başarı durumunu belirleyen ve değerlendirme sonuçlarına göre destek sağlayan merkezî sınavlar yapılmaktadır. Merkezî sınavlar Millî Eğitim Bakanlığı ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezî tarafından hazırlanıp uygulanan, öğrencinin başarısını ölçerek (Başol ve Zabun, 2014) akademik hayatının şekillenmesinin, kariyer planlamasının, meslek seçiminin (Hanımoğlu ve İnanç, 2011) hatta bursluluk ve diğer eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik durumları destekleyen sınavlardır (Büyüköztürk, 2016). Farklı amaçlarla gerçekleştirilen merkezî sınavlar incelendiğinde, özellikle Kovid-19 pandemi süreci sonrası gelir dağılımı eşitsizliğinin arttığı günümüzde gerçekleştirilen en önemli merkezî sınavlardan biri şüphesiz fırsat eşitliğinin sağlanması gerekçesiyle ülkemizde uygulanan bursluluk sınavıdır. Daha evvel Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı, 2020 yılından beri ise İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) olarak adlandırılan bu sınav Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) aracılığıyla, her yıl maddî olanakları yetersiz parlak öğrencileri belirleyip desteklemek amacıyla gerçekleştirilen, çoktan seçmeli bir sınavdır (Başol, Yıldız ve Tutkun, 2021). İOKBS ve uygulanan diğer merkezî sınavlara (LGS, YKS vb.) yönelik gerek akademik başarının gerek ise öğrenci performansının değerlendirilmesine dair literatürde çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalar ders içeriği ve niteliğinin incelenmesi, mevcut merkezî sınavlarla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi, merkezî sınavlardaki çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve yordanması olarak ortaya koyulmuştur. Merkezî sınav uygulamalarıyla ilgili öne çıkan bir diğer konu da yapay zekâ uygulamalarıdır. Eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları yardımıyla öğrenme-öğretme, ölçme değerlendirme gibi farklı süreçlerdeki kalitenin artırılması ve verimin artırılması amaçlanmaktadır (Chen, Chen ve Lin, 2020; Naqvi, 2020). Ölçme değerlendirme sürecinde yapay zekâ algoritmaları ve makine öğrenmeleri aracılığıyla verilere dayalı tahminler ve sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bu sayede

öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi, öğrenme sonuçlarının yorumlanması, geleceğe yönelik çıktıkların yordanması, zaman tasarrufu sağlanarak daha verimli bir biçimde gerçekleştirilmektedir (Yadav, Bharadwaj ve Pal, 2012; Khan ve Ghosh, 2021; Luo, Han ve Zhang 2022; Huang ve Lii, 2023). Modern ölçme değerlendirme anlayışına göre, hata payını en aza indirmek için sürecin izlenmesi, kontrolü ve bu doğrultuda önlemler alınması, hedefe yönelik verimliliğin artmasını sağlamaktadır (Aydın, 2007). Bu nedenle, sınıflandırma ve tahmin modeli uygulamaları aracılığıyla daha gerçekçi çıktılara ulaşılması, eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini desteklemektedir. YSA, insan beyninin sinir ağlarına ve hücrelerine benzeyen, insanın zihinsel becerilerini ve biyolojik nöronların çalışma prensiplerini taklit eden, öğrenme, sınıflama, yordama gibi işlevleri yerine getiren sistemlerdir (Efe ve Kaynak, 2000; Elmas, 2003; Öztemel,2003; Saraç, 2004; Akgün ve Demir, 2018). Araştırmanın amacı İOKBS’deki değişkenlerin, öğrencilerin bursluluk sınav başarısını ne düzeyde etkilediğini YSA yardımıyla detaylı olarak ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında İOKBS’ nin niteliğinin ve içeriğinin geliştirilmesine, öğrenci seçimindeki değişkenlerin yeniden gözden geçirilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi "İOKBS’deki değişkenler, öğrencilerin bursluluk sınav başarısını ne düzeyde yordamaktadır?" olarak ifade edilebilir. Araştırmanın alt problemi ise şu şekildedir: Oluşturulan YSA modeli ile öğrencilerin 5. sınıf dersleri (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) yazılı sınav puanları, 5. Sınıf düzeyindeki İOKBS başarı durumunu ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada öğrencilerin İOKBS kapsamındaki derslere (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) ait 5. Sınıf yazılı sınav puanlarının ve 5. Sınıf düzeyindeki İOKBS başarı durumlarının incelenmesi nedeniyle betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ege Bölgesindeki bir il merkezinde öğrenim gören ve 5. Sınıf düzeyinde İOKBS’ye giren öğrenciler yer almaktadır. Araştırmada bu öğrencilerin “Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” derslerine ait 5. Sınıf yazılı sınav puanları incelendiği için örneklem oluşturmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle 44 ortaokuldan 5. Sınıf düzeyinde İOKBS’ye giren 965 öğrenci belirlenmiş ve 926 öğrencinin 2022-2023 eğitim öğretim yılı 5. Sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri yazılı sınav puanlarına ve demografik bilgilerine ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin İOKBS başarı belgeleri ve 2022-2023 yılı 5. Sınıf “Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” derslerine ait 1. ve 2. Dönem yazılı sınav puanlarının yer aldığı geçmiş dönem not çizelgeleri bu araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öncelikle İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla il merkezindeki okul müdürlüklerine başvurularak 2023-2024 eğitim öğretim yılı eylül ayında 6. sınıfta devam etmekte olup 5. Sınıf düzeyinde İOKBS’ye giren öğrenci sayısı 965 olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada okul müdürlükleri aracılığıyla e okul sistemindeki geçmişe yönelik not çizelgeleri üzerinden bu öğrencilerin 926’sının 2022-2023 eğitim öğretim yılına ait 5.sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri 1. ve 2. dönem yazılı puanlarına ulaşılmıştır. Verilerin analizinde, 926 öğrencinin geçmişe yönelik 5.sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait 1. ve 2. dönem yazılı sınav puanlarından oluşan

veriler Microsoft Excel programında düzenlenmiştir. Araştırmada en iyi performansı veren yapay sinir ağ mimarisine ulaşmak amacıyla hazırlanan veriler MATLAB 2023a programında, sınıflandırma arayüzünde yer alan “tüm YSA modelleri ve optimize YSA modelleri” seçilerek işe koşulmuştur. Sonuçlar otomatik olarak oluşturulmuştur. Öğrenme algoritması “ileri kademeli geri yayılım” (Feed Forward Back Propagation) olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada “k kat çapraz doğrulama” tekniği kullanılmıştır. Araştırmada YSA tüm modeller seçilerek en iyi performans gösteren modelin belirlenmesinin ardından optimizasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Optimizasyon yöntemi olarak random seçilen parametreler yerine en iyi sonuçlar referans alınarak ulaşılabilecek en verimli değerlerin kestirilmesi, zaman ve doğruluk açısından işlevsel olması (Wu, Chen, Zhang, Xiong, Lei, Deng, 2019) nedeniyle Bayes optimizasyonu kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre sigmoid aktivasyon fonksiyonu kullanılan, ileri kademeli geri yayımlı ve tek katmanlı (1.katmanda 2 nöron) yapay sinir ağı modelinin %91.1 doğruluk oranı ile en yüksek performansa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oluşturulan YSA sınıflandırma modelinin, ulaşılan yüksek doğrulama yüzdesi (%91.1) ile öğrencilerin başarı durumlarının yordanmasında etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, merkezî sınavlarda öğrencilerin başarı durumlarının yordanmasında etkili pek çok değişkenden birinin de öğrencilerin yazılı sınav puanları olduğu konusunda literatürdeki diğer araştırmaları desteklemektedir (Yakar, 2011; Karakoç ve Köse, 2018; Daşdemir ve Okutan, 2019; Demir, 2022; Köroğlu ve Doğan, 2022). Ayrıca bu modelin, ülkemizde İOKBS kontenjanlarının belirlenmesinde veriye dayalı karar destek sistemi oluşturmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay sinir ağları, sınıflandırma, yordama, bursluluk

Kaynakça

Akgün, E., & Demir, M. (2018). Modeling course achievements of elementary education teacher candidates with artificial neural networks. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 491-509.

Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (5. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Başaran, İ.E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayını No: 112, Ankara.

Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.

Başol, G., Yıldız, E., & Tutkun, M. İ. (2021). Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı Matematik Sorularının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-17.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2 (Sayı: 11)), 345 - 356.

Chen, L., Chen, P. ve Lin, Z. (2020). Eğitimde yapay zekâ: Bir inceleme. *Ieee Erişimi*, 8 , 75264-75278.

Demir, S. (2022). LGS Matematik Alt Testi Puanlarının Yapay Sinir Ağları ile Yordanması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(6).

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), (2009). Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.

Efe, M. Ö. ve Kaynak, O. (2000). Yapay sinir ağları ve uygulamaları. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Elmas, Ç. (2003). Yapay Sinir Ağları. Ankara: Seçkin Yayıncılık, pp.192

Hanımoğlu, A. G. E., & İnanç, B. Y. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan ilköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Mükemmeliyetçilik Ve Anne baba Tutumu Arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.

Huang, Y. C., & Lii, P. (2023). Evaluating kindergarten parents' acceptance of unplugged programming language courses: An extension of theory of planned behavior. *Sustainability*, 15(2), 1347. <https://doi.org/10.3390/su15021347>

İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.

Karakoç, G., & Köse, İ. A. (2018). İlköğretim akademik başarı ölçüleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav puanları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 121-142.

Köroğlu, M., & Doğan, N. (2022). Ortaöğretim kurumları merkezi sınav puanlarının uygunluk ve yordama geçerliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 559-589.

Khan, A., & Ghosh, S. K. (2021). Student performance analysis and prediction in classroom learning: A review of educational data mining studies. *Education and information technologies*, 26(1), 205-240.

Internet of Things and Its Applications in Higher Education: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Contemporary Research Literature

Rusen Meylani

Dicle University
rusen.meylani@dicle.edu.tr

Problem Statement

The integration of the Internet of Things (IoT) in higher education transforms the educational landscape, offering new opportunities for innovative learning environments and operational efficiencies. Research topics in this domain encompass a range of areas, including smart classrooms, campus management, student engagement, personalized learning paths, and interdisciplinary research facilitation. These topics are crucial as they explore the multifaceted impact of IoT technologies on both educational outcomes and institutional operations (Abbasy & Quesada, 2017).

The theoretical framework for this study is anchored in educational technology theories and innovation diffusion theory. Educational technology theories provide a basis for understanding how digital tools and resources enhance teaching and learning processes, while innovation diffusion theory explains how new technologies are adopted and integrated within organizations. These frameworks are essential for analyzing the adoption dynamics and the transformative potential of IoT in educational settings (Chweya & Ibrahim, 2021).

Despite significant advancements, notable research gaps remain. One major gap is the lack of comprehensive studies evaluating the long-term impacts of IoT on educational outcomes and operational efficiencies. Furthermore, there is limited research addressing the challenges related to data security, privacy, and ethical considerations within the context of IoT in higher education. Addressing these gaps is imperative for developing effective strategies for IoT implementation in educational settings (Negm, 2022).

The objectives of this study are multifaceted. Firstly, it aims to synthesize existing research on IoT applications in higher education, consolidating knowledge on how IoT technologies are utilized in educational settings. Secondly, it seeks to identify the benefits and challenges associated with these technologies and explore future research directions. By synthesizing findings from various studies, this review aims to provide a comprehensive understanding of the implications of IoT adoption in higher education and offer valuable insights for educators, administrators, and policymakers (Almaiah et al., 2022).

The evolution of IoT technologies paves the way for innovative applications in higher education, ranging from smart classrooms to advanced campus management systems. By leveraging IoT-enabled interactive whiteboards, smart desks, and real-time feedback mechanisms, educational institutions

enhance student engagement and support personalized learning paths. Additionally, IoT facilitates interdisciplinary research, fosters collaboration among institutions, and improves operational efficiency through the automation of administrative tasks (Batanero et al., 2023). However, the seamless integration of IoT in higher education is accompanied by challenges, including technical issues, data security, privacy concerns, and the need for significant investments in technology, training, and support (Madyatmadja et al., 2021).

In conclusion, the study explores the transformative impact of IoT in higher education by examining the background, significance, and evolution of IoT technologies. Through a systematic analysis of existing research, the study uncovers the benefits, challenges, and future directions of IoT applications in higher education, providing valuable insights for stakeholders navigating the digital transformation in modern education (Dosumu & Uwayo, 2023).

Method

This qualitative thematic synthesis employs a systematic literature review approach, focusing on empirical, theoretical, and case study-based research articles published in peer-reviewed journals from 2013 to 2023. This timeframe ensures the review captures the most recent developments and trends in the field.

Criteria for Literature Selection

The selection of literature is guided by specific criteria to ensure the inclusion of high-quality and relevant studies. The criteria include date range (2013-2023), relevance, and types of studies

Search Strategies and Databases

A systematic search strategy is employed to identify relevant literature. The databases used include:

- **IEEE Xplore:** For technical and engineering-focused studies on IoT.
- **Google Scholar:** For a broad range of academic publications.
- **ERIC (Education Resources Information Center):** For educational research studies.
- **Scopus and Web of Science:** For multidisciplinary research and high-impact journals.

The search utilizes specific keywords and search strings, such as "Internet of Things (IoT)," "higher education," "smart classrooms," "campus management," "student engagement," "IoT applications," "educational technology," and "university IoT implementations." Boolean operators (AND, OR) are used to refine the search results.

Inclusion and Exclusion Criteria

To ensure the relevance and quality of the selected studies, the following inclusion and exclusion criteria are applied:

- **Inclusion Criteria:**

- Articles published in peer-reviewed journals.
- Studies focusing on higher education institutions such as colleges and universities.
- Publications in English.
- Research discussing specific IoT applications, benefits, challenges, or theoretical perspectives related to higher education.

- **Exclusion Criteria:**

- Articles published before 2013.
- Studies focusing on IoT applications outside the education sector.
- Non-peer-reviewed articles such as opinion pieces and editorials.
- Publications not available in English.

Analytical Framework

The selected studies are reviewed and analyzed using a structured analytical framework to ensure a comprehensive and systematic analysis. The steps include:

- **Data Extraction:** Key information is extracted from each study. A standardized data extraction form is used to maintain consistency and accuracy.
- **Thematic Analysis:** Common themes and patterns are identified across the selected studies.
- **Content Analysis:** Quantitative analysis is conducted to examine the frequency and distribution of themes.
- **Synthesis of Findings:** Findings from different studies are integrated to provide a coherent and comprehensive understanding of IoT applications in higher education.

This methodological approach ensures a rigorous and systematic review of the literature, providing valuable insights into the current state and future potential of IoT in higher education.

Expected/Temporary Results

The results of this study include a detailed synthesis of most if not all aspects, as well as the benefits and challenges of IoT in higher education. IoT technologies significantly enhance learning experiences by creating interactive and personalized learning environments. These technologies improve operational efficiency by automating administrative tasks and optimizing resource management.

However, the study has highlighted several challenges, including technical issues related to the interoperability and scalability of IoT systems, as well as concerns about data security and privacy. Addressing these challenges is crucial for the successful implementation and sustainable use of IoT in educational settings.

The study focuses on the implications of these findings for educational practice and policy. Recommendations are provided for educators and administrators on how to effectively integrate IoT technologies to enhance teaching, learning, and institutional operations. Additionally, the study suggests areas for future research to address the identified gaps and further explore the potential of IoT in higher education.

Keywords: Internet of things (IoT), higher education, smart classrooms, campus management, student engagement, IoT applications.

References

Abbasy, M., & Quesada, E. (2017). Predictable influence of IoT (internet of things) in the higher education. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(12), 914-920. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.12.995>

Almaiah, M., Alfaisal, R., Salloum, S., Al-Otaibi, S., Shishakly, R., Lutfi, A., ... & Al-Marroof, R. (2022). Integrating teachers' TPACK levels and students' learning motivation, technology innovativeness, and optimism in an IoT acceptance model. *Electronics*, 11(19), 3197. <https://doi.org/10.3390/electronics11193197>

Batanero, J., Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & Meneses, E. (2023). Adoption of the internet of things in higher education: opportunities and challenges. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(2), 292-307. <https://doi.org/10.1108/itse-01-2023-0025>

Chweya, R., & Ibrahim, O. (2021). Internet of things (IoT) implementation in learning institutions: a systematic literature review. *Pertanika Journal of Science and Technology*, 29(1). <https://doi.org/10.47836/pjst.29.1.26>

Negm, E. (2022). Intention to use internet of things (IoT) in higher education online learning – the effect of technology readiness. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, 13(1), 53-65. <https://doi.org/10.1108/heswbl-05-2022-0121>

Dosumu, O., & Uwayo, S. (2023). Modelling the adoption of internet of things (IoT) for sustainable construction in a developing economy. *Built Environment Project and Asset Management*, 13(3), 394-411. <https://doi.org/10.1108/bepam-08-2022-0123>

Madyatmadja, E., Yulia, T., Sembiring, D., & Angin, S. (2021). IoT usage on smart campus: a systematic literature review. *International Journal of Emerging Technology and Advanced Engineering*, 11(5), 45-52. https://doi.org/10.46338/ijetae0521_06

Fortes, S., Santoyo-Ramón, J., Palacios, D., Baena, E., Mora-García, R., Medina, M., ... & Barco, R. (2019). The campus as a smart city: University of Málaga environmental learning and research approaches. *Sensors*, 19(6), 1349. <https://doi.org/10.3390/s19061349>

Asad, M., Naz, A., Shaikh, A., Alrizq, M., Akram, M., & Alghamdi, A. (2022). Investigating the impact of IoT-based smart laboratories on students' academic performance in higher education. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00944-1>

Sanal Gerçeklik Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımına Yönelik Bir İnceleme

Işiner Sever

Hakkari Üniversitesi
isinersever@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler, eğitim-öğretim ortamlarında yenilikçi yaklaşımların kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bu yenilikçi yaklaşımlardan birisi de sanal gerçeklik [SG] teknolojileridir. SG, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde farklılıklar yaratabilecek, gelişmiş etkileşim biçimlerine sahip üç boyutlu sanal ortamlar sunan bir teknolojidir (Piovesan vd., 2012). Kullanılan bu sanal ortam, gerçek ortamlara kıyasla maliyet açısından daha uygundur. Bununla birlikte sanal gerçeklik, keşfedilmesi, ziyaret edilmesi imkânsız ya da çok maliyetli olan gerçek ortamları mümkün kılar. Mars gibi bir gezegeni keşfetmek, insan vücuduna seyahat, denizaltı-yeraltı keşifleri, tarihi mekânları ziyaret gibi etkinlikler sanal gerçeklik ile mümkün hale gelir. Sanal gerçeklik teknolojisi ayrıca deneyimlenmesinin tehlike yaratacağı (laboratuvar deneyleri, trafik eğitimleri vs.) ortamların simüle edilmesiyle mevcut risklerin ortadan kaldırılmasını sağlar. Eğitim ortamlarında yeni yeni kullanılmaya başlansa da konuyla ilgili yapılan araştırmalarda daha iyi eğitim çıktıları için SG'nin büyük bir potansiyele sahip olduğu ifade edilmektedir (Bujak vd., 2013).

Sanal gerçekliğin sözü edilen potansiyeli ortaya çıkararak üç önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlar, mevcudiyet hissi (sense of presence), sürükleyicilik (immersion) ve etkileşimdir (interaction) (Ryan, 2015; Bhatt, 2004). Mevcudiyet hissi kişinin yaratılan 3 boyutlu ortamda kendini gerçekten oradaymış gibi hissedebilmesidir. Witmer ve Singer, (1998) mevcudiyet hissini “Kişinin fiziksel olarak bulunduğu yerden başka bir yer veya ortamda olma öznel deneyimi” olarak tanımlanmaktadır. Sürükleyicilik, kişinin duyularının gerçek dünyadan ne kadar izole edildiği ve sanal dünya tarafından ne kadar uyarıldığını ifade eder (Witmer ve Singer, 1998). Slater ve Wilbur (1997), bir teknoloji terimi olarak sürükleyiciliği “bilgisayar ekranlarının, bir kişinin duyularına kapsayıcı, kapsamlı, çevreleyen ve canlı bir gerçeklik yanılsaması sunabilme kapasitesi” olarak ifade etmiştir. Etkileşim SG ortamlarında kullanıcının sanal ortamla etkileşime girme ve onu kontrol etme yolları olarak tanımlanabilir. Etkileşim, kontrol aygıtları ve içerik aracılığıyla öğrenme deneyimini kontrol etmesi için kullanıcıya verilen özgürlük miktarını ifade eder (Makransky ve Petersen, 2021). SG ortamlarında etkileşimin iki boyutu olduğu söylenebilir. Kullanıcı ile bilgisayar arasındaki “iletişim aygıtları” ve “3 boyutlu içeriği kullanıcının kontrol edebilme düzeyi” etkileşimin sözü edilen iki boyutunu oluşturur.

Slater ve Wilbur (1997) [M1] [M2] bir sistemin a) çoklu duyuşal yöntemler aracılığıyla yüksek doğrulukta simülasyonlar sunması, b) kullanıcının sanal bedensel eylemlerini fiziksel bedeninin benzerleriyle hassas bir şekilde eşleştirmesi, c) katılımcıyı kendi kendine yeten olay örgüsü ve anlatılar aracılığıyla dış dünyadan uzaklaştırması halinde sürükleyici olma -ya da fiziksel gerçekliği dışlama-

olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu özelliklerin, sistemin arayüzünü daha geçişken (transparent) hale getirerek kullanıcının giriş mekanizmalarına dikkat etmek yerine elindeki sanal görevle psikolojik olarak meşgul olmasına izin verdiği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, sistem ne kadar sürükleyici olursa, bireyin aracılı ortamda kendini var hissetme olasılığı (mevcudiyet hissi) ve sanal ortamın kullanıcı tepkilerini belirlemede fiziksel gerçeklik üzerinde hakimiyet kurma olasılığı o kadar artar (Cumming ve Bailenson, 2016). Mevcudiyet hissi ve sürükleyiciliğin iç içe yapılar olduğu ve birbirleriyle karıştırıldığı söylenebilir. Mevcudiyet hissi, sürükleyicilik ve etkileşimin (ve aslında alanyazında aracılıkları araştırılan daha birçok değişkenin) ortak etkileşimleri sonucu ortaya çıkan, kişinin sanal ortamda var olma/vücut bulma deneyimidir. Yapararak yaşayarak öğrenme deneyiminin sanal ortamlarda gerçekleştirilebilme potansiyeli sözü edilen mevcudiyet hissini yaratılabilmesiyle mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde SG'nin eğitim-öğretimde kullanımına yönelik araştırmaların son yıllarda popülerlik kazandığı görülmektedir. Bu araştırmalar SG'nin doğasına ilişkin kavrayış geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar ve SG'nin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalardan oluşmaktadır. Mevcut araştırma, SG'nin eğitimdeki kullanımına yönelik deneysel araştırmaları derinlemesine incelemeyi ve SG'nin çeşitli değişkenler üzerindeki genel etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Böylelikle SG'nin eğitim bağlamındaki potansiyelleri ve sınırlılıklarıyla ilgili bir inceleme yapmak, eğitimde SG kullanımına yönelik bir anlayış geliştirmek istenmektedir. Bu araştırmanın amacı SG teknolojisinin eğitim öğretimde kullanılmasına yönelik olarak yapılmış olan deneysel araştırmaların çeşitli açılardan incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma bir betimsel içerik analizi çalışmasıdır. Betimsel içerik analizi çalışmaları belirli bir tema çerçevesinde yapılmış olan araştırmaların incelendiği, bu araştırmalardaki ortak eğilimlerin belirlendiği, araştırma sonuçlarının bütünsel bir çerçevede değerlendirildiği sistematik çalışmalardır (Çalık & Sözbilir, 2014; Sözbilir, Kutu & Yaşar, 2012; Suri & Clarke, 2009).

Çalışmada veri tabanları toplu taraması kullanılarak aşağıdaki anahtar kelime kuralları ile arama yapılmıştır.

(TitleCombined:(Virtual reality + HMD)) AND (TitleCombined:(Education, OR Instruction, OR Training)) AND (experimental group, study group)

Alan:

Education, Psychology, Social Sciences, Medicine, Engineering, Computer Science, Nursing, Dental

Yapılan aramada yıl sınırı girilmeksizin 07.05.2024 tarihine kadarki 165 makaleye ulaşılmıştır. Tekrarlar çıkarıldığında kalan sayı 113 olmuştur. Makaleler aşağıda belirlenmiş olan ölçütler doğrultusunda incelenmiştir.

-
- Sanal gerçekiğin gelişimsel veya nörolojik bir sağlık sorununun tedavisinde ya da rehabilitasyon amacıyla kullanılmamış olması.
 - En az bir kontrol grubu ile deneysel veya yarı deneysel bir çalışmayı tanımlayan makaleler olması.
 - En az bir grupta HMD VR kullanılmış olması ve sürükleyici olmayan VR ya da geleneksel eğitim metotlarının uygulandığı grupla karşılaştırılmış olması.
 - Deneysel etkililiğin değerlendirilmesinde nicel ve nesnel ölçme araçlarının kullanılmış olması.
 - Deneysel araştırmanın aşamalarının, geliştirilen VR içeriğinin ve HMD kullanımının net bir şekilde açıklanmış olması.
 - Araştırmada kullanılan VR içeriğinin 3 boyutlu olması

Yapılan incelemeler sonucunda yukarıdaki ölçütlere sahip olan 45 makale araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen makalelerin incelenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan makale inceleme formu kullanılmıştır. Bu form yayın- yılı, katılımcılar, örneklem büyüklüğü, deneysel tasarım, öğrenme alanı, kullanılan motor, kullanılan SG başlığı, içeriğin mevcudiyet kapasitesi, kullanılan 3D içerik, içerik tipolojisi, incelenen anahtar faktörler, karşılaştırılan değişkenler, değerlendirme araçları, araştırmanın amaç-bulgu-önerileri ve araştırmacının inceleme notlarının yer aldığı bir bölümden oluşmaktadır. Araştırmada incelenen 45 makaleden rasgele seçilen 15 makale başka bir alan uzmanı tarafından uzman teyidine tabi tutulmuştur. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiş ve ilgili başlıklarda sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmalarda çalışılan öğrenme alanına bakıldığında; araştırmaların 43'ünde bilişsel, 31'inde duyuşsal, 6'sında psikomotor özellikler çalışılmıştır. İncelenen araştırmalarda çalışılan değişkenlerin çok geniş bir skalada yer aldığı söylenebilir. Araştırma bulguları SG'nin deneysel çıktıları olarak akademik başarı, motivasyon, öz yeterlik gibi değişkenlerin incelendiğini göstermektedir. Diğer taraftan araştırmalarda SG'nin doğasına ilişkin incelemelerin de yapıldığı; mevcudiyet hissi, sürükleyicilik, etkileşim, kullanılabilirlik gibi değişkenlerin de incelendiği gözlenmiştir.

Araştırmaların okuyucuya sunumuyla ilgili bazı eksikliklerin olduğu gözlenmiştir. Araştırmaların yarıdan fazlasında SG içeriğinin geliştirildiği uygulamaya yer verilmemiştir. Araştırmaların üçte birinde kullanılan SG cihazıyla ilgili bilgi verilmemiştir. Benzer biçimde araştırmalarda deneysel tasarım açısından yeterli bilgi verilmediği, kullanılan SG ortamı ve içeriğiyle ilgili detaylı açıklamalar yapılmadığı gözlenmiştir.

Araştırmalarda kullanılan SG içeriğinin mevcudiyet hissi yaratabilme potansiyelleri incelendiğinde; yedi puanlık skalada, araştırmaların yalnızca yedi tanesi beş ve üzeri puan almıştır. İçeriklerin yarıya yakını, dört puan alarak ortalamada yer almıştır. Kullanılan SG içeriğine bakıldığında ise araştırmaların %60'a yakınının "etkileşimli çevreden" oluştuğu, yalnızca dört araştırmanın "etkileşimli ve keşifsel çevre" özelliklerine sahip olduğu gözlenmiştir. İçerik tipolojileri incelendiğinde ise yarıya yakınının "etkileşimli deneyim", üçte birinin ise "pasif deneyim" sunduğu belirlenmiştir. "Keşifsel etkileşime"

sahip çalışma sayısı ise beşte kalmıştır. Sonuç olarak çalışmalarda kullanılan içeriğin büyük çoğunluğunun, SG teknolojisinin en önemli üstünlüğü olan, gerçek hayata yakın deneyim sunma niteliğine ulaşamadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: VR, eğitimde teknoloji entegrasyonu, içerik analizi

Kaynakça

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>

Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In D. Jorde, & J. Dillon (Eds). *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* (1st ed., pp. 341-374). Sense Publishers.

Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326349>

Piosesan, D. S., Passerino L. M., Pereira, A.S. (2012). Virtual reality as a tool in the education. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2012)*.

Bujak, K. R., Radu, I., Catrambone, R., MacIntyre, B., Zheng, R., Golubski, G. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. *Computers & Education*, 68, 536-544.

Ryan, M. L. (2015). *Narrative as virtual reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media*. JHU Press.

Bhatt, G. (2004). Bringing virtual reality for commercial web sites. *International Journal of Human-Computer Studies*, 60(1), 1-15.

Witmer, B. G., Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*, 7(3), 225-240.

Slater, M., Wilbur, S. (1997). A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators. Virtual Environments*, 6(6), 603-616.

James J. Cummings & Jeremy N. Bailenson (2016) How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. *Media Psychology*, 19(2), 272-309, DOI: 10.1080/15213269.2015.1015740

Makransky, G., Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*. 33, 937–958.

Millî Eğitim Bakanlığı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Portalı Arayüzü Tasarımı ve Kullanışlılığının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Engin İş

Mardin Artuklu Üniversitesi
mozaik47@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojik gelişme ve ilerlemeler hızla gerçekleştiği ve bu gelişmelerle beraber dünyayı dönüştürmeye devam ettiği söylenebilir. Birey ve toplumların her geçen güne yeni bir teknolojik gelişmeyle uyandığı ve bir ihtiyaç olarak bu duruma ayak uydurmaya çalıştığı yapılan inceleme ve bilimsel araştırmalardan görülebilir. Teknolojinin insanlığın yaşam biçimini, tutumlarını ve bununla beraber öğrenme ve öğretme biçimlerini de değişime uğrattığı söylenebilir. Öğrenme ve öğretme biçimlerindeki değişim ile birlikte şüphesiz bu alanda var olan eğitim-öğretim yapısı, öğrenme enstrümanları, öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarında da bir dönüşüm ve uyum sağlama durumunun baş gösterdiğini söyleyebiliriz.

Eğitim ve öğrenme biçimlerinin değişmesindeki en önemli nedenlerin başında bilgisayar ve internetin yaygınlaşması gösterilebilir. Bilgisayar ve bileşenleri sayesinde çokça bilgi depolanabilmekte, kopyalanabilmekte ve çoğu işlem daha hızlı şekilde yapılabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim işini oldukça kolaylaştırdığı söylenebilir. Daha sonraki yıllarda internetin de hayatımıza girmesiyle beraber öğrenmeler çok daha zengin ve zaman- mekan kısıtlamalarını aşar şekilde gerçekleşmeye başladığı görülmektedir. Bilgisayar ve internet destekli eğitimin öğrenme ortamlarına uygulanması ile çoğu kısıtlama ve engeller de bertaraf edilmiş ve öğrenme okulların dışına da taşınmıştır diyebiliriz. Günümüz eğitim sisteminde oluşan bazı sınırlılıkların çözülmesinde bilgisayar destekli öğretimin etkili olabileceği düşünülmektedir (Çavuş, 2006).

Bireysel hıza ve öğrenmeye imkan tanıyan, bileşenleri sayesinde hem toplu hem bireysel öğrenmeye uygun olan bilgisayar ve Web destekli öğrenme ortamlarının bileşenleri itibariyle zengin öğrenme materyallerini de barındırabileceği bir gerçek olarak görülebilir. Bu ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin daha hızlı, somut ve kalıcı olması beklenmektedir. Bu durumun da en önemli nedenleri arasında birden çok duyguya hitap edebilecek öğrenme materyallerinin burada üretilebiliyor oluşu olduğundan söz edilebilir.

Öğrenme açısından yararları göz önüne alındığında ve de yaşam biçimimizin her alanına işlemiş durumda iken, internet ve bilgisayar destekli eğitimden soyutlanmak imkansız bir durum olarak görülmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'nin de eğitim alanında teknolojik gelişmelere kayıtsız kalmadığı göze çarpmaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2012 eğitim öğretim yılında başlattığı FATİH Projesi ile birçok okula LCD panelli etkileşimli tahta, internet ağ altyapısı getirmiştir. Öğretmen ve öğrencilere de tablet PC dağıtılmış, tahta ve tabletlerde işlenecek

ders materyali için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur. Çoklu öğrenme ortamı olarak bu ağa milyonlarca öğrenci ve öğretmen girmekte ve eğitim öğretimin bir kısmı burada gerçekleşmektedir. Ülkenin geleceğinin şekilleneceği eğitim açısından bakıldığında bu öğrenme ortamlarının içerik ve yapısal olarak etkililiği araştırılmaya değer görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, EBA'nın kullanılabilirliğinin farklı açı ve kullanıcı kesimleriyle ele alındığı görülmektedir. EBA web tasarımı ile ilgili daha çok içerik ve içeriklerin kolay öğrenilebilirliği üzerinde çalışmalar yapıldığı gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalarda web tasarımları ile ilgili genel incelemeler, EBA web sitesi ile ilgili dar kapsamlı olarak bazı dersler için materyal kullanımı, öğrenmeye sunduğu katkı, öğretmenler tarafından kullanım kolaylığı vb. konularda incelemeler yapıldığı görülmektedir. Genel sayfa tasarımı, görsel, işitsel, dokunsal tasarım ve bu tasarımların genel tasarım ilke ve öğelerine uygunluğunun hem tasarımsal ve kullanışlılık açısından karşılaştırmalı olarak incelendiğine ise rastlanılmadığı söylenebilir. Literatürde web tasarım ilkeleri: teknik yeterlilik, çoklu ortam (video, grafik, animasyon, haritalar) nitelikleri, içerik (amaç, kapsam, hedef kitle, görsellik) özellikleri ve değerlendirme boyutu şeklinde sınırlandırılmaktadır (Keser vd., 2002, s.190).

EBA'nın kullanılabilirliği, açık ve anlaşılır içerik sunumu, eğitim bilişim ağında bulunan materyallerin görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların çoğunlukla kullanıcı (öğretmen-öğrenci) odaklı olduğu göze çarpmaktadır. EBA'nın içerik olarak her geçen gün zenginleştirildiğini ve geliştirildiğini görebiliriz. Fakat alan yazın incelendiğinde belli başlı bazı sorunları da barındırdığı söylenebilir. Bu sorunların çözümü noktasında yapılmış araştırmaların eksik kalan bir yönü olarak Milli Eğitim Bakanlığı EBA sitesinin kullanışlılığı konusu olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birden fazla durumu ayrıntılı bir şekilde inceleyerek detaylı bir betimleme ve analiz sürecine giren bir nitel araştırma metodudur. Durum çalışmaları yoğun açıklamaların, sınırlı sistemlerin ve birimlerin analizidir. Araştırmada pragmatist felsefe benimsenmiştir. Pragmatist felsefe, öncelikle eylemlere, durumlara ve araştırmacının sonuçlarına odaklanır. Nitel bir eğitim araştırmasının amacı, insanların çevrelerindeki olayları veya nesnelere algılayış biçimini ortaya koymaktır. Ayrıca Creswell'e (2021) göre insanların belli bir olgu hakkındaki ortak ve paylaşılan deneyimlerini incelemek önemli olduğunda durum çalışmasının en uygun yöntem olduğunu söylemektedir. Çalışmanın detaylı bilgi elde etme amacıyla değerlendirme odaklı olması ve EBA'yı aktif kullanan öğretmen sayısının az olması nedeniyle bu desen tercih edilmiştir. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mardin ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerden seçilen dört (4) Bilişim Teknolojileri Öğretmeni ile altı (6) Sınıf/Branş Öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmış, ayrıca cinsiyet dağılımının dengeli olmasına özen gösterilmiştir. Nitel araştırmalar için önerilen minimum örneklem büyüklüğü genellikle 5-25 kişi arasındadır (Creswell, 2021). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) ise, nitel araştırmalarda 1-20 kişilik bir çalışma grubunu tavsiye etmektedirler. Bu araştırmada da elde edilecek bilgilerin doygunluğunu sağlamak amacıyla çalışma grubunun büyüklüğü bu kriterler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

Bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu alışma kapsamında, nitel araştırma tekniklerinden biri olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilme sebebi, katılımcıların i dünyalarını keşfetmek ve konuya dair bakış aıllarını derinlemesine anlamaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, ğretmen görüşlerine göre EBA portalının tasarım ilkelerine uygunluğu ve kullanışlılığı incelenmeye çalışılmıştır. Tasarımsal zelliklerin uygunluğu çevrim içi eğitim portallarının kullanışlılığını iyileştirici etkenlerin başında geldiğinden söz edilebilir. Tasarım ve kullanışlılığın içiçe geçmiş, tamamlayıcı unsurlar olduğu söylenebilir. Araştırmamızdaki amaç, EBA portalında yer alan bu unsurların algılanış biçimlerinin ğretmen görüşlerine göre ne şekilde olduğunu ortaya koyabilmektir. EBA portalını kullanan farklı eğitim kademeleri ve farklı branşlarda görev alan ğretmenlerin EBA'yı kullanım amaı ve sıklığını incelendiğinde branşa, ğretim kademesine, branşa göre farklı kullanım ve kullanım sıklıkları ortaya çıktığı grlmştir. Eba'yı kullanımda amaın daha çok doküman sağlamak, e-içerik ve e-kitap bölümünü kullanmak olduğu tespit edilmiş; bu sonuca göre de ğretmenlerin Eba'yı kaynak sağlamak maıyla kullandıklarını göstermektedir (Tutar, 2015). Katılımcıların %20'sinin ders materyallerine erişim, %30'unun dev verme ve pekiştirme, %50'sinin ise öğrenmeleri somutlaştırma amaçıyla kullanım sağladıkları grlmştir. Somutlaştırmada ise video ve görsellerin kullanımı ön plana çıktığından söz edilebilir. Kullanım amaçlarına bakıldığında farklı değişkenler ön plana çıksa da, temelde daha etkili öğrenmeleri sağlamak amaının güdüldüğü söylenebilir. Yine kullanıcı görüşleri incelendiğinde çok sık bir kullanım durumu olmadığı da görülebilir.

Anahtar Kelimeler: EBA, portal, ğretmen görüşleri, kullanışlılık, tasarım

Kaynakça

Ekici, M., Arslan, İ., & Tüzün, H., (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) web portal kullanılabilirliğinin göz izleme yöntemiyle değerlendirilmesi. Eğitim Teknolojileri Okumaları (ss.273-297), Ankara: Salmat Basım Yayın.

Engin, A. O., Tösten, R. ve Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 1(5). 69-80.

Erensayın, E. (2018). Çevrimiçi ders materyallerinin değerlendirilmesi: EBA ders rneği. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Van.

Creswell, J. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M.Sözbilir, ev.). Pegem A Yayıncılık.

Çavuş, H. (2006). Türkiye' de matematik ğretiminde öğretmenlerin eğitim ortamlarında bilgisayar ve matematik programlarından yararlanma düzeyleri. (Yayınlanmış Doktora Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). How to design and evaluate research in education 10th ed. New York: McGraw-Hill Education.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. Educational Communication and Technology Journal, 30 (4), 233-252. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:A1982QA67400002> sayfasından erişilmiştir.

Kaysi F., ve Aydın H. (2014). FATİH projesi kapsamında tablet bilgisayar içeriklerinin değerlendirilmesi. E- International Journal Of Educational Research, 5, 72-85.

Keser, H., Şen, N., Göçmenler, G. ve Kalfa, F. D. (2002). Web tabanlı öğretim materyali hazırlama sürecinin temel evreleri ve internet kullanımına yönelik bir uygulama örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 189- 197.

Pala, F. K., Arslan, H., & Özdiç, F. (2017). Eğitim Bilişim Ağı Web Sitesinin Otantik Görevler ve Göz İzleme İle Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 24-38

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknolojileri Kullanım Durumu ve Gelecekteki Derslerde Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Niyetlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Nuran Ateş Köysü ^{1,*}, Sevda Küçük ¹, Yavuz Sökmen ¹ & Özlem Baydaş Önlü ²

¹ Atatürk Üniversitesi

² Giresun Üniversitesi

nuran21211@hotmail.com

Problem Durumu

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi ders sürecinde en fazla Milli Eğitim Bakanlığı bilişim ağı olan EBA ve Zoom üzerinden ders işledikleri, ders işleme konusunda ise öğretmenlerin en fazla teknik alt yapı eksikliklerine bağlı sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Altıntaş-Yüksel, 2021; Arslan & Maviş-Sevim, 2022). Söz konusu teknik alt yapının yanında sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi ders sürecinde öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde de sıkıntı yaşadıkları ulaşılan sonuçlardandır (Baran & Sadık, 2021, Fauzi & Khusuma, 2020; Kurt vd., 2021). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımında karşılaşılabilecek tüm yetersizlik, aksaklık, sorun ve sıkıntılara rağmen yenilikçi özelliklere sahip öğretmenlerin çevrimiçi eğitim yeterliliklerini artırmaya çalışma, dijital araçları benimseme ve kullanma olasılıklarının yüksek olduğu bu sayede daha etkili, kalıcı ve motive edici öğrenme ortamları oluşturabileceği bilinmektedir (Nayci, 2021). Öğrenci açısından bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim teknolojilerinin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı, dikkati ve derse olan ilgiyi artırdığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir (Kesik & Baş, 2021). Dahası dijital yeterlik, 21. yüzyılda eğitimde çok önemli bir öğrenme çıktısı olarak kabul edildiği söylenebilir (Latorre-Cosculluela et al., 2023). Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin de eğitim-öğretim faaliyetlerinde yararlandığı çevrimiçi öğretim teknolojilerini kullanım durumlarını ve gelecekteki derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma niyetlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymasına bakımından önemlidir. Teknoloji çağının bir gerekliliği olan çevrimiçi öğretim teknolojilerinden sınıf öğretmenlerinin de eğitim sürecinde yararlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim teknolojilerini ve gelecekteki derslerinde bilgi ve iletişim teknoloji kullanım niyet durumlarının belirlenmesidir.

Bu amaca yönelik olarak araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojileri kullanma durumu (donanım teknolojileri, masaüstü yazılımları, çevrimiçi içerik sunumu teknolojileri, etkileşimli Web 2.0 teknolojileri) ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim teknolojilerini kullanma durumları ile gelecekteki derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma niyet durumları arasında ilişki var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojileri kullanma durumunda cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- Sınıf öğretmenlerinin gelecekte bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma durumlarında cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim teknolojilerini ve gelecekteki derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım niyet durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmada araştırmacı önceden belirlenmiş araçları kullanarak çok sayıda kişiden elde edilen sayısal verilerle; grupları karşılaştırma, eğilimleri analiz etme veya değişkenleri istatistiksel analiz kullanarak ilişkilendirmeye çalışır (Creswell, 2014). Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması bir konuya, bir olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği; diğer araştırmalara kıyasla daha büyük örneklemelerden verilerin toplandığı çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2016). Yine araştırma genel tarama modellerinden betimsel tarama modeline uygundur. Betimsel tarama modeli geçmişte veya şu anda var olan bir durumu, olay ya da olguyu var olduğu şekilde açıklayan bir tarama modelidir (Karasar, 2020).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ulaşma amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu' öğretim teknolojilerini kullanım durumlarını belirleme amacıyla 'Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanım Durumu Formu' kullanılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojilerini kullanım durumlarını belirlemek için 'Çevrimiçi Teknolojilerini Kullanım Durumu Formu' ve gelecekteki derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım kabul durumlarını belirlemek için 'Öğretmenlerin Gelecekteki Derslerde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanım Durumu' ölçeği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin hem çevrimiçi teknolojileri kullanma durumları hem de gelecekte bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma niyetlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojileri kullanım durumları ölçeğinin ve alt boyutlarının gelecekte bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma niyet durumları ölçeği ve alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeklerde bulunan her bir alt boyutun diğer ölçeğin alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojileri kullanma durumları mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde farklılık göstermezken cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkek öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyinin kadın öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyinden yüksek olduğu dolayısıyla teknoloji kullanım durumunda erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.
- Sınıf öğretmenlerinin gelecekte bilgi iletişim teknolojilerini kullanma niyetlerinin ise cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği, bu anlamda mesleki kıdem arttıkça gelecekte bilgi iletişim teknolojilerini kullanma niyetlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi teknoloji, teknoloji kullanım niyeti, bilgi ve iletişim teknolojileri, sınıf öğretmenleri

Kaynakça

Arslan, B. & Sevim, Ö. M. (2022). Küresel salgın Coronavirüs (COVID-19) sürecinde sınıf öğretmenlerinin çevrim içi ders anlatırken yaşadığı deneyimler. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 38-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2168961>

Baran, A., & Sadık, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbulunuşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 1-33. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.862639>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>

Kurt, K., Kandemir, M. A. & Çelik, Y. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1397740>

Latorre-Cosculluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2023). ICT efficacy and response to different needs in university classrooms: effects on attitudes and active behaviour towards technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 1-18.

Nayci, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 108-122. <https://doi.org/10.33400/kuje.900806>

Yüksel, E. A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(57), 291-303. <https://doi.10.7816/ulakbilge-09-57-11>

Uzaktan Eğitim Web Sitesi ALMS'nin Kullanılabilirlik Düzeyi (Dicle Üniversitesi Örneği)

Seyit Laçın¹ & Eylem Kılıç^{1,*}

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
keylem@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişmesi ve internetin yaygınlaşması, eğitim alanında da köklü değişikliklere yol açmıştır. Geleneksel eğitim yöntemlerinin yanı sıra, uzaktan eğitim modelleri de giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Uzaktan eğitim de eğitim fırsatlarına erişimi kolaylaştıran ve çeşitlendiren bir öğrenme biçimi haline gelmiştir.

İnsanın sürekli en iyiyi araması her geçen gün ürettiği bilgi miktarını arttırmıştır. Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı ile eğitimciler “küresel eğitime” doğru gidişin kaçınılmaz olduğu ve küresel eğitim uygulamalarının mutlaka başlatılması gerektiğini belirtmektedirler (İşman, 2005: 2).

Gerek pandemi gibi toplumsal problemler ve coğrafi engeller gibi durumlardan gerekse eğitim içeriğinin doğası gereği günümüzde internet; uzaktan eğitimin en önemli ve en büyük parçası olmuştur. Web ortamı, basılı medyanın masraflarından tasarruf etmenin yanı sıra, bilgilerin kısa sürede düzenlenmesini, güncellenmesini ve tüm öğrencilerin bu güncellemeleri anında ulaşabilmesini mümkün kılar (Usun, 2006). Dolayısıyla Uzaktan eğitim yapan web sayfalarının kendilerine özgün, kullanılabilir, bilgiye hızlı ulaşılan, iyi deneyimler kazandıran sayfalar olması gerekmektedir. (İşbulan, 2008). Uzaktan eğitim uygulamalarında sadece bilişsel değil duyuşsal özelliklerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Eğitsel faaliyetlerin tümünde içsel motivasyonun önemi uzaktan eğitimde de önemli bir faktör haline gelmiştir. Eğitsel faaliyetlerin etkili olabilmesi için öğrenme stratejilerinin bu süreçleri desteklemesi gerekmektedir (Clark ve Mayer, 2011). Yeni, kapsamlı ve güçlü iletişim teknolojilerinin eğitime katkıları ve çevrimiçi bir öğrenme topluluğu oluşturma kapasitesi, yükseköğretimde e-öğrenmenin temellerinin atılmasını mümkün kılmıştır (Garrison, 2011). Bu sebeplerden web sayfalarının kullanılabilirliği ile ilgili çalışmaların da önemi artmaktadır. e-öğrenme ortamlarının ne ölçüde uygulanabilir olduğunu ölçmek için kullanılabilirlik analizlerinin yapılması gerekmektedir.(Torun ve Tekedere, 2015). Öğrenciler web sitesini ne kadar verimli kullanırlarsa ve öğrenci web sitesi etkileşimi ne kadar iyi olursa öğrenmeler de o düzeyde artacaktır. (İşbulan,2008). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılacak bir web sayfasının kullanılabilirlik konusuna dikkat edilmesi gerekmektedir. (İşbulan,2008)

Uzaktan Eğitim süreçlerinin etkinliği ve verimliliği açısından kritik bir öneme sahip olan kullanılabilirlik çalışmaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu sistemleri ne kadar kolay ve etkili bir şekilde kullanabildiklerini belirler. Dünyada en çok kullanılan açık kaynak kodlu uzaktan eğitim

öğrenme yönetim sistemleri Moodle, eFront, Chamilo, Akademik LMS, Blackboard, Canvas, Schology vb. dir. (Akkuş, Kapıdere, 2015).

Bunlardan biri olan Moodle, açık kaynaklı yapısı ve geniş kullanıcı topluluğu sayesinde esnek ve özelleştirilebilir bir platform sunarak, dünya çapında en yaygın kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinden biri olmaya devam etmektedir. (Makridou, E., & Kameas, A., 2020). Yine Al-Khatib, H. A., (2021)'e göre Blackboard uzaktan eğitim platformu; kapsamlı özellik seti ve entegrasyon yetenekleri nedeniyle yükseköğretimde yaygın olarak kullanılan bir öğrenme yönetim sistemi olarak kalmaktadır. D2L Brightspacen platformu ise esneklik ve özelleştirme seçenekleri ile tanınmakta olup hem çevrimiçi hem de karma öğrenme programları için uygun hale gelmektedir. (Bond, M., & Bedenlier, S., 2020). Özellikle mobil kullanıma geçmiş olması ve esnek, kolay kullanılabilir olması sebebiyle Moodle üniversitelerde en çok kullanılan sistemdir. (Akkuş, Kapıdere, 2015). Bu platformların en çok kullanılan platformlar olmasının nedeni içeriklerinin kapsayıcı olması kadar kullanılabilirlik düzeyinin iyi olduğudur.

Özellikle pandemi sürecinden sonra uzaktan eğitim platformlarının önemi artmıştır. Dünya üzerindeki milyonlarca yükseköğretim öğrencisi uzaktan eğitim platformlarına ulaşmak ya da erişebilmek için kurumsal web sayfalarını ziyaret etmek ve kurumsal duyuruları takip etmek zorunda kalmıştır. (Artsın, Türkmenoğlu, Keskin, 2023). Dolayısı ile ülkemizde de bu platformların kullanılabilirlikleri ile ilgili çalışmalarda önem kazanmıştır. Alan yazında ülkemizde kullanılabilirlik çalışması da farklı boyutları ile ele alınmıştır.

Ülkemizde kullanılabilirlik ile ilgili çalışmalar genel olarak anket ve geri bildirim formları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada da Dicle Üniversitesi web sayfasının İşbulan ve İşman (2010) tarafından geliştirilen uzaktan eğitim web sitesinin kullanılabilirliği adlı ölçek aracılığı ile farklı demografik özellikler göz önünde bulundurularak kullanılabilirlik açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, Dicle Üniversitesi ALMS uzaktan eğitim platformunun kullanıcıların ihtiyaçlarını ne derece karşıladığını saptamak amacıyla İşbulan ve İşman (2010) tarafından geliştirilen 41 maddeden ve 6 faktörden oluşan “Uzaktan Eğitim Web Sitesinin Kullanılabilirlik Düzeyi” adlı ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, olumsuz olarak yer alan 9 madde, maddelerin toplam puanı ve ortalamaları kullanılacağından ters olarak kodlanmış ve analizler bu duruma göre yapılmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu kullanılabilirlik testi uygulanırken gerçek kullanıcıların ürünü kullanırken karşılaştıkları sorunları ve memnuniyet düzeylerini ölçmek için ölçekteki maddeler analiz edilmiştir. Ölçekte kontrol edilebilirlik, öğrenilebilirlik, yardımcı olma, görünüm, etkililik ve memnuniyet olmak üzere 6 alt faktör analiz edilmiştir. Maddeler Dicle Üniversitesi farklı sınıf seviyeleri ve farklı bölümlerdeki öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi farklı bölümlerine ve farklı sınıf seviyelerinde devam eden 100 üniversite öğrencisinden oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken üniversite öğrencilerin bölümleri ve sınıf seviyeleri göz önünde bulundurulmamıştır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf, bölüm, teknoloji kullanım deneyimi, uzaktan eğitimde hangi araçları kullandıkları,

uzaktan eğitim platformlarını ne sıklıkla kullandıkları, uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler, derse ve dersin hocasına karşı olan tutumun uzaktan eğitime katılmalarını etkileyip etkilemediği, öğrenme stilleri değişkenleri analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin uzaktan eğitim platformunun kullanılabilirliği konusundaki genel memnuniyet düzeyi incelendiğinde, büyük çoğunluğunun platformdan memnun olduğu görülmüştür. Bu durum, ALMS platformunun öğrencilerin beklentilerini büyük ölçüde karşıladığını göstermektedir. Ancak, teknoloji kullanım deneyimi düşük olan katılımcıların platformun kullanılabilirliğini daha düşük değerlendirdiği ve bu gruba yönelik ek destek ve eğitimlerin faydalı olabileceği tespit edilmiştir.

Çalışmanın bulguları, Dicle Üniversitesi'nin uzaktan eğitim platformunun genel olarak etkili ve kullanılabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak Teknoloji kullanım deneyimi düşük olan öğrencilere yönelik eğitim programları düzenlenmesi, öğrencilerin sürekli geri bildirimde bulunabilecekleri mekanizmalar oluşturulması, Öğrencilerin karşılaştıkları teknik sorunları hızlı bir şekilde çözebilecekleri destek hizmetlerinin güçlendirilmesi ve Platformun görsel ve işlevsel tasarımı sürekli olarak gözden geçirilerek, öğrenci deneyimini artıracak iyileştirmeler yapılması ile tüm öğrencilerin platformu daha verimli kullanabilmesi sağlanabilir. Bu bağlamda, platformların sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi, eğitim kalitesini artırmak adına kritik bir öneme sahiptir.

Bu çalışmanın sonuçları, uzaktan eğitim platformlarının geliştirilmesine yönelik veriler sunmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, daha geniş örneklem grupları ve farklı üniversitelerde benzer analizler yaparak, uzaktan eğitim platformlarının genel kullanılabilirlik düzeyini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrenme stilleri de dikkate alınarak, daha kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: ALMS, kullanılabilirlik, etkililik

Kaynakça

Akkuş, İ., & Kapıdere, M. (2015). Açık kaynak kodlu mobil uzaktan eğitim yönetim sistemleri. In 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium (pp. 20-22).

Al-Khatib, H. A. (2021). Blackboard as an online learning management system: Benefits and challenges. *International Journal of Innovative Research in Education*, 8(1), 45-52.

Artsın, M., Türkmenoğlu, B., & Keskin, Ş. (2023). Türkiye'deki uzaktan eğitim merkezlerinin web sayfalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 172-193.

Bond, M., & Bedenlier, S. (2020). Facilitating student engagement through learning management systems in higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 37.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *e-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (3rd ed.). San Francisco: Pfeiffer.

Garrison, D. R. (2011). *e-Learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). New York: Routledge.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2010). *Multivariate data analysis. 7th ed.*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Isman, A., & Isbulan, O. (2010). Usability level of distance education website (Sakarya University sample). *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(1), 243-258.

İşbulan, O. (2008). *Uzaktan eğitim web sitesinin kullanılabilirlik düzeyi (SAÜ örneği)* (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye).

İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim* (2. Baskı). Ankara: Öğreti Yayınları.

Makridou, E., & Kameas, A. (2020). Exploring the use of Moodle in higher education: An analysis of faculty and student perceptions. *Education Sciences*, 10(10), 255.

Torun, F., & Tekedere, H. (2015). The usability analysis of an e-learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 50-66.

Usun, S. (2006). *Uzaktan eğitim [Distance Education]*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öğretim Faaliyetlerinde BT Entegrasyonu ve Dijital Okuryazarlığın Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mert Şimşirli ^{1,*} & Sevilay Şahin ¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
teknolojininmerkezi@gmail.com

Problem Durumu

Bilgi, ileri toplumlarda tüm gelişmişliğin temel kaynağını oluşturmaktadır (Uşun, 2003). Bilgiye ulaşma ve geliştirme yönünde teknoloji önemli bir araç olmuş, buna paralel olarak bu araç ile tüm kurumları ve insan kaynağımızı çağa uygun modern teknolojik unsurlar ile geliştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir. (Çelik ve Bindak, 2005; Atasoy, Özden ve Kara, 2020).Günümüz dünyasının geldiği nokta itibariyle eğitimin sadece klasik yöntemlerle ve aynı kapalı mekânlarda bulunma zorunluluğuyla mümkün olamayacağı görülmektedir. İçinde bulunduğumuz COVID-19 salgını ve doğal afetlerin yaşandığı/yaşanacağı olası zaman dilimlerinde eğitimin kesintisiz devam edebilmesi için teknolojinin sağladığı imkânları kullanmak kaçınılmaz olmuştur. Bunun da ancak eğitimde teknolojiye gereken yatırımın yapılması, eğitimde teknolojiyi etkin kullanabilen öğretmenler ve teknolojiye sorunsuz erişebilen öğrenciler ile mümkün olabileceği görülmektedir.

Karasar (2004) bulunduğumuz çağda, teknolojinin içinde yer almadığı eğitim faaliyetlerinin; ne bireylerin ne de toplumların ihtiyaçlarına cevap vermesinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Günümüz dünyasında teknolojinin hayatın her alanında kendini gösterdiği görülmektedir ve eğitimin de hayatın içinde olmasından ötürü teknolojiden bağımsız olması pek mümkün olmamaktadır. Bu sebepten eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımı sürekli birlikte anılan kavramlar olmuştur (Komis, Ergazakia ve Zogzaa, 2007).

Eğitim teknolojisi daha geniş bir kavram olarak eğitimin olduğu her yerdeki teknolojileri kapsarken, öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisinin içinde yer alan, daha çok örgün eğitimdeki öğrenmelerin içinde kullanılan teknolojiler olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda öğretim teknolojisinin eğitim teknolojisinin kollarından biri olduğu söylenebilir. Öğretim teknolojisi, öğretilmesi gereken konuların öğretimi sırasındaki düzenlemelerin yapılmasını ifade etmektedir (Alkan, 1997). Bu faktörleri ele aldığımızda eğitim kurumlarında da teknolojik değişim ve dönüşümün hızla gerçekleştiği, yönetici ve öğretmenlerin de bu değişime entegre olması gerekmektedir. Eroldoğan (2007) ve Kaptan (2003) araştırmalarında eğitimde teknoloji kullanımı düzeylerinin yüksek çıkmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebebi olarak okullardaki teknolojik altyapı ve buna bağlı hizmet içi eğitsel çalışmaların yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun beraberinde okullardaki öğretmen ve yöneticilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin eksiklikleri de bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Demirel ve Yağcı (2017), eğitimin niteliğini artırmak için eğitimde teknoloji entegrasyonunun gerektiğini ve öğretmenlerin teknolojik olanakları iş yüklerinin azaltılması için değil, öğretimin daha nitelikli ve faydalı olabilmesi için bir araç olarak kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumlar değerlendirildiğinde öğrenen ile öğretene arasında gerçekleşmesi beklenen etkileşim ve öğrenme süreci, teknolojiyle desteklenebildiği oranda daha hızlı ve kalıcı olabilmektedir (Türk, 2021).

Burada teknolojinin yapısal kavramlarına bakıldığında teknolojinin temel taşlarından biri olan dijital okuryazarlık bireylerin dijital dünyada bilgiye erişimini, bu bilgileri eleştirel şekilde süzgeçten geçirmesini ve güvenli iletişim kurma yeteneklerine sahip olmasını içerir. Eğitim sistemi içerisinde bulunan insan kaynağımızın iyi birer dijital okur olması ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını yetiştiren eğitim kurumlarımızdaki eğitimcilerin öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmesi adına büyük bir önem arz etmektedir. Bu gelişim sürecinin doğrudan etkileyeceği öğrenci kitlesi de bu neticelerden doğrudan fayda görerek daha üretken ve çağın gerekliliğine uygun nesiller yetişmesine olanak sağlayacaktır. Bu çalışmaları ivmelendirerek buna eşgüdümlü şekilde desteği gereken bir diğer bir önemli kavram olan BT entegrasyonu öğretim teknolojisinin uygun ve anlamlı yollarla öğretim programının bütün alanlara disiplinler arası bir yaklaşımla uygulanmasıdır (Maddin, 2002).

BT entegrasyonu ile beraber teknoloji bakımından zengin bir eğitim ortamı, öğretmen ve öğrenciler için dinamik ve etkileşimli öğrenme tecrübeleri sağlanabilmektedir. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, kişisel ilgi ve başarı stratejileriyle daha ilgili olabilmesine imkan tanınmaktadır. Öğrenciler de kendi kişisel ilgi ve becerilerini keşfetme fırsatı bulmakta ve bilgiye erişim, bilgiyi üretme ve bilgiyi diğerleriyle paylaşma gibi çok önem taşıyan yaşam boyu öğrenme becerilerini de geliştirmektedir. Bu işlevleriyle BT entegrasyonu okul reform çabalarının en önemli bileşenlerinden ve sistematik okul reformu için katalizör görevi görmektedir. BT entegrasyonunun eğitim sistemimize içerisine nüfuz etmesiyle dijitalleşmenin getirdiği değişim ve dönüşüm sürecinin faydaları ile eğitim sistemimizin verimliliği artış yönünde ivmelenmesi sağlanacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada MEB bünyesinde bulunan 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kilis ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde dijital okuryazarlığın ve BT entegrasyonunun geliştirilmesine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmayı hedefleyen ve çözüm önerilerine yer verilecek olan bu çalışmaya yönelik gözlem ve görüşler kapsamında nitel araştırma yaklaşımına yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin düşüncelerine yönelik görüşler açısından derinlemesine bir analiz yapılmasına olanak sağlanması adına Olgubilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu Bilim çalışması, insanların belirli bir konu veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu konuyu nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124). Bununla beraber konunun daha etkin sonuçlar ortaya koyması adına Fatih projesinin uygulandığı okullar seçilecek olup bu sebepten ötürü amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından gözlem ile birlikte alan yazın incelenerek hazırlanan sorulardan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplanmıştır. Soruların oluşturulması ve uygulanabilir hale getirilmesi aşamasında yapılan çalışmalar eşliğinde alanında uzman öğretmen ve akademisyen görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi aşamasında görüşme formlarından elde edilen bilgiler dijital ortama hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılacak olup, elde edinilen hiçbir kişisel bilgi herhangi bir şekilde çalışmanın hiçbir aşamasında kullanılmamıştır. Nitel bir veri analizi türü olan betimsel analiz yaklaşımı ile ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma eğitimsel unsurların canlılığını arttırmak için sistemin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlerdeki dijital okuryazarlığın ve BT entegrasyonunun daha sağlıklı şekilde geliştirilebilmesi için tecrübelerine dayanarak yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bunları geliştirecek çözümler sunarak ilgili alanlarda üretilecek içeriklere ışık tutmak öğretmenlerimizin dijital anlamda çağa uyum sağlayıp gelişmesini sağlayacaktır. Eğitim sistemimizin modern dünyadaki gelişmelere entegrasyonunun sağlanması bu amaca ulaşabilmek içinde teknoloji kaynaklı entegrasyonel sorunların eğitim kurumlarında minimize edilmesi gerekmektedir.

Teknolojik entegrasyonun iyileştirilmesi ile yaşanacak olan kalite artışı yetiştirmekte olduğumuz öğrencilerimizin daha kaliteli eğitim almasını mümkün kılacaktır. Çalışma sonrası geliştirilmesine ışık tutulacak olan çeşitli içeriklerle problem yaşanan alanlara yönelik önemli bir gelişim kaydedilecektir. Bu gelişmeler insan kaynağımızı da daha rekabetçi ve üretken yaparak bununla beraber onların üzerinde görmek istediğimiz pedagojik anlamda istendik davranışlara yönelik çok önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, BT entegrasyonu, öğretimsel faaliyetler

Kaynakça

Alkan, C. (1997). Eğitim Teknolojisinin İki binli Yıllarda Yapılandırılması. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eroldoğan, Y. A. (2007). İlköğretim II Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana

Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(10),27-38.

Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2017). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Ed.). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (9. Baskı). (ss. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.

Maddin, E. A. (2002). Factors that influence technology integration in elementary instruction. University of Cincinnati.

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(4), 117-125.

Komis, V., Ergazakia, M, ve Zogzaa, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and 'paper & pencil' concept mapping technique in students' collaborative activity. Computers and Education, 49(4), 991-1017.

Uşun, S. (2003). Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing in nursing. Journal of Advanced Nursing, 21(6), 1123-1129.

Türk, N. (2021). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik düzeylerinin incelenmesi.

Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Bir Literatür Taraması

Ferit Karakoyun

Dicle Üniversitesi
feritkarakoyun@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler, eğitim-öğretim ortamlarında yenilikçi yaklaşımların kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bu yenilikçi yaklaşımlardan biri de sanal gerçeklik teknolojileridir. Sanal gerçeklik, kullanıcı etrafındaki gerçek dünyayı sanal bir dünyayla değiştirerek, kullanıcıyı bilgisayar tarafından oluşturulan etkileşimli bir sanal dünyaya daldıran bir teknoloji olarak ifade edilmektedir (Orlosky vd., 2017). Sanal gerçeklik, kullanıcının fiziksel hareketlerini sanal ortama aktarmakta ve kullanıcının bilgisayarlar tarafından oluşturulan diğer simüle edilmiş kullanıcılarla (avatar) ve objelerle etkileşime girmesine olanak sağlamaktadır. Sanal gerçekliğin masaüstü sanal gerçeklik (DVR) ve sürükleyici (Immersive) sanal gerçeklik (IVR) olmak üzere iki çeşidi vardır. Masaüstü sanal gerçeklik, bilgisayar monitöründe görüntülenen bir sanal ortamda kullanıcının fare, klavye, dokunmatik ekran veya joystick gibi ekipmanlar kullanarak etkileşime girdiği yerdir. Masaüstü sanal gerçeklik teknolojisinde kullanıcı sanal dünyayı dışardan görür. Sürükleyici sanal gerçeklik ise başa takılı ekranlar (HMD) ve diğer duyuşal çıkış cihazları ile donatıldığı simüle edilmiş bir ortam sağlar.

Eğitim ortamlarında yapılan araştırmalarda sanal gerçekliğin büyük bir potansiyele sahip olduğu ifade edilmektedir. Araştırmalar, eğitim ortamlarında simülasyon kullanımının, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha iyi bilişsel sonuçlar ortaya koyduğunu ve olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermiştir (Rutten vd., 2012). Ayrıca araştırmalarda sanal gerçekliğin sadece soyut varlıkları görselleştirmekle kalmadığı aynı zamanda soyut kavramları ve bilgileri somutlaştırdığı ve bilginin kavranmasını kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Çakiroğlu ve Gökoğlu, 2019; Makransky ve Petersen, 2019). Diğer araştırmalarda sanal gerçeklik teknolojisinin özellikle öğrenmede motivasyonu (Taranilla vd., 2022; Makransky ve Lilleholt, 2018), katılımı ve etkileşimi artırmada büyük bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmaktadır (Makransky ve Lilleholt, 2018).

Sanal gerçeklik uygulamaları yapılan araştırmalarda özellikle bilişsel yük önem taşımaktadır. Uygun miktarda çokluortam sunumu bilişsel yükleri azaltır ve öğrenme başarılarını artırır (Chang vd., 2017). Benzer şekilde, çokluortam öğrenme materyallerinin uygunsuz tasarımları, öğrencilerin bilişsel yüklerini artırıp öğrenme başarılarını düşürebilir (Chang vd., 2017). Çokluortam özelliklerini kullanan sanal gerçeklik teknolojisi, ses, görüntüler, metinler, dokunsal işaretler ve hatta birden fazla bilginin eşzamanlı kombinasyonları gibi farklı duyuşal türler tarafından sunulan çoklu bilgilerle öğrenme ortamları oluşturur. Sanal gerçeklik, bir yandan kullanıcıların sürükleyici bir öğrenme deneyimine sahip olmalarına yardımcı olan son derece gerçekçi bir dünya yaratırken, diğer taraftan çoklu bilgi ve yoğun uyarımlar (karmaşık çokluortam sunumları) birim zamanda çalışan belleğin aşırı yüklenmesine yol

açabilir ve öğrenme çıktılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, sanal gerçeklik teknolojisindeki öğrenme ortamlarının içerik yapısında ve materyal sunumunda öğrencilerin bilişsel işlemlerine uyacak ve öğrenme çıktılarını geliştirecek şekilde bilişsel teoriler dikkate alınmalıdır (Chang vd., 2017).

Yapılan araştırmalar sanal gerçekliğin daha iyi eğitim çıktıları elde etmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat bu sonuçlar, sanal gerçeklik ortamında kullanılan cihazlar, sanal gerçekliğin sahip olduğu özellikler, sanal gerçekliğin uygulandığı alan, öğrenme yaklaşımı ve bilişsel yük gibi değişkenlere bağlı olarak değişebilir. Sonuç olarak öğrenme için sanal gerçekliği daha derinlemesine anlamak için bir literatür incelemesine ihtiyaç vardır.

Yöntem

Mevcut araştırmada eğitim ortamlarında sanal gerçeklik kullanımı ile ilgili bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Sistematik literatür taraması, önceki çalışmaların incelenmesi yoluyla bir sonuca ulaşmayı hedefleyen standart bir yöntemdir. Bir diğer tanıma göre ise sistematik literatür taraması, araştırma sorusuna yönelik literatürü belirli bir metodoloji kullanarak tarayan, değerlendiren, özetleyen ve sentezleyen bir süreçtir. Bu süreç, araştırma sorusuna yönelik mevcut bilgi birikimini açığa çıkarır ve gelecekteki araştırmalar için rehber niteliğinde bilgiler sunar. Mevcut araştırmada gerçekleştirilen literatür taramasının amacı, eğitimde sanal gerçeklik kullanımının üstünlüklerini, potansiyelini ve sanal gerçeklik ile bilişsel yük ilişkisini daha iyi anlamaktır. Araştırmanın verileri, Web of Knowledge, Google Scholar ve Scopus veri tabanlarında taranan makaleler incelenerek elde edilmiştir. Araştırmada ilk olarak eğitim ortamlarında sanal gerçeklik uygulamalarının hangi alanlarda ne amaçla kullanıldığı ve ne tür sonuçlar elde edildiğine bakılmıştır. İkinci olarak sanal gerçekliğin bilişsel yük üzerindeki etkilerine odaklanan araştırmalar incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

- Araştırmalarda sanal gerçeklik eğitim ortamlarında ne amaçla kullanılmıştır ve hangi sonuçlar elde edilmiştir?
- Araştırmalarda sanal gerçekliğin bilişsel yük üzerindeki etkileri nelerdir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sanal gerçeklik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle deneysel araştırmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu araştırmaların bazılarında sosyal bilgiler eğitimi (Cheng ve Tsai, 2019), tarih eğitimi (Taranilla vd., 2022), coğrafya eğitimi (Özdemir ve Öztürk, 2021), fen eğitimi (Liu vd., 2022), matematik eğitimi (Akman ve Çakır, 2020), STEM eğitimi (Chen vd, 2020), alan gezisi (Han, 2020) ve yangın güvenliği (Çakıroğlu ve Gökoğlu, 2019) ile ilgili konular ele alınmıştır. İncelenen araştırmalarda genel olarak sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını ve becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Sanal gerçeklik uygulamaları ve bilişsel yük ile ilişkisini inceleyen araştırmalar incelendiğinde ise farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Özellikle sanal gerçekliğin motivasyonu, katılımı ve etkileşimi artırdığı ayrıca öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duygusal becerilerini geliştirdiği araştırmalarda ifade edilmiştir. Bu katkıyı sağlamak için

sanal gerçeklik uygulamalarının eğitim ortamlarına etkili bir şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrenme etkinlikleri tasarlayabilen eğitimcilere ve öğretim tasarımcılarına büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanal gerçeklik, bilişsel yük, öğretim teknolojileri

Kaynakça

Akman, E., & Çakır, R. (2023). The effect of educational virtual reality game on primary school students' achievement and engagement in mathematics. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1467-1484.

Chang, C. C., Liang, C., Chou, P. N., & Lin, G. Y. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in Human Behavior*, 71, 218-227.

Chen, J. C., Huang, Y., Lin, K. Y., Chang, Y. S., Lin, H. C., Lin, C. Y., & Hsiao, H. S. (2020). Developing a hands-on activity using virtual reality to help students learn by doing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(1), 46-60.

Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2019). A case study of immersive virtual field trips in an elementary classroom: Students' learning experience and teacher-student interaction behaviors. *Computers & Education*, 140, 103600.

Çakiroğlu, Ü., & Gökoğlu, S. (2019). Development of fire safety behavioral skills via virtual reality. *Computers & Education*, 133, 56-68.

Han, I. (2020). Immersive virtual field trips in education: A mixed-methods study on elementary students' presence and perceived learning. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 420-435.

Liu, R., Wang, L., Koszalka, T. A., & Wan, K. (2022). Effects of immersive virtual reality classrooms on students' academic achievement, motivation and cognitive load in science lessons. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1422-1433.

Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141-1164.

Makransky, G., & Petersen, G. B. (2019). Investigating the process of learning with desktop virtual reality: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 134, 15-30.

Orlosky, J., Kiyokawa, K., & Takemura, H. (2017). Virtual and augmented reality on the 5G highway. *Journal of Information Processing*, 25, 133-141.

Ozdemir, D., & Ozturk, F. (2022). The investigation of mobile virtual reality application instructional content in geography education: Academic achievement, presence, and student interaction. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 38(16), 1487-1503.

Rutten, N., Van Joolingen, W. R., & Van Der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & education*, 58(1), 136-153.

Taranilla, R.V., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Cirugeda, I.L. (2022). Strolling through a city of the Roman Empire: an analysis of the potential of virtual reality to teach history in Primary Education. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 608-618.

Robotik Kodlama Eğitiminde Arduino Arabaların Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Nurullah Aksel ^{1,*}, Aydın Kaplan ¹ & Bülent Koçak ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Amasya Üniversitesi

nurullahaksel@hotmail.com

Problem Durumu

Kodlama mantığının küçük yaşlarda kavranması; yeni fikirler bulma, bulunan fikirleri uygulamaya, hatalar ile karşılaşıldığında hataları bularak çözüm üretme ve iş birliğinde bulanabilme kabiliyetlerini arttırmaktadır (Demirer ve Sak, 2016). Geleceğe yön veren en önemli araçlardan biri olan kodlama, bugün gelinen noktada yabancı dil öğrenmek kadar gerekli ve önemli bir unsurdur. Kodlama yapabilmek çağımızda ve önümüzdeki dönemlerde ihtiyaçlara yönelik hareket edebilmek adına bir ihtiyaçtan ziyade bir zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Kodlama; karar verme aşamasında doğru karar verilmesine yardımcı olan ve yüksek yaşam standartlarına ulaşılmasını sağlayan bir araçtır. Değişen dünyada bireylerin yeni bazı becerileri kazanmasının kaçınılmaz bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Bu yetenekler genel olarak 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Son yıllarda çokça kullanılmaya başlanan robotik kodlama eğitiminin, öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, teknoloji okuryazarlığı gibi 21. Yüzyıl becerilerini de kazandırmaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Korkmaz vd., 2014). Bilgisayarsız kodlama eğitimi, fiziksel etkinlikler ve kart oyunları ile çocuklara kodlama eğitimi vermeyi amaçlayan teknikler bütünüdür. Kodlama eğitimi için öğrencilerin bilgisayar kullanmadığı, iş birliği içerisinde gerçekleştirdikleri etkinliklerdir. Ayrıca bilgisayarsız kodlama eğitimi programlama dillerini kullanarak yazılım geliştirmeden önce, öğrencilere temel kodlama mantığını öğretmek için de kullanılabilen bir yöntemdir. Bu eğitim yöntemi, özellikle öğrencilerin henüz teknolojiye erişimleri olmadığı durumlarda veya sınırlı bir bütçeye sahip okulların kodlama eğitimi sunması gerektiğinde kullanışlıdır. Code.org, Kesfetprojesi.org, Tospaa.org gibi platformlar bilgisayarsız kodlama etkinlikleri içermektedir. Bu platformlarda etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgiler de sunulmaktadır (Şenol, 2019). 21. yüzyılda öğrencilerin gerek okul içi gerekse okul dışı ortamlarda teknoloji ile iç içe olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin okul dışı ortamlarda oyun aracı olarak kullandıkları tablet ve bilgisayarlardan, okul içinde eğitim aracı olarak yararlanılmaktadır. Robotik kodlama eğitimlerinde robotların istenen görevi yerine getirmesi için bilgisayar veya tabletle programlanmaları gerektiği ve öğrencilerin robotik çalışmaları bilgisayar veya tabletlerle gerçekleştirebilmeleri için kodlama becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Ersoy vd., 2011). Kodlama öğretiminde soyut ve metin yapılı kavramların olması, öğrencileri kodlama öğrenme konusunda zorlamaktadır (Karahoca vd., 2011). Bu zorlayıcı durumdan kurtulmak için robotik kodlama setleri ve blok tabanlı kodlama yöntemleri soyut olan durumu daha somut hale dönüştürerek öğrencilerin eğitiminde faydalanılabilir. 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan bilgisayarca düşünme becerisine katkı sağladığı bilinen kodlama eğitimine robotik donanımların dâhil edilmesi ile düzenlenen robotik kodlama etkinlikleri sayesinde hem akıllı cihazların

hem de nesnelerin internetinin çalışma mantığının somut uygulamalarla anlaşılabilceği bir öğretim ortamı sunulmaktadır. Robotik kodlama ile öğrencilerde soyut olan kodlama kavramları somut çıktılar haline gelmekte ve donanımsal ekipmanlarla yaratıcılıklarını ortaya koyabilmekte, 3 boyutlu düşünebilmekte, yetenek ve gelişimlerine uygun ürünler ortaya koyabilmektedirler (Karahoca & Uzunboylu, 2011). Türkiye’de son yıllarda birçok özel okulda ilkökul öğrencilerine robotik kodlama dersleri, robotik setleri kullanılarak verilmekte, kurslarda ve Maker atölyelerinde de robotik setleri ile kodlama eğitimleri yapılmaktadır (Numanoğlu ve Keser, 2017). Kodlama becerisini öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilir yöntemler arasında eğitsel robotlar da yer almaktadır (Tekinarslan ve Çetin, 2018). Eğitsel robotların kullanımının asıl amacı öğrencilerin yazdıkları kodları ve bu kodlar ile sağladıkları etkileşimleri fiziksel ortamda görebilmeleridir. Öğrenciler bu sayede yazdıkları kodların bir donanım ile gözlemleyebilmektedirler. Bu durum birçok eğitimciyi kodlama eğitiminin eğitsel robotlarla desteklenmesi gerektiği fikrinde birleştirmektedir (Pakman, 2018).

Bu çalışmanın temel amacı, robotik kodlama eğitiminde Arduino arabaların kullanımına dair öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Öğretmenlerin bu araçları kullanırken edindikleri deneyimler, karşılaştıkları zorluklar ve öğrencilerin gelişimlerine ilişkin gözlemleri, bu eğitim yönteminin etkinliğini artırmak adına önemli ipuçları sunacaktır. Ayrıca, bu çalışma, robotik kodlama eğitiminde kullanılacak araçların seçimi ve uygulanması konusunda eğitimciler ve politika yapıcılar için rehber niteliğinde olacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, Samsun ilinde görev yapan 20 öğretmenin Arduino arabaların kullanılmasına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında, veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Bu form, öğretmenlerin robotik kodlama eğitiminde Arduino arabaları nasıl kullandıkları, karşılaştıkları zorluklar ve bu süreçte gözlemledikleri öğrenci gelişimleri hakkında derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Soru formu, dört temel sorudan oluşmaktadır ve öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar aracılığıyla veri toplanmıştır.

Toplanan verilerin analizi, nitel veri analizi tekniklerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu analiz sürecinde, öğretmenlerin yanıtlarında tekrar eden temalar ve anahtar kavramlar belirlenmiş, bu temalar doğrultusunda veriler kategorize edilmiştir.

Benzer içerikteki yanıtlar bir araya getirilerek, tablo şeklinde sunulmuş ve öğretmenlerin bu yanıtları numaralandırılarak gösterilmiştir. Bu sayede, her öğretmenin görüşü anonim olarak sunulmuş, ancak benzer düşünceler ve yaklaşımlar tablolar aracılığıyla görselleştirilmiştir. Verilerin bu şekilde sunulması, öğretmenlerin Arduino araba kullanımına dair görüşlerinin derinlemesine anlaşılmasına ve bu görüşlerin karşılaştırılabilir hale gelmesine olanak sağlamıştır.

Elde edilen bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu karşılaştırmalar, araştırmanın bulgularını daha geniş bir bağlamda değerlendirmeye ve mevcut literatüre katkıda bulunmaya imkan vermiştir.

Sonuç olarak, bu yöntem, öğretmenlerin Arduino arabaların kullanımına dair görüşlerinin detaylı bir şekilde anlaşılmasına ve bu görüşlerin robotik kodlama eğitimine yönelik genel eğilimlerle ilişkilendirilmesine olanak tanımıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, robotik arabaların eğitimde sunduğu fırsatlar ve karşılaşılan zorluklar hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, robotik arabaların öğrencilerin teknoloji ve mühendislik becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve problem çözme, yaratıcılık gibi becerileri artırdığını ifade etmiştir. Bu araçlar, dersleri daha etkileşimli, uygulamalı ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilere yaratıcı öğrenme fırsatları sunabilir. Ancak, bazı öğretmenler robotik arabaların eğitim sürecinde dikkat dağılmasına, yöntemlerin karmaşıklaşmasına ve ek maliyetler yaratabileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, teknik sorunlar ve ek iş yükü gibi zorluklar da söz konusudur. Sonuç olarak, robotik arabalar eğitim süreçlerine yenilikler getirebilirken, bu yeniliklerin bazı durumlarda karmaşıklık ve zorluklar yaratabileceği, dolayısıyla dikkatli bir planlama ve destek gerektirdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kodlama eğitimi, robotik kodlama, Arduino araba

Kaynakça

Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Demirer, V. ve Sak, N.: 2016, "Dünyada Ve Türkiye'de Programlama Eğitimi Ve Yeni Yaklaşımlar", Eğitimde Kuram ve Uygulama, Cilt:12, Sayı:3, Sayfa:521-546.

Ersoy, H., Madran, R. O. & Gülbahar, Y. (2011). Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: Robot programlama. XIII. Akademik Bilişim 2011 Konferansı. İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4 Şubat, 731-736.

Karahoca, D., Karahoca, A. & Uzunboylu, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425-1431.

Korkmaz, Ö., Altun, H., Usta, E. & Özkaya, A. (2014). The effect of activities in robotic applications on students' perception on the nature of science and students' metaphors related to the concept of robot. *Online Submission*, 5(2), 44-62.

Numanoğlu, M., & Keser, H. (2017). Robot Usage in Programming Teaching - Mbot Example. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(2), 497-515. <https://doi.org/10.14686/buefad.306198>

Mason, J.: 2002. "Qualitative Researching." SAGE Publications London • Thousand Oaks • New Delhi

McMillan, J. H. (2000). Educational Research: Fundamentals for the Consumer. Addison Wesley Longman.

Pakman, N. (2018). 8-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Temel Düzey Kodlama, Robotik, 3D Tasarım ve Oyun Tasarımı Eğitiminin Problem Çözme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sayın, Zehra. ve Seferoğlu, S. Sadi. (2016). "Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi", XVIII. Akademik Bilişim Konferansı, Sayfa:1-7.

Şenol, Ş. (2019). İlkokulda Kodlama Eğitimi: Sınıf Öğretmenleri Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta

Tekinarslan, E. & Çetin, I. (2018). Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Açıdan Programlama Öğretimi, Y. Gülbahar ve H. Karal içinde, Kuramdan uygulamaya programlama (s 68-89). Pegem Akademi Yayıncılık.

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

Robotik Kodlama Eğitiminde Arduino Setlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Nurullah Aksel ^{1,*}, Bülent Koçak ², Aydın Kaplan ¹ & Ercan Baysülen ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Amasya Üniversitesi

nurullahaksel@hotmail.com

Problem Durumu

Kodlama mantığının küçük yaşlarda kavranması; yeni fikirler bulma, bulunan fikirleri uygulamaya, hatalar ile karşılaşıldığında hataları bularak çözüm üretme ve iş birliğinde bulanabilme kabiliyetlerini arttırmaktadır (Demirer ve Sak, 2016). Geleceğe yön veren en önemli araçlardan biri olan kodlama, bugün gelinen noktada yabancı dil öğrenmek kadar gerekli ve önemli bir unsurdur. Kodlama yapabilmek çağımızda ve önümüzdeki dönemlerde ihtiyaçlara yönelik hareket edebilmek adına bir ihtiyaçtan ziyade bir zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Kodlama; karar verme aşamasında doğru karar verilmesine yardımcı olan ve yüksek yaşam standartlarına ulaşılmasını sağlayan bir araçtır. Değişen dünyada bireylerin yeni bazı becerileri kazanmasının kaçınılmaz bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Bu yetenekler genel olarak 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Son yıllarda çokça kullanılmaya başlanan robotik kodlama eğitiminin, öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, teknoloji okuryazarlığı gibi 21. Yüzyıl becerilerini de kazandırmaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Korkmaz vd., 2014). Bilgisayarsız kodlama eğitimi, fiziksel etkinlikler ve kart oyunları ile çocuklara kodlama eğitimi vermeyi amaçlayan teknikler bütünüdür. Kodlama eğitimi için öğrencilerin bilgisayar kullanmadığı, iş birliği içerisinde gerçekleştirdikleri etkinliklerdir. Ayrıca bilgisayarsız kodlama eğitimi programlama dillerini kullanarak yazılım geliştirmeden önce, öğrencilere temel kodlama mantığını öğretmek için de kullanılabilen bir yöntemdir. Bu eğitim yöntemi, özellikle öğrencilerin henüz teknolojiye erişimleri olmadığı durumlarda veya sınırlı bir bütçeye sahip okulların kodlama eğitimi sunması gerektiğinde kullanışlıdır. Code.org, Kesfetprojesi.org, Tospaa.org gibi platformlar bilgisayarsız kodlama etkinlikleri içermektedir. Bu platformlarda etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgiler de sunulmaktadır (Şenol, 2019). 21. yüzyılda öğrencilerin gerek okul içi gerekse okul dışı ortamlarda teknoloji ile iç içe olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin okul dışı ortamlarda oyun aracı olarak kullandıkları tablet ve bilgisayarlardan, okul içinde eğitim aracı olarak yararlanılmaktadır. Robotik kodlama eğitimlerinde robotların istenen görevi yerine getirmesi için bilgisayar veya tabletle programlanmaları gerektiği ve öğrencilerin robotik çalışmaları bilgisayar veya tabletlerle gerçekleştirebilmeleri için kodlama becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Ersoy vd., 2011). Kodlama öğretiminde soyut ve metin yapılı kavramların olması, öğrencileri kodlama öğrenme konusunda zorlamaktadır (Karahoca vd., 2011). Bu zorlayıcı durumdan kurtulmak için robotik kodlama setleri ve blok tabanlı kodlama yöntemleri soyut olan durumu daha somut hale dönüştürerek öğrencilerin eğitiminde faydalanılabilir. 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan bilgisayarca düşünme becerisine katkı sağladığı bilinen kodlama eğitimine robotik donanımların dâhil edilmesi ile düzenlenen robotik kodlama etkinlikleri sayesinde hem akıllı cihazların

hem de nesnelere internetin çalışma mantığının somut uygulamalarla anlaşılacağı bir öğretim ortamı sunulmaktadır. Robotik kodlama ile öğrencilerde soyut olan kodlama kavramları somut çıktılar haline gelmekte ve donanımsal ekipmanlarla yaratıcılıklarını ortaya koyabilmekte, 3 boyutlu düşünebilmekte, yetenek ve gelişimlerine uygun ürünler ortaya koyabilmektedirler (Karahoca & Uzunboylu, 2011). Türkiye’de son yıllarda birçok özel okulda ilköğretim öğrencilerine robotik kodlama dersleri, robotik setleri kullanılarak verilmekte, kurslarda ve Maker atölyelerinde de robotik setleri ile kodlama eğitimleri yapılmaktadır (Numanoğlu ve Keser, 2017). Arduino setleri de robotik kodlama eğitimlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Arduino geliştirme kartı düşük maliyeti açık kaynak kodlu yapısı kolay programlanabilir yapısı sayesinde hızla gelişmiş ve geniş kitleler tarafından kullanılan bir donanım haline almıştır. Böylesi donanımların kullanımının uzmanlık gerektirmemesi daha az teknik bilgiye ihtiyaç duyması bu donanımların daha küçük yaşlarda öğrenilebilmesine imkân tanımaktadır. Eğitim öğretim programlarında kodlama ve robotik gibi derslerin öneminin artması ve geleceğin meslekleri olarak tanımlanmaları da arduino geliştirme kartının önemini artırmaktadır. Eğitimciler açısından bakıldığında ise eskiden teorik anlatılan konuların artık uygulamalı ve deneysel yapılabilmesine imkân tanımaktadır (Duman, 2019).

Bu çalışmanın temel amacı, robotik kodlama eğitiminde Arduino setlerinin kullanımına dair öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Öğretmenlerin bu araçları kullanırken edindikleri deneyimler, karşılaştıkları zorluklar ve öğrencilerin gelişimlerine ilişkin gözlemleri, bu eğitim yönteminin etkinliğini artırmak adına önemli ipuçları sunacaktır. Ayrıca, bu çalışma, robotik kodlama eğitiminde kullanılacak araçların seçimi ve uygulanması konusunda eğitimciler ve politika yapıcılar için rehber niteliğinde olacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, Samsun ilinde görev yapan 24 öğretmenin Arduino setlerinin kullanılmasına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında, veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Bu form, öğretmenlerin robotik kodlama eğitiminde Arduino setlerini nasıl kullandıkları, karşılaştıkları zorluklar ve bu süreçte gözlemledikleri öğrenci gelişimleri hakkında derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Soru formu, dört temel sorudan oluşmaktadır ve öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar aracılığıyla veri toplanmıştır.

Toplanan verilerin analizi, nitel veri analizi tekniklerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu analiz sürecinde, öğretmenlerin yanıtlarında tekrar eden temalar ve anahtar kavramlar belirlenmiş, bu temalar doğrultusunda veriler kategorize edilmiştir.

Benzer içerikteki yanıtlar bir araya getirilerek, tablo şeklinde sunulmuş ve öğretmenlerin bu yanıtları numaralandırılarak gösterilmiştir. Bu sayede, her öğretmenin görüşü anonim olarak sunulmuş, ancak benzer düşünceler ve yaklaşımlar tablolar aracılığıyla görselleştirilmiştir. Verilerin bu şekilde

sunulması, öğretmenlerin Arduino setlerinin kullanımına dair görüşlerinin derinlemesine anlaşılmasına ve bu görüşlerin karşılaştırılabilir hale gelmesine olanak sağlamıştır.

Elde edilen bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu karşılaştırmalar, araştırmamanın bulgularını daha geniş bir bağlamda değerlendirmeye ve mevcut literatüre katkıda bulunmaya imkan vermiştir.

Sonuç olarak, bu yöntem, öğretmenlerin Arduino setlerinin kullanımına dair görüşlerinin detaylı bir şekilde anlaşılmasına ve bu görüşlerin robotik kodlama eğitimine yönelik genel eğilimlerle ilişkilendirilmesine olanak tanımıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, Arduino setlerinin eğitimdeki etkileri hakkında çeşitli görüşler sunmaktadır. Katılımcıların bir kısmı, Arduino setlerinin robotik kodlama eğitimine sınırlı katkı sağlayabileceğini ve bu setlerin ortaokul öğrencileri için karmaşıklık yaratabileceğini belirtmiştir. Özellikle, bu setlerin eğitim yöntemlerinde büyük değişiklikler yaratmayacağını veya etkilerinin sınırlı olacağını düşünenler vardır.

Ancak, diğer katılımcılar, Arduino setlerinin öğrencilerin teknik becerilerini, problem çözme ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebileceğini vurgulamıştır. Bu setlerin, dersleri daha etkileşimli, uygulamalı ve ilgi çekici hale getirebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, Arduino setlerinin öğretmenler için bazı zorluklar, teknik bilgi gereksinimleri ve maliyetler gibi engeller sunabileceği, ancak bu zorlukların yenilikçi ve uygulamalı bir eğitim süreci sunma fırsatlarıyla dengelenebileceği öne sürülmüştür.

Sonuç olarak, Arduino setlerinin eğitimde hem fırsatlar hem de zorluklar sunduğu, etkilerinin çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebileceği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kodlama eğitimi, robotik kodlama, Arduino setler

Kaynakça

Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Demirer, V. ve Sak, N.: (2016). “Dünyada Ve Türkiye’de Programlama Eğitimi Ve Yeni Yaklaşımlar”, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Cilt:12, Sayı:3, Sayfa:521-546.

Duman, O. (2019). Eğitimde Arduino kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar: X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Rize, 2019, 489-499.

Ersoy, H., Madran, R. O. & Gülbahar, Y. (2011). Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: Robot programlama. XIII. Akademik Bilişim 2011 Konferansı. İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4 Şubat, 731-736.

Karahoca, D., Karahoca, A. & Uzunboylu, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425-1431.

Korkmaz, Ö., Altun, H., Usta, E. & Özkaya, A. (2014). The effect of activities in robotic applications on students' perception on the nature of science and students' metaphors related to the concept of robot. *Online Submission*, 5(2), 44-62.

Numanoğlu, M., & Keser, H. (2017). Robot Usage in Programming Teaching - Mbot Example. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(2), 497-515. <https://doi.org/10.14686/buefad.306198>

Mason, J.: 2002. "Qualitative Researching." SAGE Publications London • Thousand Oaks • New Delhi

McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Addison Wesley Longman.

Pakman, N. (2018). 8-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Temel Düzey Kodlama, Robotik, 3D Tasarım ve Oyun Tasarımı Eğitiminin Problem Çözme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sayın, Zehra. ve Seferoğlu, S. Sadi. (2016). "Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi", XVIII. Akademik Bilişim Konferansı, Sayfa:1-7.

Şenol, Ş. (2019). İlkokulda Kodlama Eğitimi: Sınıf Öğretmenleri Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta

Tekinarslan, E. & Çetin, I. (2018). Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Açıdan Programlama Öğretimi, Y. Gülbahar ve H. Karal içinde, Kuramdan uygulamaya programlama (s 68-89). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.: 2011, "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri." Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesine Yönelik Artırılmış Gerçeklik Destekli Öğretim Ortamının Tasarlanması ve Uygulanması

Nazmi Türksöy ^{1,*}, Kadir Bilen ¹ & Bilal Özçakır ¹

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
nazmiturksöy@gmail.com

Problem Durumu

Ortaokul fen bilimleri dersinin öğretiminde öğrencilerin öğrenmekte zorluk yaşadığı konuların incelendiği araştırmaların sonuçlarına göre kuvvet, vücudumuzdaki sistemler, maddenin yapısı, astronomi gibi soyut ve her boyutunun doğrudan gözlemlenmesi pek mümkün olmayan konulardır. Astronomi ve Uzay Bilimleri konularının öğretiminde karşılaşılan zorlukların başında öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinde düşüklük ve öğrenci seviyesine uygun materyal yetersizliği gelmektedir (Yetkiner ve Taner, 2020). Model kullanımı fen eğitiminde önemli bir öğretim aracıdır ve modellemeden bilgiyi anlama, öğrenme ve uygulama amacıyla yararlanılmaktadır (Gerçek,2019). Astronomi konularının öğretiminde model ve materyal kullanımı ise öğrencilerin gerek başarı gerekse öğretilmesi amaçlanan konulara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Kalkan ve Yener, 2022). Fiziksel modeller yoluyla öğretim öğrenilen konuyu somutlaştırmada faydalıdır ancak kullanılan model amacına uygun tasarlanmalıdır. Aksi takdirde astronomi öğretiminde fiziksel model kullanımının da dezavantajları ve sınırlılıklarıyla karşılaşılmaktadır. Model kullanımının dezavantajlarının başında model kullanımı öğrencilerde yanlış öğrenmelere, kavram yanılgılarına neden olabilmekte veya sadece belli bilişsel düzeydeki öğrencilere hitap edebilmektedir (Aktamış ve Arıcı, 2022). Ayrıca fiziksel modeller ile astronomide gerçekleşen süpernova patlaması, yıldızın yaşam döngüsü, güneş sisteminin çalışması gibi durumları modellemek çok zor ya da imkansızdır.

Son yirmi yıldır gelişen bilişim teknolojileri sağlıktan askeri kullanıma, sanayiden eğitim alanındaki pek sorunun çözümünde vazgeçilmez bir unsur olmuştur (Aydın,2021). Bunun en bariz yansıması ise geçtiğimiz yıllarda yaşanan koronavirüs salgını sürecinde yaşanmıştır. Bu dönemde yüz yüze eğitim yapılamamış bilişim araçlarıyla uzaktan eğitim faaliyetleri ile eğitim süreci devam ettirilmiştir (Asandaş, ve Hacıcafareoğlu, 2021). Bilişim teknolojilerindeki değişimden fen eğitimi de nasibini almış ve 2005-2018 yılları arasında fen eğitimi ortaokullarda fen ve teknoloji adıyla öğretim yapılmıştır. Bilişim teknolojilerinin fen eğitimine entegrasyonu ilk etapta etkileşimsizdir ve çoğu animasyonlar şeklindedir (Namdar ve Küçük, 2018). Ancak teknolojinin fen eğitimindeki yeri ve konularla etkileşim düzeyi giderek artmıştır. Bunun en önemli sebepleri arasında eğitimde teknoloji kullanımı ile edinilmek istenen bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlanabilmesi, riski yüksek deney ve etkinliklerin daha güvenli yapılabilmesi, ulaşılması veya gözlemlenmesi zor olan gezi-gözlemlerin bulunulan mevcut ortamdan uzaklaşmadan incelenebilmesi, bu sayede motivasyonu artırması ve maliyeti düşürmesi

sayılabilir (Güllüınar, Kuzu, Dursun, Kurt ve Gültekin, 2013). Fen eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde bilgisayar destekli öğretim, web tasarım, akıllı tahta kullanımı öne çıkmaktadır (Demirci Güler ve Irmak, 2018). Bilgisayar destekli öğretimde özellikle mobil cihazların kullanımındaki artışla beraber oyun, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik uygulamaları da eğitimde yer almaya başlamıştır. Bu yazılımlarla öğrenciler gerçek yaşamın sanal ortamdaki modelleriyle deneyimler yaşamaya başlamıştır (Avcı ve Taşdemir, 2019). Sanal olarak tasarlanmış ortamda gerçek yaşamda var olan cisim veya ortamların sabit ve hareketli görüntüleri ile dijital ikizleri hazırlanmıştır. Bu sayede kullanıcılar sanal ortamda incelemek istedikleri durumların üç boyutlu (3D) gözlemini yapma fırsatı bulabilmişler, hatta giyilebilir aletler ve özel teknolojiler kullanılarak tat, koku, temas, dokunma gibi duyuları da uyaran deneyimler yaşama fırsatı yakalayabilmişlerdir (Ferhat, 2016).

Sağladığı faydalar nedeniyle sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları eğitim araştırmalarında giderek artan uygulama alanına sahiptir. Fen eğitiminde kuvvet ve hareket, vücudumuzdaki sistemler, elektrik, maddenin yapısı ve özellikleri, astronomi gibi konuların öğrenilmesinde öğrenciler güçlük yaşamaktadır. Karşılaşılan sorunun çözümüne yönelik öğrenciler derslerin teknoloji destekli işlenmesini, deney ve oyunun derslerde daha fazla yer alması gerektiğini düşünmektedir (Tuncel ve Fidan, 2018). Mevcut durum ve yapılan araştırmalar incelendiğinde fen bilimleri dersi ile ilgili materyal ihtiyacı olduğu görülmektedir. İhtiyaç duyulan alanlar ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle fen bilimleri ile ilgili teknolojik bir materyal geliştirilmesinin fen bilimleri alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu tez çalışması sürecinde 6. sınıf fen bilimleri 1. ünitesi olan “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesinde kullanılacak bir artırılmış gerçeklik uygulaması yazılımının tasarlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışmada, ortaokul fen bilimleri öğretim programına uygun olarak artırılmış gerçeklik destekli, ortaokul öğretmen ve öğrencilerine yönelik bir öğretim materyalinin tasarlanması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla bir öğretim materyalinin tasarımı, geliştirilmesi ve bir ürün ortaya çıkarılmasına uygun bir yöntem olan tasarım tabanlı araştırma (TTA) yöntemi tercih edilmiştir (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011). Tasarım tabanlı araştırma (TTA) sosyal yapılandırmacı kuram temellidir ve öğretim yöntemleri arasında yeni ve güncel bir yaklaşımdır. TTA, öğretim materyali ve yazılımı geliştirmek için ideal bir yöntemdir (Aşık ve Yılmaz, 2017). TTA eğitim teknolojileri alanında yaygın bir yere sahiptir ve iki ayrı türü vardır. Birinci türü ürün geliştirme odaklı iken ikinci türünde ürün geliştirme modelleri geliştirilmesi hedeflenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu araştırma sürecinde TTA'nın ürün geliştirme odaklı türünden yararlanılacaktır.

TTA araştırma katılımcılarının sürekli etkileşim halinde olduğu dinamik, sistematik ve esnek bir araştırma yöntemidir (Maden ve Durukan, 2019). TTA süreci doğası esnek yapılı olsa da sistematik tasarım süreçlerini içermelidir. TTA'da öncelikle ilgili literatür incelenerek problem durumu belirlenir, ardından tasarım ilkeleri oluşturulur ve prototip oluşturulur, sonraki aşamada

biçimlendirici değerlendirmelerle tasarım iyileştirilir, son olarak değerlendirme aşamasında elde edilen veriler analiz edilerek mevcut tasarımın belirlenen ihtiyaca cevap verip veremediği tespit edilir, varsa gerekli düzeltmeler süreç döngüsü içerisinde yapılarak tasarım son şeklini alır (Doğan, Savran Gencer ve Bilen,2022).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açıklanan nedenlerle fen bilimleri dersi ile ilgili materyal ihtiyacı olduğu görülmektedir. İhtiyaç duyulan alanlar ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle fen bilimleri ile ilgili teknolojik bir materyal geliştirilmesinin fen bilimleri alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Teknolojik bir materyale en kolay ulaşım ise tablet, telefon gibi mobil teknolojilerdir. Teknolojik materyal tasarım seçeneklerinden birisi ise artırılmış gerçeklik uygulamalarıdır. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ders materyali olarak kullanımının ortaokul fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığı; derse karşı öğrenci tutumunu olumlu yönde değiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Sarıkaya ve Alsancak Sarıkaya, 2018; Çankaya ve Girgin, 2018). Özetle fen eğitiminde materyal kullanımının öğrenme sürecine önemli katkıları vardır. Öğrenciler ise teknolojik materyallerle eğitim almaya isteklidir. Bu nedenle 6. sınıf fen bilimleri 1. ünitesi olan “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesinin öğretiminde kullanılabilecek bir artırılmış gerçeklik uygulaması yazılımının tasarlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış gerçeklik, tasarım tabanlı araştırma, fen eğitimi, güneş sistemi ve tutulmalar.

Kaynakça

Aktamış, H. ve Arıcı, V. (2013). Sanal Gerçeklik Programlarının Astronomi Konularının Öğretiminde Kullanılmasının Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (2) , 58-70.

Asandaş, N. ve Hacıcaferoğlu, S. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7) , 213-223.

Aşık, G. ve Yılmaz, Z. (2017). Matematik Eğitimi Çalışmalarında Tasarım Tabanlı Araştırma ve Öğretim Deneyi Yöntemleri: Farklar Ve Benzerlikler. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13(2), 343-367.

Aydın, A. (2021). Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik. Eğitimde Dijitalleşme ve Yeni Yaklaşımlar (1.bas.), Ed. Tarık Talan) (s 8). İstanbul, Efe Akademi.

Avcı, A.F. Ve Taşdemir, Ş. (2019). Artırılmış Ve Sanal Gerçeklik İle Periyodik Cetvel Öğretimi. Selçuk-Teknik Dergisi, 18(2), 68-83).

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. Bas.) (s 19). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, H., Savran Gencer, A. ve Bilen, K. (2022). STEM Öğrenme Modülü Geliştirilmesi: Tasarım Tabanlı Araştırma Uygulaması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 61, 390-424.

Ferhat, S. (2016). Dijital Dünyanın Gerçekliği, Gerçek Dünyanın Sanallığı Bir Dijital Medya Ürünü Olarak Sanal Gerçeklik. TRT Akademi, 1(2), 724-745.

Gerçek, C. (2019). İskelet ve Kas Sistemi Konularının Modellenmesi: Mobil Uygulamalar. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD, 7(1), 226-234.

Güllüpinar, F., Kuzu, A. , Dursun, Ö. Ö. , Kurt, A. A. ve Gültekin, M. (2013). Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi'nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi , 2013 (30) , 195-216 .

İpek, A. R. (2020). Artırılmış Gerçeklik, Sanal Gerçeklik ve Karma Gerçeklik Kavramlarında İsimlendirme ve Tanımlandırma Sorunları. İDİL, 71 (2020 Temmuz), 1061–1072.

Kalkan, K. ve Yener, D. (2022). Astronomi Öğretiminde Materyal ve Model Destekli Etkinliklerin Öğrenci Başarısı ve Tutuma Etkisi. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 10 (2), 406-441.

Kuzu, A., Çankaya, S., ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 1(1), 19-35.

Namdar B. ve Küçük A. (2018). Fen Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Çalışmalarının Betimsel İçerik Analizi: Türkiye Örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(48), 355 - 383.

Tuncel, M. ve Fidan, M. (2018). Ortaokul Fen Bilimleri Dersinde Öğrenmede Zorlanılan Konular ve Çözüm Önerileri. H.İ. Kaya ve Ö. Demir (Ed)., The 6th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI –EPOK) (s 49-55). Ankara, Pegem Akademi.

Eylemli Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Murat Ekici

Uşak Üniversitesi
muratekici83@gmail.com

Problem Durumu

Bandura, sosyal bilişsel teorisinde insan gelişimine yönelik eylemsel bir bakış açısı benimsemiştir (Bandura, 1986). En basit tanımıyla eylemsellik, kişinin eylemleri ve yaşam koşulları üzerindeki kasıtlı kişisel etkisidir (Bandura, 2001). Bu bakış açısına göre, insanlar proaktif, öz düzenleyici, öz yansıtıcı ve öz örgütleyicidir. Bu durumun sonucu olarak, yaşamlarının koşullarına aktif katkıda bulunurlar ve eylemleri ile çevreleri arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Bandura, 1989; Bandura, 2006). Eylemsel öğrenciler kendi kendilerini yönlendirir ve kendi kendilerini motive ederler, bu nedenle eylemsellik kavramı öğrenci özerkliği kavramıyla örtüşür (Huang ve Benson, 2013; Teng, 2019). Öğrenen özerkliği, kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması anlamına gelir (Smith, 2008) ve her iki kavram da öğrencilerin öz düzenlemesine odaklanır (Bandura, 2008). Lipponen ve Kumpulainen (2011) de eylemsellik ve özerklik arasındaki ilişkiyi vurgularken ve eylemselliği "irade, özerklik, özgürlük ve seçim anlamına gelen amaçlı eylemleri başlatma kapasitesi" olarak tanımladı. Eğitsel anlamda eylemsellik, akademik performansı ve algılanan öğrenme deneyimini etkiler ve bunları tahmin etmek için kullanılabilir (Luo, Yang, Xue ve Zuo, 2019). Bandura'nın eylemsellik kavramını kullanarak, Reeve ve Tseng (2011) ilk olarak temsilcilik katılım kavramını tanıttı. Temsilcilik katılımını "öğrencilerin aldıkları eğitimin akışına yapıcı katkısı" olarak tanımladılar. Başka bir deyişle, eylemsel bağlılığı yüksek öğrenciler öğrenmelerinde inisiyatif alırlar (Reeve, Cheon ve Yu, 2020). Reeve'e (2012) göre, davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılık öğrencilerin öğretmen tarafından yönlendirilen öğrenme etkinliklerine tepkileriyle ilgilidir ve bu anlayış öğrencilerin öğrenmelerine yönelik kasıtlı, yani etken katılımlarını göz ardı eder. Bir sınıfta, öğrenciler yalnızca öğrenme etkinliklerine tepki vermekle kalmaz, aynı zamanda onları zenginleştirir, değiştirir ve kişiselleştirirler. Eylemli bağlılık, öğrenme çıktılarının kalitesini etkilemesine rağmen, kavramların belirsiz doğası nedeniyle önemli bir akademik ilgi görmemiştir (Klemenčić, 2017). Son yıllarda, çevrimiçi öğrenmedeki artış, öğrenci bağlılığı ve başarısını artırma konusunda endişelere yol açmıştır. Bu hedefe ulaşmak için dikkate değer bir strateji, öğrencilerin aktif katılım ve öz yönlendirme yoluyla öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendikleri etken katılımı teşvik etmektir (Charteris & Smardon, 2018). Eylemli bağlanma kavramı ise tam da bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Türkçe dilinde bu kavramın ölçülmesini hedefleyen bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu araştırma Mamelı ve Pasini (2019) tarafından geliştirilen eylemli bağlılık ölçeğinin çevrimiçi öğrenme ortamlarını hedef alarak Türkçe diline uyarlanmasını konu almaktadır.

Yöntem

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Ölçek uyarlaması sürecinde iki alan uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından orijinal ölçekte yer alan maddeler ayrı ayrı çevrilmiş ve maddeler üzerinde bir fikir birliği sağlanmıştır. Ölçek daha sonra Uşak Üniversitesinin

çeşitli bölümlerinde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 361 kişilik bir çalışma grubu tarafından cevaplanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların %27'si erkek (n=98) ve %73'ü kadındır (n=263). Katılımcıların yaşları 18 ile 46 arasında değişmekte olup ortalama yaş 21,75 ve ortanca yaş 21'dir. İlk etken katılım ölçeği Reeve ve Tseng (2011) tarafından geliştirilmiş ve Mameli ve Passini (2019) tarafından genişletilmiştir. Orijinal ölçek öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarında etken katılımını değerlendirmek için beş maddeden oluşmaktayken daha sonra 10 maddeye genişletilmiştir. Bu çalışmada, genişletilmiş ölçek, öğrencilerin çevrimiçi etken katılımını değerlendirmek için değiştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yeni ölçek ayrıca 1 (tamamen katılmıyorum) ile 7 (tamamen katılıyorum) arasında değişen 7 puanlı bir Likert ölçeğinde derecelendirilen 10 maddeye sahiptir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmacılar tarafından önerilen tek faktörlü eylemli bağlılık yapısının değiştirilmiş ölçek tarafından ne ölçüde temsil ettiğini doğrulamak için hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA sonucunda tek faktörlü bir model elde edilmiştir. DFA model uyumu, uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), yaklaşımın ortalama karekökü (RMSEA) ve standardize edilmiş ortalama karekökü artıkları (SRMR) kullanılarak değerlendirilmiştir. GFI .95, CFI ve TLI ise .98 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değeri .075 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin nin hem çarpıklık hem de basıklık değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin iç güvenirliği açısından Cronbach'ın alfa değeri .91 ve madde-toplam korelasyonları >.30'dur. Yapılan analizler sonucunda çevrimiçi ortamlarda eylemli bağlılığı ölçmek için değiştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtları çerçevesinde kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci bağlılığı, eylemlilik, çevrimiçi öğrenme

Kaynakça

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Charteris, J., & Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environments: Emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, culture & society*, 26(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1345975>

Huang, J., & Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36, 6–27. <https://doi.org/10.1515/cjal-2013-0002>

Klemenčič, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 30, 69–85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>

Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>

Luo, H., Yang, T., Xue, J., & Zuo, M. (2019). Impact of student agency on learning performance and learning experience in a flipped classroom. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 819-831. <https://doi.org/10.1111/bjet.12604>

Mameli, C., & Passini, S. (2019). Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(4), 450-463. <https://doi.org/10.1177/0734282918757849>

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 0165025420911103, 325-338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>

Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT journal*, 62(4), 395-397. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>

Teng, M. F. (2019). Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0728-7_2

Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumları ile Eğitsel Amaçlı Kullanım Durumları

Murat Yalman

Dicle Üniversitesi
mumanenator@gmail.com

Problem Durumu

Oyun oynamak insanın çocukluk döneminden ölüncüye kadar devam ettirdiği sosyal bir süreçtir. Kişi oyun oynarken öğrenir ve öğrendiklerini gerçek hayata entegre etmeye çalışır (Gözel, & Gundogdu, 2021). Hayatı ve insanlarla ilişkilerini yine oyun oynarken kurmaya başlar (Kuru & Köksalan, 2012). Teknoloji ile gelişerek dijitalleşen toplumlarda oyun bireyi sosyal biri olmaktan çok içine kapanık, asosyal birine dönüştürmektedir. Bu nedenle oyunun dijital araç ve platformlarda kullanılırken hangi amaç, hedef ve çıktıların belirlenmesi öncelikli yapılması gereken önemli bir süreçtir (Lockhard, 2010). Günümüzde dijital oyunlar bilgisayar, tablet veya cep telefonları yardımıyla rahatlıkla oynanabilmektedir (Demir, 2021). Bilgisayarlar ilk önceleri hesaplama yapmak için kullanılırken sonradan yazılımların gelişmesi ile oyun oynamak içinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu aracın çok yönlü ve geliştirilebilir olması kişilerin ihtiyaçlarına göre dizayn edilebilmesi dünyada kullanımını giderek arttırmaktadır. Öğretmelerin meslek yaşamlarında bilgisayarı tercih etmeleri yine çok yönlü hizmet verebilen bir cihaz olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler bilgisayarı hem günlük yazışmalarında hem de eğitsel amaçlar doğrultusunda kullanabilmektedirler. Gerek kendi geliştirdikleri gerekse profesyonel olarak geliştirilen oyun yazılımlarının giderek yaygınlaşması öğrenme için kullanılmasının yolunu açmıştır (Gürsoy & Gökşun, 2019). Pandemi ile başlayan deprem ile devam eden süreçte öğrencilerin bilgisayarı eğitim amaçlı olarak kullanmaları yine bu araçlarda kullanılan oyunların eğlence aracı olarak değil eğitim amaçlı olarak ta kullanılabilmesi, bilgisayar oyunlarına yaklaşımı değiştirmiştir. Bu çalışma öğretmen adaylarını bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bilgisayar ve internet üzerinde oynanan oyunların giderek yaygınlaştığı bir süreçte öğretmenlerin kendi branşlarında verdikleri eğitimleri bilgisayar oyunları ile tasarımları öğrenmeyi kalıcı kılacaktır. Geleneksel öğrenme yönteminde öğretmen öğrencinin dikkatini dağıtmadan 30 dakika ders yapabilirken, bilgisayar oyunları yardımıyla öğrenciyi saatlerce bilgisayarın başında tutmak mümkün olabilecektir. Eğitimi daha eğlenceli hale getirirken kalıcı hale getirmek eğitimin önemli çıktılarından olduğu düşünüldüğünde bilgisayar oyunlarının eğitim amaçlı kullanımının gelecekte yaygınlaşarak artacağını göstermektedir (Bullón vd., 2018; Hitchens & Tulloch, 2018; Sánchez-Martín vd., 2017). Çalışmada eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarının, cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen bölümleri arasında anlamlı farklılıkların belirlenmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki tutumlarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde değişken ve maddeler arasındaki ilişki tespit edilerek analiz sonucunda oluşan durumlar ortaya konulur (Karasar, 2013). Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin güney doğusundaki bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 133 kadın 174 erkek (n=307) öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarının %19,22'si sınıf öğretmenliğinde, %24,76'sı okulöncesi öğretmenliğinde, %30,29'u ilköğretim matematik öğretmenliğinde, %25,73'ü fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerdir. Çalışma verileri toplanırken Can (2003) tarafından geliştirilen Çankaya & Karamete (2008) tarafından revize edilen Eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik Likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bilgisayar oyunlarına yönelik 20 madde, eğitsel amaçlı bilgisayar oyunlarına yönelik 4 madde vardır. Verilerin analizi yapılırken SPSS 26 ve Ms Excel paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,802 dir. Tutum puanlarına ait aritmetik ortalamalar, 1,00–1,80 arasındaki ortalama değerler “Hiç Katılmıyorum”, 1,81–2,60 arasındaki değerler “Katılmıyorum”, 2,61–3,40 arasındakiler “Kısmen Katılıyorum”, 3,41–4,20 arasındakiler “Katılıyorum”, ve 4,21–5,00 arasındakiler ise “Tamamen Katılıyorum” olarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin cinsiyet ve yaş grupları arasında yapılan test sonucunda bilgisayar oyunlarına yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık çıkmazken, öğrenim görülen bölümler arasında bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler “Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunları tüm derslere uygulanabilir.” maddesine X=3,62 ile “Katılıyorum” düzeyinde, “Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunları asil öğretim aracı olarak kullanıldığında etkili olabilir.” maddesine X=3,66 ile “Katılıyorum” düzeyinde, “Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunları bir ödül olarak kullanıldığında etkili olabilir.” Maddesine X=3,50 ile “Katılıyorum” düzeyinde, “Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunları öğrencilerin boş zamanlarını doldurmada kullanıldığında etkili olabilir.” Maddesine X=3,58 ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Eğitim teknolojileri gelişip çeşitlendikçe yerini geleneksel oyunlardan dijital oyunlara bırakmıştır. Bu tür oyunların eğitimde kullanımı yine konuyu iyi bilen ve deneyimleyen öğretmenler sayesinde olacaktır (Ustabulut, & Kana, 2021). Yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Küçük & Çakır, 2020; Demir & Cicioğlu, 2019). Bununla birlikte bu çalışmada öğrencilerin bilgisayar oyunlarına yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık içermemektedir. Yine öğrencilerin yaşları arasında bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık göstermedi, bu sonucun yapılan diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir (Ustabulut, & Kana, 2021). Çalışmada öğrencilerin bilgisayar oyunlarına yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar, bilgisayar oyunları, eğitsel oyunlar, öğretmen adayları

Kaynakça

- Gürsoy, G., & Göksun, D. O. (2019). The experiences of pre-service science teachers in educational content development using Web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 338-357. <https://doi.org/10.30935/cet.634168>
- Bullón, J. J., Encinas, A. H., Sánchez, M. J. S., & Martínez, V. G. (2018, April 17-20). Analysis of student feedback when using gamification tools in Math subjects. *IEEE Global Engineering Education Conference*, Santa Cruz de Tenerife, Canary Islands, Spain.
- Hitchens, M., & Tulloch, R. (2018). A gamification design for the classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, 15(1), 28-45. <http://dx.doi.org/10.1108/ITSE-05-2017-0028>
- Sánchez-Martín, J., Cañada-Cañada, F., & Dávila-Acedo, M. A. (2017). Just a game? Gamifying a general science class at university: Collaborative and competitive work implications. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.003>
- Çankaya, S., & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Can, G. (2003). Perceptions of prospective computer teachers toward the use of computer games with educational features in education, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. METU, Ankara.
- Gözel, Ü., & Gundogdu, K. (2021). Öğrencilerin oyun kavramına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 135-158.
- Kuru, O. ve Köksalan, B. (2012). 9 Yaş çocuklarının psiko-motor gelişiminde oyunun etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 37-51.
- Lockhard, S. (2010). Play: an important tool for cognitive development. *Extensions Curriculum Newsletter from High Scope*, 24(3), 1-8.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Ustabulut, M. Y., & Kana, F. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Oyunlarla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 324-343.
- Küçük, Y., & Çakır, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 133-154.
- Demir, G. T., & Cicioğlu, H. İ. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre*, 15(4), 2479-2492. <https://doi.org/10.33689/spormetre.522609>

Demir, Ü. (2021). Dijital oyun kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale'de üniversitede öğrencileri üzerine bir araştırma. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 2021(56), 121-141.

Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Yeterlikleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Feda Karakaya ^{1,*} & Recep Gün ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
feda.kara@hotmail.com

Problem Durumu

Varoluşundan bu yana İnsanoğlunun bilme, bilgiyi üretme ve keşfetme arzusu 18. Yüzyılda buhar gücünün makineleşmede kullanılması ile birlikte yeni bir evreye geçmiştir. Tarihsel süreç içinde biriken bilgi ve deneyim hayatımızın her alanına dokunan teknolojik araç gereçlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Günümüzde dijital teknolojilerin eğitim, sağlık, ulaşım, haberleşme gibi birçok alanda kullanılması ile bu gelişim farklı bir safhaya geçerek toplumun şekillenmesinde rol oynamıştır. Toplumun geliştirecek, şekillendirecek ve topluma rehber olacak öğretmenlerin de öğrencilerinin ilgi ve gereksinimlerine hitap edebilmeleri için eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip edip dijital becerilerini geliştirmeleri gereklilik arz etmektedir (Toker, T. ve Yılmaz, E. O. 2022). Çağımızda bilgiye erişim; internet kullanımının yaygınlaşması ile dijital içerikler, online kütüphaneler, eğitici videolar ve dersler sayesinde hiç olmadığı kadar kolaylaşmıştır. Dolayısıyla bilgiye erişim bu kadar kolaylaşmışken öğretmenlerin, bilgi vermenin yanında öğrencilerin ulaştıkları bilgileri anlamlandırmalarına ve öğrencilere bu bilgileri yaşadıkları çağa entegre etme konusunda nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili yol göstermeleri gerekmektedir (Dağlı, 2007). Dijital çağın bir gereği olan bilgi toplumu olmak adına da teknolojik araç ve gereçlerin eğitim ortamlarında yaygın şekilde kullanılması beklenmektedir (Alkan, 1998; Baycan, 2018). Teknolojik gelişmelerden haberdar, kendisini bu konuda donanımlı ve deneyimli görmüş genç nesiller için bilgi toplumuna yakışır şekilde öğretmenlerin de kendilerini bilgi ve teknoloji ile donatmış olmasına ihtiyaç vardır (Livingstone, 2010). “Türkiye Yüzyılı Eğitim Vizyonumuzun” bir gereği olarak eğitim teknolojilerinde yetkin olan bir öğretmen, okulun uzak ve yakın hedeflerine daha kısa ve daha ekonomik bir şekilde ulaşmanın yanında okulun ve eğitimin kalitesini yükseltmiş olacaktır (Ergişi, 2005). Yapılan araştırmalar sonucunda eğitim teknolojilerinin; öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanı sıra eğitimde fırsat eşitliği sağladığı, eğitim-öğretim kalitesini arttırdığı ve öğrenilenleri pekiştirdiği görülmektedir (Pamuk, 2012; Yaylacı ve Yaylacı, 2006; Yılmaz, 2022). Nitekim bu teknolojik araçların eğitim ortamında kullanılması ile derslerin eğlenceli hale geldiği, görsellerle desteklenen derslerin anlaşılmasının kolaylaştığı, zaman tasarrufu sağladığı (Yavuz ve Coşkun, 2008) bunun yanında öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanlardaki beceri ve bilgilerini geliştirdiği ortaya konmaktadır (Yeşilyurt, 2007). Eğitimin bir parçası haline gelen, eğitim öğretim faaliyetlerini destekler nitelikte katkı sunan teknolojik araç gereçlerin öğrenciler tarafından bilinçli kullanılması ve öğrencilerin bu gelişmelerin olumlu yönlerinden faydalanabilmeleri için öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda amaç; proje okullarında görev yapan öğretmenlerin dijital teknoloji yeterliklerini ölçmek, eğitim-öğretim sürecinde teknolojik kaynakların ne sıklıkta ve hangi alanlarda kullandıklarını belirlemek ve teknolojinin kullanımı konusunda öğrencilere rehberlikte nasıl bir yol izlediklerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmada proje okullarında görev yapan öğretmenler dijital becerilere ne düzeyde sahiptir, bu becerileri derslerine entegre ederken nasıl davranmaktadırlar, öğrencilere dijital beceriler kazandırma noktasındaki rehberlikleri ne düzeydedir ve dijital teknolojilerin kullanılmasının getirdiği kolaylık ve zorluklar nelerdir gibi sorulara cevap aranmaktadır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır ilinde proje okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okullarda görevli öğretmenler Kolay Örneklemeye Yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 50 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 28'i erkek ve 22'si kadındır. Veri toplamak amacıyla hazırlanan görüşme formu öğretmenlere ulaştırılmıştır ve veriler elde edilmiştir. Katılımcılara Teknolojik gelişmeler konusunda yeterli bilgi sahibi olup olmadıkları, eğitim teknolojilerini kullanma sıklıkları ve çeşitliliği, ayrıca teknoloji konusunda öğrencilere nasıl rehberlik ettikleri ve dijital teknolojilerin getirdiği zorlukların ve kolaylıkların neler olduğu ile ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Gelen cevaplara bakıldığında: çalışmaya katılan 50 katılımcıdan 37'si teknolojik gelişmeler konusunda bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yaşına göre teknolojik gelişmeler konusunda bilgi sahibi olma durumlarına bakıldığında; genel anlamda genç katılımcıların daha çok bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Teknolojik gelişmeler konusunda yeterli bilgi sahibiyim diyen katılımcılara branş bazında bakıldığında büyük bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca kadın katılımcıların 8'i teknolojik gelişmeler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığını ifade ederken; erkek katılımcılarda bu sayı 5 olmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu eğitim teknolojilerini kullanma sıklıkları ve çeşitliliği ile ilgili soruya verdikleri cevaplara bakıldığında: Eğitim teknolojilerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler derslerde daha çok akıllı tahta uygulamaları, slaytlar, 3D, görseller, animasyonlardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Teknoloji konusunda öğrencilere nasıl rehberlik ettikleri ile ilgili soruya katılımcıların büyük çoğunluğu; eğitim hayatlarında kullanabilecekleri, onlara faydalı olabilecek ve güvenli olan teknolojiler konusunda yol gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar dijital teknolojilerin getirdiği kolaylıkları; soyut kavramları somutlaşması, bilgiye erişimi hızlı kılması, dersleri pekiştirici çeşitli imkanlar sunması şeklinde ifade etmişlerdir. Bağımlılık yapan ve güvenli olmayan teknolojik kaynakların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin olması, internet bağlantısının fazla kesilmesi, donanımsal bazı eksiklerin olması en çok karşılaşılan zorluklar olarak belirtilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin analiz edilmesi ile proje okullarında görev yapan öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin istenilen düzeyde olduğu ve eğitim teknolojilerinin öğrenciler tarafından bilinçli kullanılması konusunda destekleyici çalışmalar yaptıkları sonucu göze çarpmaktadır. Katılımcıların yaşına göre teknolojik gelişmeler konusunda bilgi sahibi olma durumlarına bakıldığında genç öğretmenlerin daha çok bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Bu durum genç kuşakların teknolojik gelişmeler ile birlikte büyümelerinin bir sonucudur. Ayrıca eğitim teknolojilerinin kullanımının eğitimi destekler nitelikte katkı sunması öğretmenler açısından bir avantaj oluşturmaktadır. Dijital teknolojilerin birçok olumlu katkısı olmasının yanında teknolojik bağımlılık ve güvenli olmayan internet kaynakları bu araçların getirdiği olumsuzluklar olarak sıralanabilir. Öncelikle öğrencilere teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili çeşitli eğitimler düzenlenmelidir. Eğitimde kullanılan Web 2.0 araçlarının kullanımı

ve teknolojik yeterlik konusunda ilerlemek isteyen öğretmenlere İl Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığı ile hizmet içi eğitim verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca okullarda internet altyapısı güçlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Dijital yeterlik, eğitim teknolojileri, proje okulları

Kaynakça

Alkan C. (1998). Eğitim Teknolojisi (Ankara: Anı Yayıncılık), s14.

Baycan, Ş. (2018). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknolojik yeterlikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul

Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (9)1-13.

Ergişi, K. (2005). Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Livingstone, S. (2010). Critical reflections on the benefits of ICT in education. Oxford Review of Education, 38 (1), 9-24

Pamuk, S. (2012). Understanding preservice teachers' technology use through TPACK framework. Journal of Computer Assisted Learning, 28 (5), 425-439

Toker, T. ve Yılmaz, E. O. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? Millî Eğitim Dergisi, 51(235), 2713-2730.

Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008) Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34, 276-286.

Yaylacı, H.S. ve Yaylacı, F. (2006). "Eğitim Teknolojisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi", <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3075>, erişim tarihi: 05.06.2024

Yeşilyurt, E. (2007). Öğretim araç-gereçleri kullanımına etki eden faktörler. e-Journal of New World Sciences Academy, 2(4), 300-312.

Yılmaz, A. (2022). Öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sosyal Paylaşım Ağlarının Eğitsel Amaçlı Kullanımına Yönelik Bir Model Önerisi

Mustafa Kahyaoğlu¹ & Rıdvan Kenanoğlu^{2,*}

¹ Siirt Üniversitesi

² Dicle Üniversitesi

ridvan.kenanoglu@dicle.edu.tr

Problem Durumu

21 yüzyılda merkezinde sosyal paylaşım ağlarının yer aldığı yeni bir iletişim şekli ortaya çıkmıştır. Bu sosyal paylaşım ağları insanların internet üzerinden düşüncelerini, tecrübelerini, kavrama yetilerini, algılarını, müzik, video veya fotoğraflarını paylaşmak için kullandıkları platformlardır. Aynı zamanda bu ağlar sanal toplumsal yaşam ortamları olarak karşımıza çıkmakta ve kullanıcılara bilgi oluşturma, bilgi paylaşma, iletişim kurma veya işbirliği yapma olanağı sağlamaktadır (Kwon ve Wen, 2010; Lai ve Turban, 2008). Tüm bu yönleriyle sosyal paylaşım ağlarının eğitimin destekleyicisi olarak kullanılabilmesi belirtilmektedir (Strathdee, 2007). Sosyal paylaşım ağlarının, eğitim-öğretim ortamlarında öğrenci ve öğretmenler arasında daha iyi iletişim ortamı oluşturacağı, öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanıyabileceği, öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim kabiliyetini, katılım düzeyini, sosyal bağlılığını, akran desteğini ve işbirliğini artıracakları belirtilmektedir (Gülbahar, Kalelioğlu & Madran, 2010; Mazman, 2009). Geçen zaman içinde sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımına ilişkin kapsamlı bir literatür ortaya çıkmasına karşılık (Konuk ve Güntaş, 2019; Toğay vd. 2013; Yılmazsoy ve Kahraman, 2017), kavramın eğitim ortamlarında kullanımı henüz tam olarak anlaşılmadığı ve bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma sosyal paylaşım ağlarının eğitimde yenilikçi bir yaklaşımı olarak eğitimde değişim ve reform girişimlerine sağlayacağı katkılar ile öğretmenlerin öğretimin ötesinde eğitime ilişkin ilave rol ve sorumluluklarının ortaya konulmasına katkılarının olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımını daha iyi anlamak ve onu etkileyen faktörleri ortaya koymak, eğitim ortamlarının gelişmesine katkılar sağlaması açısından önemlidir. Sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımına ilişkin bu çalışma sosyal bilişsel kuramın varsayımlarından yola çıkmıştır. Sosyal bilişsel kuram insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesine yönelik bir kuramdır. Kuram çevre, insan ve davranış faktörlerini birlikte ele alan bireylerin algı ve davranışlarını etkileyen etmenleri ortaya koymak için uygun bir temel sunmaktadır. Çalışmada incelenen sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı modelini sosyal bilişsel kuramın kavramları ile ilişkilendirerek açıklarsak çevre sosyal paylaşım ağları, kişisel özellikler teknoloji kabul, teknoloji ile etkileşime yatkınlık ve sosyal ağ yorgunluğu ve davranış ise sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımınıdır. Bu kuramsal ve uygulamalı araştırmaya dayalı olarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı ile teknoloji kabul ve teknolojiyle etkileşime yatkınlık arasında olumlu yönde ilişkilidir.

H2: Sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı ile sosyal ağ yorgunluğu arasında olumsuz yönde ilişkilidir.

H3: Teknoloji kabul ve teknolojiyle etkileşime yatkınlık arasında olumsuz yönde ilişkilidir.

H4: Sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımında teknoloji kabul ve teknolojiyle etkileşime yatkınlık üzerine etkisine sosyal ağ yorgunluğunun bilgi yükü boyutunda aracılık etmektedir.

H5: Sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımında teknoloji kabul ve teknolojiyle etkileşime yatkınlık üzerine etkisine sosyal ağ yorgunluğunun sosyal yükü boyutunda aracılık etmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini herhangi bir müdahale olmadan inceleyen bir araştırma modeli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk vd. 2018; Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacılar açısından katılımcılara kolay ulaşılabilir ve ekonomik bir yöntem olmasından dolayı uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 214'i (%72) kız ve 84'ü (%28) erkektir. Araştırmaya katılan öğrenciler önceden bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır. Tüm katılımcılar araştırmacılar tarafından önceden tasarlanan (www.kebirapor.com) platform üzerinde yer alan çevrimiçi ölçek formları doldurarak çalışmaya katılmışlardır. Öğrenciler gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı (Kenanoğlu, 2016), sosyal ağ yorgunluğu ölçeği (Acar, 2022), teknoloji kabul ölçeği (Lambert, (2003) ve teknolojiyle etkileşime yatkınlık ölçeği (Demir, Çüm ve Kışla, 2023) kullanılmıştır.

Sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı ölçeği: ölçek Kenanoğlu (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 32 madde ve 5 boyuttan (okul dışı öğrenme, sınıf yönetimi, ders başarısı, ölçme ve değerlendirme, motivasyon) oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi derecelendirmeye göre puanlanmıştır (1= kesinlikle katılmıyorum – 5 = kesinlikle katılıyorum). Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 32 ile 160 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın %49,6'sını açıklamaktadır. Faktör yükleri .56 ile .70 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç güvenirlilik katsayısı okul dışı öğrenme için .82, sınıf yönetimi için .83, ders başarısı için .76, ölçme ve değerlendirme için .84 ve motivasyon için .79 olarak belirtilmiştir (Kenanoğlu, 2016).

Sosyal paylaşım ağlarında yorgunluk ölçeği: Maier vd., 2012; Maier vd. 2014, Zhang vd 2016, Cao ve Sun, 2018) tarafından parça parça geliştirilen ölçek Acar (2022) tarafından Türkçeye uyarlaması geliştirilmiştir. Ölçek 16 madde ve 4 boyuttan (bilginin aşırı yüklenmesi, iletişimin aşırı yüklenmesi, sosyalliğin yüklenmesi ve sistemin aşırı yüklenmesi) oluşmaktadır. Ölçekten yüksek puan almak katılımcının sosyal paylaşım ağlarındaki yorgunluğunun yüksek olduğunu göstermektedir.

Teknolojiyle etkileşime yatkınlık ölçeği: Ölçek Demir, Çüm ve Kışla (2023) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan katılımcıların teknoloji etkileşimine yatkınlığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 9 ile 54 puan arasında değişmektedir. Ölçek 9 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipi derecelendirmeye göre puanlanmıştır (1= hiç katılmıyorum – 6= tamamen katılıyorum). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .90 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi CFI= .96, RMSEA= .08, SRMR= .04, $\chi^2/df=4.24$ olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada katılımcıların sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı, teknoloji kabul, teknolojiye etkileşim yanlılığı ve sosyal ağ yorgunluğuna ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı ile teknoloji kabul ve teknolojiye etkileşim yanlılığı arasındaki pozitif yönde sosyal ağ yorgunluğu negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonrasında, sosyal paylaşım ağları eğitsel amaçları kullanımı ve teknoloji kabul, teknolojiye etkileşim yanlılığı arasındaki ilişkideki sosyal ağ yorgunluğu tam aracı rolü yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir. Yapılan yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre Sosyal paylaşım ağlarını eğitsel amaçlı kullanımı ile teknoloji etkileşimine yatkınlık arasındaki ilişki de sosyal ağ yorgunluğunun tam aracı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen adaylarının teknoloji kabul düzeylerinin de Sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımına etki eden anlamlı bir etmen olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal paylaşım ağları, eğitim, teknoloji etkileşimine yatkınlık, teknoloji kabul, sosyal ağ yorgunluğu

Kaynakça

Acar, N. (2022). Sosyal ağ yorgunluğunun öncülleri: Bir model önerisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya

Demir, E.K., Çüm, S. & Kışla, T. (2023): Adaptation of Affinity for Technology Interaction Scale to Turkish Culture and Evaluation of Measurement Invariance: ATI-T, International Journal of Human–Computer Interaction, 1-11.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, 2-4

Kenanoğlu, R. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Kılıç, AE. Yılmaz, R. (2021) YouTube'un Eğitsel Amaçlı Kabul Durumunun İncelenmesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 69-89.

Konuk, N., & Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1-25.

Kwon, O., & Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 254-263.

Lai, L. S., & Turban, E. (2008). Groups formation and operations in the Web 2.0 environment and social networks. *Group Decision and negotiation*, 17(5), 387-402.

Mazman, S. G. (2009). Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Strathdee, R. (2007). School improvement, pre-service teacher education and the construction of social networks in New Zealand and England. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 19-33.

Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., & Bilici, A. (2013). Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi. XIV. Akademik Bilişim Konferansı, 28, 30.

Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 9-20.

Zhang, S., Zhao, L., Lu, Yaobin & Yang, J. (2016). Do you get tired of socializing? An empirical explanation of discontinuous usage behaviour in social network services. *Information & Management*, (53), 904-914.

Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında EBA İçeriklerinin İncelenmesi

Ahmet Polatcan ^{1,*} & Arife Figen Ersoy ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
apolatcan@hotmail.com

Problem Durumu

İnsanlığın teknolojiye bağımlı hale geldiği çağımızda teknoloji insan yaşamının her alanında kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojinin kullanım alanlarından birisi de eğitimidir. Eğitimde teknolojilerin kullanımıyla birlikte eğitim öğretimi daha kaliteli ve verimli hale getirmek amacıyla ülkemizde birçok çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda son olarak FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi kapsamında eğitim öğretime e-içerik sağlamak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) geliştirilmiştir (Alabay ve Taşdelen, 2017).

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YİĞİTEK) tarafından geliştirilen EBA bütün derslerde ve ücretsiz bir şekilde öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmuş online bir eğitim platformudur (EBA, 2024). EBA, ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde her sınıf düzeyinde ve her derste çalışma fasikülleri, videolar, alıştırmalar, özetler ve sorulardan (konu testleri, tarama testleri, yazılı ve çalışma soruları, kazanım kavrama testleri ve beceri temelli sorular) gibi birçok eğitim içeriği barındırmaktadır. Ayrıca bu platform dosya yükleme, dijital alan sağlama, eğitim ve EBA'ya ilişkin haberler ve duyuru alanı olarak da kullanılabilir (Aktay ve Keskin, 2016).

Alanyazın irdelendiğinde, EBA Sosyal Bilgiler içeriklerine ilişkin farklı konuda birçok çalışma mevcuttur. Öner'in (2017) araştırması, ortaokul seviyelerinde EBA ders içeriklerinin sınıflandırmasını yapmış ve bu içeriklerin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Çakmak ve Taşkiran (2017), EBA'yı kullanıp kullanmadıkları, okul altyapılarının EBA'ya uygun olup olmadığı ve EBA kullanımının faydalı olup olmadığını sorguladıkları çalışmalarında, EBA'nın sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi kolaylaştırdığını ancak altyapısının yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Dündar ve Yeşilyurt (2020), sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanımı sırasında yaşadıkları sorunlar ve EBA kullanımına ilişkin önerilerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin ağ bağlantısı sorunları yaşadıklarını ve EBA ders içeriklerinin zengin olmadığını tespit etmişlerdir. Sosyal bilgiler EBA platformunda ders araç-gereçleri ekleme, interaktif konu anlatımı yapma, farklı tarzlarda sorular ve sınavlar oluşturma gibi imkanlar bulunmaktadır (Yerli, 2018).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, EBA'ya ilişkin özellikle öğretmenlerin platformu yeterli düzeyde tanımadığı ve platformu kullanma konusunda problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler EBA'yı gerek derslerinde gerekse de eğitim hayatlarında az kullanmaktadırlar. Bu bağlamda EBA içeriklerinin, özelliklerinin ve sunduğu hizmetlerin ayrıntılı bir şekilde irdelenmesine ve analiz edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Genel olarak bu çalışmanın amacı, Sosyal bilgiler dersi bağlamında EBA platformunun öğretmen ve öğrencilere sunduğu içerik ve özellikleri incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi türü kullanılmıştır. Doküman analizi; belli bir hedef doğrultusunda kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Karasar, 2005). Bu araştırma tekniğinde kayıtlar ve belgeler taranarak veriler toplanmaktadır. Bu doğrultuda 2023/2024 eğitim öğretim yılında EBA'ya yüklenen Sosyal Bilgiler ile ilgili içerikler içerik analizi ile çalışmanın amaçları doğrultusunda incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler tek tek okunarak tema ve kodlamalar oluşturulur ve kategorilere bölünür (Merriam, 1998. Akt: Maden ve Önal, 2018). Bu amaçla, EBA'da yer alan çalışma fasikülleri, videolar, alıştırılmalar, özetler ve sorulardan (konu testleri, tarama testleri, yazılı ve çalışma soruları, kazanım kavrama testleri ve beceri temelli sorular) oluşan tüm içerik (10750) sosyal bilgiler dersi bağlamında incelenmiştir. EBA platformunda, ilkokul 4. Sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal bilgiler dersine ait 1880 içerik belirlenmiştir. İçeriklerin analizinde öncelikle öğrenme alanlarına göre daha sonra ise kod ve temalara göre sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

EBA içeriklerinin içerik analizi sonucunda dört temel tema belirlenmiştir: 4. Sınıf, 5. Sınıf, 6. Sınıf ve 7. Sınıf. İlk olarak, 4. sınıf içerikleri, sorular, çalışma fasikülleri ve özetler açısından dengeli bir dağılım sunarken, video ve TRT EBA içeriklerinde öğrenme alanları ve konular arasında belirgin dengesizlikler gözlemlenmektedir. Ayrıca, üst düzey becerileri ölçen kazanım kavrama ve beceri temelli testlerin eksikliği dikkat çekmektedir. İkinci olarak, 5. sınıf içerikleri, çalışma fasikülleri, sorular ve özetler açısından dengeli bir dağılım sağlarken, video ve TRT EBA içeriklerinde öğrenme alanları ve konular arasında belirli dengesizlikler bulunmaktadır. Özellikle bazı alanlarda çok sayıda video mevcutken, diğer alanlarda bu sayı oldukça düşüktür ve genel olarak dağılımlar dengeli bir şekilde sunulmamaktadır. Üçüncü olarak, 6. sınıf içerikleri, çalışma fasikülleri, sorular ve özetlerde dengeli bir dağılım sergilerken, TRT EBA ve video içeriklerinde bu denge sağlanamamaktadır. Videolar ve yardımcı kaynaklar tüm kazanımları kapsasa da öğrenme alanları ve kazanımlar açısından önemli dengesizlikler mevcuttur. Son olarak, 7. sınıf içerikleri genel olarak çalışma fasikülleri, sorular ve özetlerde dengeli bir dağılım sunmakla birlikte, video ve TRT EBA içeriklerinde bu denge sağlanamamaktadır. EBA'daki videolar ve yardımcı kaynaklar tüm kazanımları içermekle birlikte, öğrenme alanları ve kazanımlar arasında belirgin dengesizlikler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, teknoloji, eğitim bilişim ağı (eba), sosyal bilgiler, doküman analizi

Kaynakça

Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) İncelemesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(3), 27-44.

Alabay, A., & Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 27-29.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Çakmak, Z., & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017(9), 284-295.

Dündar, R., & Yeşilyurt, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı özelinde uzaktan eğitime bakış açılarının değerlendirilmesi. International Journal of Social Science Research, 9(1), 79-95.

EBA, <https://www.eba.gov.tr/nasil-eba>. adresinden 12.08.2024 tarihinde erişilmiştir.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Maden, S., & Önal, A. (2018). Elektronik bilişim ağı (EBA)'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. Journal of Language Education and Research, 4(2), 101-121.

Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education. USA: JB Printing.

Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba. gov. tr. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017(9), 227-257.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323- 343.

Yerli, M. S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim bilişim ağı (eba) uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımlarındaki Güvenlik Stratejilerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi

Zülal Kilci ^{1,*} & Arife Figen Ersoy ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
zulalkilci@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojiyle ilgilenen herkesin en az bir hesabının olduğu sosyal medya, günümüzde internetin en yaygın kullanım amaçlarından biri haline gelmiştir (Avcı ve Oruç, 2020). Çok sayıda internet kullanıcısı düzenli olarak birçok sosyal medya sitesini ziyaret ederek arkadaşlarıyla bağlantı kurmakta, düşüncelerini, fotoğraflarını, videolarını paylaşmakta ve günlük yaşamları hakkında sohbet etmektedir (Kumar ve Somani, 2018). Başta gençler için çekici hale gelen bu tür araçlar (Xu vd., 2023), kullanıcılar arasında güven oluştursa da kullanıcıları doğrulayan ya da onaylayan bir otorite bulunmadığı için siber tehditlere karşı savunmasız durumdadır (Van der Walt vd., 2018). Ayrıca kullanıcılarının çoğunda, bireysel hesaplara uygulanabilecek güvenlik ve gizlilik konusunda bilgi ve farkındalık yoksunluğunun olması da onları siber suçluların hedefi haline getirmektedir (Abd Rahman vd., 2017). Özellikle genç kullanıcılar sosyal ağlardaki, gizlilik ihlalleri, kimlik hırsızlığı ve çevrimiçi taciz gibi tehditlere karşı savunmasız kalmaktadır (Gangopadhyay ve Dhar, 2014). Bu noktada dijital vatandaşlığın önemli unsurlardan biri olan ve cihaz korumanın ötesinde kişinin kendisini ve başkalarını, fiziksel zarar verebilecek dış tehditlerden korumayı da kapsayan dijital güvenliğin (Ribble vd., 2004) gençlerin çevrimiçi ortamlardaki varlıkları açısından ayrıca önem taşıdığı söylenebilir.

Siber saldırılardan öğrencileri korumak ve sosyal medya kullanımlarında kişisel gizliliklerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla okullarda eğitimlerin verilmesi gerekli görülmektedir (Sales vd., 2024). Bu bağlamda öğrencileri çevrimiçi ortamlara da hazırlayacak şekilde eğitim programları yeniden düzenlenmektedir. Örneğin Türkiye’de 2018’den beri öğretim programlarına dijital yetkinlik kavramının eklenmesi, öğrencilerin çevrimiçi vatandaşlık bilinciyle donatılarak, dijital dünyada daha bilinçli ve etkili bir şekilde hareket etmeleri için önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Bazı araştırmalar çevrimiçi riskler konusunda öğrencilerin yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin Yılmaz, vd. (2017)’nin çalışmalarında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun güvenli internet ve bilgisayar kullanım farkındalığına sahip olmadıkları görülmüştür. Sosyal medya kullanıcılarının büyük bir kesimin öğrencilerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu ortamlardaki risklere karşı farkındalıklarının ve bu ortamları kullanırken ne tür güvenlik tedbirleri aldıklarının belirlenmesi değer taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde ortaokul düzeyindeki öğrencilerle sosyal medya kullanımlarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok tutumlarının belirlendiği (Alican ve Saban, 2013; Koçak ve Metin, 2023) görülürken, kişisel gizlilik ve güvenliklerine odaklanan (Sel, 2012) az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin sosyal medya sitelerindeki dijital güvenlik stratejilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu stratejilerinin dijital vatandaşlık

bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın, sosyal medya sitelerinde dijital güvenliklerini sağlamaları konusunda öğrencilere farkındalık oluşturmaya açısından değer taşıdığı söylenebilir.

Yöntem

Öğrenci görüşlerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma süreçlerinde, görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi teknikler aracılığıyla algı ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve kapsamlı şekilde belirlenmesi sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar dönemi içinde elde edilmiş olup, araştırmanın çalışma grubunda sekizinci sınıf seviyesinden 16 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların literatürü inceleyerek hazırladığı yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, daha önce belirlenen konu ile ilgili hazırlanan soruların sorulmasını sağlamasının yanı sıra bu sorular hakkında daha detaylı bilgi edinmek istediğinde araştırmacının ek sorular da yöneltebilmesine fırsat sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeler öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sessiz bir ortamda, her bir öğrenciyle bireysel ve yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinin tamamlanmasından sonra, elde edilen verilere nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler ile araştırma verilerinden kod ve temalar ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmeler sonucunda öğrencilerin sosyal medya hesaplarında dijital güvenliklerini sağlamaya yönelik; tanımadıkları kişilerle etkileşime geçmekten kaçınma, kişisel hesaplarındaki profillerini gizli tutma, kişisel bilgilerini tümüyle paylaşmama, zararlı olabilecek içerikleri engelleme ya da paylaşmama şeklinde stratejiler belirttikleri görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin çoğunlukla kırıcı ve kaba sözleri, sahte hesapları, rahatsız edici içerikleri ve kişisel bilgilere dair ihlalleri risk olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, etik dışı bir durumla karşılaştıklarında ise daha çok engelleme ya da şikâyet gibi yöntemlere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden daha çok kişisel gizliliklerini korumaya ve etik davranmaya yönelik dijital güvenlik stratejilerini ortaya koydukları belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin sosyal medya kullanımlarına ilişkin ortaya koydukları güvenlik stratejilerinin, dijital vatandaşlığın temel boyutlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyal medyadaki bazı risklere karşı farkındalıklarının olması ve bunlara yönelik birtakım tedbirler geliştirmeleri dijital vatandaşlık açısından önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sonuçlara bakarak öğrencilerin sosyal medya kullanımlarında sorumlu bireyler olarak hareket etmeye çalıştıklarını söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, dijital güvenlik, dijital vatandaşlık

Kaynakça

Abd Rahman, N. A., Permatasari, F., & Hafsari, Y. (2017). A review on social media issues and security awareness among the users. *Journal of Applied Technology and Innovation*, 1(1), 28-36.

Alican, C., ve Saban, A. (2013). Ortaokul ve lise de öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(35), 1-14.

Avcı, Ü., ve Oruç, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişisel siber güvenlik davranışları ve bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 284-303.

Gangopadhyay, S., & Dhar, D. (2014). Social networking sites and privacy issues concerning youths. Global Media Journal: Indian Edition, 5(1).

Koçak, C., ve Metin, E. (2023). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya tutumu ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 48-71.

Kumar, S., & Somani, V. (2018). Social media security risks, cyber threats and risks prevention and mitigation techniques. International Journal of Advance Research in Computer Science and Management, 4(4), 125-129.

Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. Learning & Leading with technology, 32(1), 6.

Sales, J. N., Tiongco, R., Lu, S., Ruiz, M. J., Cruz, J., & Prudente, M. (2024). Personal privacy and cyber security: Student attitudes, awareness, and perception on the use of social media. International Journal of Curriculum and Instruction, 16(1), 175-190.

Sel, H. (2012). Erişim, güvenlik ve gizlilik boyutunda ortaokul öğrencilerinin Facebook kullanımı. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilişim Anabilim Dalı, 19, 2014.

Van der Walt, E., Eloff, J. H., & Grobler, J. (2018). Cyber-security: Identity deception detection on social media platforms. Computers & Security, 78, 76-89.

Xu, S., Liu, M., & Ma, D. (2023). Exploring secondary vocational students' digital citizenship from the perspective of their social media competence. Computers in the Schools, 40(2), 152-172.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

Yılmaz, R., Karaoğlan Yılmaz, F. G., Öztürk, H. T., ve Karademir, T. (2017). Lise öğrencilerinin güvenli bilgisayar ve internet kullanım farkındalıklarının incelenmesi: Bartın ili örneği. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 7(1), 83-114.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sanal Tur Teknolojisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri

İskender Daşdemir

Ege Üniversitesi
iskenderdasdemir@hotmail.com

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler müfredatında son yılların yeni geliştirilen teknolojilerinden biri olan sanal tur teknolojisinin kullanımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan bu çalışmanın çıkış noktası Sosyal bilgiler derslerinde sanal tur teknoloji kullanım alanları kullanım amaçları kullanım sırasındaki avantajları ve dezavantajlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almaktır.

Gelişen ve değişen teknoloji her alanda olduğu gibi eğitim alanında da farklı derslerin içeriğinde farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Dünyada geliştirilen en son teknolojilerinden biri olan sanal tur teknolojisi ise Sosyal bilgiler derslerinde özellikle kullanım alanı bağlamında dikkat çekmektedir. Sanal teknolojisinin kullanımını Sosyal bilgiler ders süreci ve müfredatı özelinde ele alacak olursak; Sosyal bilgiler müfredatındaki özellikle tarih ve coğrafya kazanımlarında sanal tur teknolojisinin kullanım olanaklarından faydalandığımız görülmektedir bu bağlamda tarih derslerinde geçmiş ve soyut formül kazanımları görselleştirmek amacıyla ve somutlaştırma amacıyla sanal tur teknolojisinden faydalanılmaktadır bu da Öğretim ilkelerinden hem açıklık-ayanilik hem de soyuttan somuta ilkesinin kullanılmasını desteklemektedir. Coğrafya ile ilgili kazanımlara bakıldığında ise, özellikle yer zaman mekan gibi olumsuz durumların ortaya çıkardığı dezavantajlar sanal tur teknolojisi kullanarak avantaja dönüştürülmektedir. Öğrenci hanlar, hamamlar, saraylar, tarihi köprüler, Kervansaraylar, müzeler, öğren yerleri, höyük yerleri gibi yer, zaman ve mekana bağlı kalabilecekleri yerleri sanal tur teknolojisi ile istediği zaman istediği yerde istediği kadar gezip görüp görselleştirilip somutlaştırabilmektedir. Bunun yanı sıra öğrenci tüm bu sürece kendi katılacağı için Sosyal bilgiler dersleri bağlamında dersi renkli zevkli eğlenceli hale getirip öğrenciyi sürece katıp öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini destekleyip öğrenci merkezli bir etkinlik süreci tasarlanabilir bu da öğretmene öğrenci merkezli bir ders işleme açısından avantaj sağlar.

Eğitim teknolojileri Sosyal bilgiler derslerinin farklı yerlerinde farklı amaçlarla kullanılır derslerin giriş bölümünde sanal tur teknolojisi kullanılarak öğrencilerin dikkati çekilebilir derste işlenecek kazanımla ilgili öğrenci hedeften haberdar edilebilir öğrenci güdülenebilir dolayısıyla sürece sağlıklı ve öğrenci merkezli bir giriş yapılmış olur. Dersin etkinlik bölümünde kullanılan sanal tur teknolojisinde ise öğrenci konu işlenirken bizzat sürece girer süreç öğrenci açısından öğrencinin istediği gibi renkli, zevkli, eğlenceli, görsel ve somut bir şekilde ilerler Tüm bu olumlu çıktılar sanal tur teknolojisi tarafından desteklenir. Etkinlik bölümünde yani konunun asıl işlendiği ve öğrenci için öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenmenin anlamlandırıldığı bölümde sanal tur teknolojisi öğretmene etkinlik merkezli bir ders işleme

anlamında yardımcı olurken öğrenci için de işlenen dersin anlamlandırılması ve aktif olarak kendini sürece katması bağlamında fayda sağlamaktadır. Derslerin sonuç bölümünde ise sanal tur teknolojisi daha çok özet ve tekrar yapmak amacıyla kullanılır önemli noktalar varsa bu noktalar vurgulanır. Sosyal bilgiler müfredatın içerisinde öğretmenlerin sanal turu kullanabileceği çok fazla kazanım mevcuttur bu durum Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur teknolojisini kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya konmasının gerekliliğini oluşturmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenleri teknoloji temelli bir Sosyal bilgiler dersi işlemek istediğinde sanal tur teknolojisi ilk başvuracakları teknolojilerinden birisidir. Özellikle soyut formdaki tarih kazanımlarının işlendiği sırada somutlaştırılmasında ve mekân bazlı coğrafya konularının öğretilmesinde kullanılmaktadır.

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur teknolojisinin kullanımına ilişkin görüşlerinin alındığı bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel yöntem kullanmıştır. Çalışmanın araştırma deseni olarak fenomenolojik (olgu bilim) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinin Bornova ilçesinde görev yapan 23 Sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur teknolojisine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve gerekli uzman görüşü ile şekillenen 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Görüşme formu sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur teknolojisini kullanma ilişkin görüşlerini almak amacıyla 23 tane Sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış bu uygulama sonucunda görüşme formu yazılı olarak uygulayıcı tarafından incelenmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde uygulayıcılara kolay ulaşma ve yasal izinlerin alınması gibi süreçler göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formlarından elde edilen verilerle içerik analizi yapılmış, yapılan içerik analizi sonucu oluşturulan temalar kategorize edilerek tablolaştırılmıştır. Kategorize edilen tablolarda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur teknolojisinin kullanımına ilişkin görüşlerini yorumlamak amacıyla kullanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur teknolojisinin kullanımına ilişkin görüşlerinin ele alındığı bu çalışmada Sosyal bilgiler öğretmenleri özellikle müze eğitimi ile ilgili çalışmalarda sanal tur teknolojisini amaca en uygun şekilde kullandıklarını, bunun yanı sıra coğrafya ile ilgili konularda öğrencilere hem dersi görselleştirme hem somutlaştırmak hem de anlatılan konuyu ispat amaçlı kullandıklarını dile getirmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ortaokul kademesinde görev yapan Sosyal bilgiler öğretmenleri okullarda teknik imkanların ve fiziki şartların yanı sıra teknolojik donanımın daha da iyileştirilmesi durumunda sanal tur teknolojisinin amacına daha uygun olarak kullanılabileceğini dile getirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikle tarihle ilgili soyut forma sahip kazanımlarda sanal tur teknolojisi kullanmanın dersin etkililiğini arttırdığını öğrencileri sürece katarak dersi daha zevkli, renkli ve eğlenceli hale getirdiğini dile getirmişlerdir. Bu durum Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihle ilgili kazanımları öğrencilere aktarmadaki ilkesel sorunların da önüne geçildiği anlamına taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmeni, sosyal bilgiler müfredatı, teknoloji, sanal tur

Kaynakça

Açıklalın, M., & Erdiñç, D. (2005). The Use Of Computer Technologies İn The Social Studies Classroom. The Turkish Online Journal of Educational Technology , 18-25.

Abacı, O. (1996). Müze eğitimi. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim İş Ana Sanat dalı, İstanbul.

Abacı, O. (2005). Çocuk ve müze. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri. İdeal Kültür & Yayıncılık.

Akmehmet Tezcan K. (2007). Müzelerin eğitim amaçlı kullanım projesi. İ. San (Ed.), Eğitim ve Müze Semineri içinde (1. Baskı, s. 175-188). Ankara: Kök Yayıncılık.

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. Eğitim Bilim Toplum, 4-23.

Almeida, P. d., ve Shigeki, Y. (2003). Interactive Conversational Character as a Virtual Tour Guide to an Online Museum Exhibition. Proceedings of the International Conference on Computers in Education, 1-26.

Arat, T., ve Baltacıoğlu, S. (2016). Sanal Gerçeklik ve Turizm. Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi 19 (1), 103-118.

Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek, (Ed.), Sosyal bilgiler eğitimi içinde (3-52). Ankara: Pegem Akademi.

Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. Teleoperators and Virtual Environments 6,4, 355-385.

Baldwin, L. V., & Down, K. S. (1981). Educational technology in engineering. National Academies.

Baratoff, G., ve Blanksteen, S. (2017, haziran 21). Tracking Devices. Human Interface Technology Laboratory. www.hitl.washington.edu:(<http://www.hitl.washington.edu/scivw/EVE/I.D.1.b.TrackingDevices.html>. adresinden alındı)

Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). Defining the social studies. Palm Springs.

Bayraktar, E., ve Kaleli, F. (2007). Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları. Akademik Bilişim, 1-6.

Baysan, E. (2015). Arttırılmış Gerçeklik kitap (AG-KİTAP) Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Ortamla İlgili Öğrenci Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Berson, I. R., ve Berson, M. J. (2006). Children and their digital dossiers: lessons in privacy rights in the digital age. *International journal of social education*, 135-147.

Bilgili, A. S. (2008). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Billingham, M. (2002). Augmented reality in education. *New horizons for learning*, 12(5), 1-5.

Bolick, C. M., Berson, M., Coutts, C., & Heinecke, W. (2003). Technology Applications in Social Studies Teacher Education, A Survey of Social Studies Methods Faculty. *Contemporary Issues in Tchnology and Teacher Education*, 300-309.

Boyer, B. A., ve Semrau, P. (1995). A Constructivist Approach to Social Studies. *Integrating Technology. social studies and the young learner*, 13-16.

Dijital Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri

Durmuş Burak ^{1,*}, Zeynel Amaç ¹, Yakup Alan ² & Fatih Bektaş ¹

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Sakarya Üniversitesi

dburak@kilis.edu.tr

Problem Durumu

Teknoloji çağı olarak adlandırılan bu dönemde eğitimin her kademesinde dijital ortamlar sıkça kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalar dijital ortamların öğrencilerin akademik başarılarının olumlu etkilediğini (Gür ve Bulut Özek, 2021; Sönmez, 2019), motivasyonlarının ve derse katılımlarının artırdığını (Günüç, 2017), bu ortamların kullanılmasının dersleri daha eğlenceli kıldığını göstermektedir (Burak ve Gültekin, 2024). Bu kapsamda öğretim ortamlarında çoğu zaman dijital ortam, materyal ya da bu araçlarla desteklenen öğretim yöntem-tekniklerine sıkça yer verildiği gözlemlenebilmektedir. Öncelikli olarak bu ortamlardan yararlanabilmek için fiziki imkanların mevcut olması kaçınılmazdır. Ancak öğretimde bu ortamların verimli ve etkili kullanılabilmesi için fiziksel imkanlar kadar öğretmenlerin de bu konuda yetkin ve yeterli olmaları önemli görülmektedir. Öğretmen eğitimi süresince adaylara bu yetkinliği ve yeterliği kazandırmak için farklı uygulamalar yapılsa da, adaylara temel bilgi teknolojileri, öğretim teknolojileri, dijital okuryazarlık, bilgisayar destekli öğretim gibi dersler verilmektedir. Hali hazırda adayların öğretmenlik mesleğinde ihtiyaç duyacağı dijital yeterlikleri eğitimleri süresince belirtilen derslerin ya da başkaça derslerin sağladığı düşünülse de, öğretmen eğitimi sürecinin bu yeterliği sağlayıp sağlayamadığını ortaya koyabilecek bir değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının hatta ihtiyaç halinde öğretmenlerin dijital yeterliliklerini ölçebilecek yöntem, yaklaşım ve araçlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ulusal alanyazın incelendiğinde Dijital Materyal Tasarımı Yeterlik Ölçeği (Göçen Kabaran ve Uşun, 2021) gibi özel becerileri dönük ölçme araçları olduğu gibi Öğretmen Adayları Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği (Karakuş, Sünbül ve Kılıç, 2022) gibi beceri temelli olmayan ölçeklere rastlanmaktadır. Öte yandan Üniversite Öğrencilerin Dijital Yeterlikleri Ölçeği (Afacan Adanur ve Gülbaha Güven, 2023) gibi yeterlikleri geniş bir yelpazede beceri temelinde ölçebilen araçlara hatta özel olarak öğretmenlere yönelik Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Yeterlikleri Ölçeği (Yılmaz-Ergül ve Taşar, 2023) de alanyazında yer almaktadır. Ancak dijital yeterlilikleri dijital veri kullanımı, hazırlama, saklama ve paylaşma noktasında günümüz dijital dünyasında oldukça önem kazan mahremiyet temelinde etik beceriler gösterme boyutunda ölçmeler yapan bir araç bulunmamaktadır. Bu kapsamda mevcut çalışmanın Tzafilkou, Perifanou ve Economides (2022) tarafından geliştirilen Dijital Yeterlilikler Ölçeğinin (DYÖ) Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada (i) DYÖ Türkçe formundan elde edilen puanlar geçerli ve güvenilir midir? (ii) DYÖ Türkçe formu kadın ve erkek öğretmen adaylarının puanlarını ölçmede ölçme değişmezliği göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmanın mevcut durumda öğretmen yeterlilikleri kapsamında öğretmen eğitimine katkılar sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada farklı kültür ve dilde geliştirilen bir ölçeğin Türk dili ve kültürüne uygunluğu incelenmiştir. Orijinal ölçek Tzafilkou, Perifanou ve Economides (2022) tarafından 6 boyut ve 28 madde olarak geliştirilmiştir. Orijinal ölçek İngilizce olarak hazırlanmış ve psikometrik özellikleri bu yapıda sınanmış ve doğrulanmıştır. Bu doğrultuda orijinal ölçek yapısına uygun olarak uzmanlar aracılığıyla Türkçeye çevrilmiş, daha sonra çevrimiçi yöntemlerle farklı üniversitelerde öğrenim gören 311 katılımcıdan veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler öncelikle varsayımlar açısından sınanmış, verilerin normal dağılım gösterdiği, çoklu bağlantı problemi içermediği belirlenmiştir. Verilerin analizinde ilgili ölçeğin Türkçe formunun yapısal özellikleri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA'da uyum madde faktör yükleri, ki kare serbestlik derecesi oranı, uyum indeksleri ölçüt alınmıştır. DFA sonrasında ölçeğin yapısal özelliklerine destek sağlamak amacıyla Türkçe formun cinsiyete göre ölçme değişmezliği özelliği incelenmiştir. Ayrıca birleştirilmiş güvenilirlik katsayısı (CR) ve açıklanan ortak varyans katsayısı (AVE) hesaplanarak Türkçe formun güvenilirlik kestirimi yapılmıştır. Verilerin analizinde AMOS ve SPSS programlarından yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

DFA bulgularına göre Türkçe formun 28 maddesinin anlamlı olarak faktör yüklerinin .69 ile .84 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. Uyum indeksleri ile modelde CFI .90, TLI .90, IFI .91 ve RMSEA .069 olarak belirlenmiştir (CMIN= 834.46 DF=335, CMIN/DF=2.49). Üç modifikasyonlar sonrasında elde edilen nihai modelin uyum indeksleri ise CFI .92, TLI .92, IFI .92 ve RMSEA .044 olarak saptanmıştır (CMIN=1553.14, DF= 714, CMIN/DF= 1.72). Dolayısıyla modifikasyonlar sonrasında elde edilen modelin daha iyi uyum sağladığı görülmüş, Türkçe formun orijinal ölçeğin yapısına uygun bir yapı sergilediği belirlenmiştir.

Dört düzeyde belirlenen ölçme değişmezliği bulgularına göre kadın ve erkek öğrenciler arasında özgün ölçeğin Türkçe formunun bir yanlılık göstermediği tespit edilmiştir (Model 1[şekilsel]: CFI= .897, RMSEA= .051; Model 2[metrik]: CFI= .896, RMSEA= .051; Model 3[skaler]: CFI= .891, RMSEA= .052; Model 4[katı]: CFI= .886, RMSEA= .052).

Birleştirici güvenilirlik katsayısı bulgularına göre altı boyutun her birinde iç tutarlılığın yüksek olduğu (CR= .83 ile .91 arasında) ve açıklanan ortalama varyansın kabul edilebilir düzeylerde olduğu belirlenmiştir (AVE= .51 ile .63 arasında).

Anahtar Kelimeler: Dijital yeterlilikler, öğretmen adayları, ölçek uyarlama

Kaynakça

Afacan Adanır, G., & Gülbahar Güven, Y., (2022). Üniversite öğrencileri dijital yeterlilikler ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 122-132. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.990452>

Burak, D. ve Gultekin, M. (2024). Implementation and evaluation of an adaptive learning environment designed according to learner characteristics: A study on primary school social studies teaching. *Tech Know Learn*, 29, 163–196 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09623-9>

Göçen Kabaran, G. ve Uşun, S. (2021). Dijital materyal tasarımı yeterlikleri ölçeği (DMTYÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 281-307. <https://doi.org/10.17943/etku.864296>

Günüç, İ. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gür, D. ve Bulut-Özek, M. (2021). Mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Fakültesi*, 11(1), 1-15.

Karakuş, İ. , Sünbül, Ö. ve Kılıç, F. (2022). Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 935 – 956.

Sönmez, N. (2019). Mobil öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü

Tzafilkou, K., Perifanou, M., ve Economides, A. A. (2022). Development and validation of students' digital competence scale (SDiCoS). *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00330-0>

Yılmaz-Ergül, D., & Taşar, M. F. (2023). Development and validation of the teachers' Digital Competence Scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148-160.

Sınıfın Yeni Boyutu: Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Hologram Teknolojisi

Fatih Özer

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
fatihozer@iuc.edu.tr

Problem Durumu

Teknolojinin değişimi ve gelişimi hızla devam ederken eğitimde teknoloji kullanımı üzerine yeni yöntem ve araçlar da ortaya çıkmaktadır. Bu teknolojik yöntem ve araçlara bazen eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak bazen de mecburi olarak eğitim süreçlerini yürütmek için başvurulmaktadır. Yaşanan doğal afetler ve salgınlar eğitimde teknoloji kullanımını zorunlu kılabilirken bazı durumlarda teknoloji zaruri sebeplerden ziyade eğitimin kalitesini artırmak, eğitim süreçlerini zenginleştirmek, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için kullanıldığında eğitimciler için önemli bir araç haline gelebilmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı eğitimin kalitesini artırarak öğrenci motivasyonunu destekler, erişim zorluğu yaşayan öğrencilere yardım eder ve eğitim maliyetlerini düşürür, bununla birlikte teknolojiye hâkim öğretmenlerin nitelikli işgücü oluşturmasında da kritik bir rol oynar (Ateş, 2022; Erden & Uslupehlivan, 2020).

Teknolojinin eğitimde kullanımı ve avantajlarından bahsederken bir diğer önemli konu olan kullanılan teknolojilerin güncel olması ve eğitimcilerin yenilikçi teknolojilere açık olmasından da bahsetmek gerekir. Çünkü eğitimcilerin güncel teknolojileri takip etmesi ve yenilikçi teknolojilere açık olması eğitim süreçleri için önemlidir. Güncel teknolojiler, öğretim yöntemlerini zenginleştirmesinin yanında öğrencilerin ilgisini çeker, eğitim materyallerinin erişilebilirliğini artırır ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler. Ayrıca, güncel teknolojiler sayesinde eğitimciler, öğrencilere daha etkili ve yenilikçi öğrenme deneyimleri sunarak 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Ünüvar, 2023; Tonbuloğlu, 2023).

Güncel teknolojiler olarak da adlandırılan yenilikçi teknolojiler aslında çağın gerektirdiği teknolojiler olarak düşünülebilir. Bu duruma geçmişte o zamanın güncel teknolojisi olarak kabul edilebilecek çivi yazısı örneği verilebilirken, tebeşir, akıllı tahta gibi sürekli gelişim ve değişim gösterebilmektedir. Bu bağlamda görüntü cihazlarında da yazı teknolojilerinde olduğu gibi bir gelişim ve değişim vardır. Artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve hologram gibi teknolojiler çağımızın yenilikçi teknolojileri olarak kabul edilmektedir (Çaydere ve Akgün, 2023). Artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve hologram görüntüleri gün geçtikçe yaygınlaşan ve eğitimde kullanımı üzerine yapılan çalışmaların arttığı konulardandır. Özellikle yurtdışında bu alana yönelik çalışmalar hızla artmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın konusu olarak yenilikçi teknolojilerden biri olan hologram görüntüleri seçilmiştir. Bu kapsamda çalışmak üzere Microsoft HoloLens 2 cihazı tercih edilmiştir. Microsoft HoloLens, eğitimde görselleştirme ve simülasyonlar sunarak karmaşık kavramların anlaşılmasını kolaylaştırabilir ve etkileşimli öğrenme deneyimleri ile öğrencilerin aktif katılımını teşvik edebilir. Ayrıca, uzaktan

eğitimde iş birliği fırsatları sunarak farklı coğrafi konumlardaki öğrencileri bir araya getirebilir. Pratik eğitim ve beceri geliştirme imkânları sağlarken, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ile öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlayabilir. Gerçek dünya ile sanal dünyayı birleştirerek STEM eğitimi destekler ve problem çözmeye ile yaratıcılık becerilerini geliştirmek için yeni fırsatlar sunar (Microsoft, 2023). Çalışma kapsamında Microsoft Hololens cihazı ile sınıf öğretmenlerine farklı hologram görüntüleri gösterilerek derslerde kullanılabilirliğini belirlemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütölmüştür. Nitel araştırma yöntemi, insanların kendi potansiyellerini anlamalarına, bilinmeyenleri keşfetmelerine ve oluşturdukları sosyal yapıların ve sistemlerin derinliklerine inmelerine olanak tanıyan bir bilgi üretme biçimidir. Nitel yöntemle gerçekteştirilen araştırmalar, ele alınan olay ya da olguyla ilgili derin bir anlayış geliştirmeye çalışır (Morgan, 1996). Nitel araştırmalarda çoğunlukla gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır. Ayrıca, insana dair algı ve olayların, sosyal gerçekliğ içinde ve doğal ortamlarında derinlemesine incelenmesine dayanan nitel araştırma, farklı disiplinleri bir araya getiren kapsamlı bir perspektife de sahiptir (Merriam ve Grenier, 2019). Bu araştırma eğitim alanında en sık kullanılan araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Temel nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını, iç dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerine ne tür anlamlar yüklediklerini anlamaya odaklanır (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda farklı veri toplama yöntemleri bulunmaktadır ve bu araştırmada bu yöntemlerden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılacak, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile toplanacaktır. Bu araştırmada, kolay ulaşılabilirlik ve araştırma konusu ile ilgili deneyim sahibi olmaları göz önünde bulundurularak, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme genellikle mevcut olan ve erişimi hızlı ve kolay olan bireyler veya gruplara dayanmaktadır. Bu örnekleme stratejisi, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir (Patton, 2005). Katılımcılar, gönüllölük esasına dayalı olarak belirlenmiş ve araştırmanın yapıldığı bölgeler olan İstanbul ve Eskişehir’de bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Microsoft Hololens cihazı kullanacaklardır. Microsoft Hololens cihazı, dijital dünya ile gerçek dünyayı birbirine karıştırarak hologramları dünyanın bir parçası gibi gösterir. Bu hologramlar ses çıkarır, hareket eder ve hatta kullanıcılarla etkileşim kurabilir (Microsoft, 2024). Araştırmada da bu bağlamda Microsoft kütüphanesinde bulunan ve farklı ders konuları ile ilişkili hologram görüntüleri belirlenmiştir. Bu görüntülerden bazıları şunlardır:

- Ağaç ve bitki çeşitleri,
- Hayvanlar ve hareket türleri,
- Doğa olayları,
- şehir, çöl, orman ve kutup biyomları,
- Geometrik şekiller,
- Dünya ve gezegenler,
- Uzay ve uydular.

Belirlenen görüntüler farklı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine bireysel ve uygulamalı olarak gösterilecektir. Öğretmenler hologram görüntülerle etkileşime girebilecek ve detaylı şekilde inceleyebileceklerdir. Araştırmacı bu süreçte hem gözlem notları tutacak hem öğretmenlerle görüşme formunda bulunan soruları soracaktır. Bazı sorular uygulama esnasında sorulurken bazı sorular uygulama sonrasında sorulacaktır. Gözlem ve görüşme formlarıyla toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilecektir. Analiz sonuçları çalışma sonunda paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın alana ve gelecekte yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışma ile hologram teknolojisi gibi yenilikçi teknolojilerin eğitim süreçlerinde kullanılabilirliği, avantajları ve dezavantajları ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu sayede ilerleyen zamanlarda yapılacak akademik çalışmalarda içerik ve uygulama planlarında bu sonuçlar göz önünde bulundurularak daha sağlıklı çalışma ve planlamalar yapılabilecektir. Yenilikçi teknolojilerde çağa uygun hareket etmek ve hatta çağın ilerisinde çalışmalar yapabilmek önemlidir. Bu sebeple araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin gelecekteki teknoloji kullanımı ve eğitim süreçleri ile ilgili toplanan veriler ile daha etkili eğitim planlamaları yapılabilecektir. Öğretmenlerin hologram görüntülerle yaşadığı deneyimlerin ve etkileşimlerin, öğretmenlerin bu teknolojilere karşı bakış açılarını da olumlu yönde değiştirebileceği, yine bu teknolojileri kullanmaya yönelik motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir. Bu sayede eğitim süreçlerinde öğretmenlerin yenilikçi teknolojileri daha fazla kullanmak isteyecekleri düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışma sayesinde alanyazında yapılan çalışmalara bir yenisi eklenmiş olacak ve ilerleyen süreçte yapılacak benzer araştırmalara ışık tutulacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu araştırma sayesinde yeni fikirler ortaya çıkabilecek, süreç içerisinde yaşanabilecek problemlere önceden önlem alabilecektir. Ayrıca bu araştırmanın ardından yeni araştırmalar yapılması planlanmakta, farklı ders ve konular için hologram uygulamalarının geliştirilmesi planlanmaktadır. Bu geliştirme süreçleri için yapılan bu araştırma bir temel niteliğinde olacaktır.

Anahtar Kelimeler: hologram teknolojisi, sınıf öğretmenleri, ilkokul, eğitimde teknoloji kullanımı, microsoft hololens

Kaynakça

Ateş, H. (2022). Pandemi süreci bağlamında öğretmen yetiştirmede ve eğitimde bilişim teknolojisinin kullanımının artan önemi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 13 (49), 90-106. <https://doi.org/10.5824/ajite.2022.02.002.x>

Çaydere, O., & Akgün, N. (2023). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı ve çağdaş içerik tasarlama. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 439-451. <https://doi.org/10.30692/sisad.1254245>

Kurtoğlu Erden, M., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Microsoft, (2023). HoloLens 2 x Education. Erişim tarihi: 20.08.2024 <https://www.microsoft.com/en-us/hololens/industry-education>

Microsoft, (2024). HoloLens 2'de dolaşma. Erişim tarihi: 25.08.2024 <https://learn.microsoft.com/tr-tr/hololens/hololens2-basic-usage>

Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Tonbuloğlu. İ. (2023). Eğitim teknolojilerinde g¼ncel uygulamaların incelenmesi, *Alanyazın*, 4(2), 173-186.

¼n¼var, S. H. (2023). "21. Y¼zyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Y¼netiminin ¼nemi", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636- 7637), Vol:8, Issue:47; pp:2269-2277. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.67977>

Promoting Social and Emotional Skills in Cyberspace: The Relationship between Cyber-Emotions and Digital Literacy

Melek Alemdar ^{1,*}, Mahmut Sami Yiğiter ² & Sabahattin Çiftçi ¹

¹ Necmettin Erbakan University

² Ankara University

malemdar81@gmail.com

Problem Statement

In recent years, social and emotional skills have sparked the imagination of academics, education policymakers and practitioners and inspired a range of research (Humphrey, 2013). Social and emotional skills, which can essentially be defined as awareness of one's own and others' emotions, are essential in all social settings involving at least two individuals (Erkman et al., 2019). These skills include the ability to identify one's own feelings, empathize with others, manage feelings, cope with emotional challenges, and integrate these four stages (Steiner, 1979).

Cyberemotions or social and emotional e-skills share similarities with face-to-face skills, but also include specific skills that are relevant to the digital world. Social and emotional e-skills include the abilities and competences required to effectively navigate and thrive in the digital world, especially concerning communication, relationships, and emotional well-being. For example, it is essential to be able to interpret emotional cues when interacting online, to show empathy online, to collaborate in a virtual community, to build positive relationships online, to resolve disputes online, and to behave ethically online (Cebollero-Salinas et al., 2022). The development of these skills is crucial in order to function effectively in the social and emotional environment of the online world.

Digital literacy, on the other hand, is the ability to use technology competently, to interpret digital content, to assess its credibility, and to create, research and communicate using appropriate tools (Common Sense Media, 2009). The first definition of the term was used by Gilster (1997) as the ability to understand and make effective use of information in a variety of formats and from a variety of sources, especially when it is presented through computers. This definition emphasizes that digital literacy includes a deep cognitive ability to comprehend and understand digital technologies (Secker, 2017). These technologies, encompassing both hardware and software, are utilized by individuals for educational, social, or recreational purposes in both school and home settings, comprising devices like computers, mobile gadgets, interactive whiteboards, data logging equipment, web 2.0 technologies, digital recording devices, and commercial or free accessible software packages for learning (Ng, 2012a). In our research, we approach digital literacy as the set of skills and competencies necessary for individuals to effectively navigate, adapt and flourish in a digital society, including three intersecting dimensions that are proposed by Ng (2012b) (i) technical (ii) cognitive and (iii) social-emotional dimensions of digital literacy.

Prior research has illuminated various opportunities and risks associated with digital media communication. While there exists a substantial body of research on negative behaviors in the online realm, there has been notably less emphasis on exploring online social and emotional skills, specifically how adolescents can utilize digital technologies to maintain their well-being and how does this effect their ability to thrive in online world. We will delve into the impact of online social and emotional skills on digital literacy to explore how they enhance our ability to navigate and understand the digital landscape effectively.

Method

Research Design and Sampling

This study examines the theoretical model formed as the cyber-emotions of university students affect their digital literacy. It was designed in a causal model to analyze the direction of causal relationship between the variables (Bryman, 2012). The participants in the study consisted of 283 university students from various universities (Boğaziçi University, Necmettin Erbakan University and Muş Alparslan University) in Turkey, selected using a simple random sampling method.

Measurement Tools

E-motions Questionnaire

The E-motions scale formulated by Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López (2017) is an important tool for assessing these competences in such contexts. The scale consists of a total of 21 items divided into four subscales: e-motional expression, e-motional perception, facilitating the use of E-motions, and understanding and managing E-motions. The scale items, which are presented in a 5-point Likert format, are answered from '1 - Strongly Disagree' to '5 - Strongly Agree'. The validity of the E-motions scale was reinforced by a Confirmatory Factor Analysis (CFA) conducted by the authors, which showed that the goodness of fit indicators of the scale were within acceptable parameters ($\chi^2=316.23$, $df=183$, $p<0.05$; $\chi^2/df=1.728$; $CFI=0.98$, $NFI=0.95$, $NNFI=0.98$, $RMSEA=0.07$). The Cronbach's alpha reliability coefficients changed between .75-.91 for the subscales.

Digital Literacy Scale

The Digital Literacy Scale, originally developed by Ng (2012), adapted to Turkish by Üstündağ et al. (2012), is used to assess the digital literacy level of the university students. The scale consists of ten items with a single factor, which accounts for 40 per cent of the variation in the digital literacy skills of the participants. The items are structured as a five-point Likert scale. The results of the CFA yielded the following goodness of fit indices: $\chi^2/df= 3.67$, $RMSEA = 0.06$, $CFI = 0.96$, $IFI = 0.96$ and $GFI = 0.94$. These values indicate a near perfect fit for CFI, IFI and GFI, while $X^2/sd < 5$ and $RMSEA$ indicate an acceptable level of fit. Additionally, the study's reliability coefficient was assessed and found to be 0.84, indicating adequate reliability.

Expected/Temporary Results

This study presents an empirical test of the connection between cyber-emotions (E-motions) and digital literacy ($\beta = .41$, $p = .000$, $\chi^2/df = 1.9$, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.07) via Structural Equation Model. The reliability of both the E-motions and digital literacy variables, as indicated by both Cronbach's Alpha and McDonald's ω coefficients, is very high (reliability > 0.90). There is a moderate positive correlation ($r = 0.38$; $p < 0.01$) between e-motions and digital literacy. The fact that this correlation value is less than 0.85 indicates that there is no issue with multicollinearity (Kline, 2015). Skewness and kurtosis values fall within the range of -1.5 to +1.5, and the data appears to follow a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). The main findings of the study reveal a noteworthy relationship between these two concepts, indicating that cyberemotions is a positive predictor of digital literacy. This result aligns with earlier research finding regarding the impact of social and emotional competence on digital competence (Audrin & Audrin, 2023). A thorough grasp of how effectively an individual can sensibly handle emotions and emotion-related information in a digital environment greatly shapes their awareness of the digital world and their competence in executing digital tasks.

Keywords: Cyber-emotions, digital literacy, structural equation modeling

References

- Audrin, C. & Audrin, B. (2023) More than just emotional intelligence online: Introducing “digital emotional intelligence”. *Front. Psychol.* 14 (1154355).
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Burns, T., & Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-Being in the Digital Age*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing
- Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriaza, J., & Orejudo, S. (2022). Social Networks, Emotions, and Education: Design and Validation of e-COM, a Scale of Socio-Emotional Interaction Competencies among Adolescents. *Sustainability*, 14, 2566.
- Common Sense Media (2009). *Digital Literacy and Citizenship in the 21st Century Educating, Empowering, and Protecting America's Kids*. <https://www.itu.int/council/groups/wg-cop/second-meeting-june-2010/CommonSenseDigitalLiteracy-CitizenshipWhitePaper.pdf>
- Erkman, F., & Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. İstanbul: TÜSİAD.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York, NY: Wiley
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE.

Kline, R. B. (2015). "Convergence of Structural Equation Modeling and Multilevel Modeling." In *The SAGE Handbook of Innovation in Social Research Methods*, edited by M. Williams and W. P. Vogt, 562–589. London: SAGE.

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49-74.

Ng, W. (2012a). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078.

Ng, W. (2012b). *Empowering scientific literacy through digital literacy and multi literacies*. New York: Nova Science.

Secker, J. (2017). The trouble with terminology: rehabilitating and rethinking 'digital literacy'. In K. Reedy & J. Parker (Eds.), *Digital literacy unpacked* (pp. 3–16). London: Facet

Steiner, C. M. (1979). *Healing alcoholism*. New York: Grove

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). New Jersey: Pearson Education.

Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2017). Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and young people. *Psicothema*, 29, 563–569.

Öğretimde E-Değerlendirme Araçlarının Kullanımı Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması

Elif Tuna Pusa ^{1,*} & Serkan Dinçer ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Çukurova Üniversitesi

eliftunapusa2141@gmail.com

Problem Durumu

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ve yenilikler eğitim ve öğretim alanında yeni anlayışların gelişmesine yol açmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak ölçme - değerlendirme uygulamalarında önemli değişimler sağlanmıştır (Baran, 2020). Böylece geleneksel ölçme değerlendirme kavramlarına ek olarak alanyazına “e-değerlendirme” kavramı da eklenmiştir.

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile karşılaştırılarak, ölçülen özellik hakkında karar verme süreci şeklinde ifade edilmektedir (Atılgan, 2009). E-değerlendirme ise değerlendirme işlemlerini karmaşık birçok aktiviteyi içeren dijital araçlarla yapılmasıdır (Cabı, 2016). Bayrak (2015)’a göre ise e-değerlendirme, öğrenmenin desteklenmesini amaçlayan bir değerlendirmenin bilişim teknolojileri üzerinden yürütüldüğü değerlendirmedir. E-değerlendirmede amaç üst düzey becerileri ölçecek niteliklerde değerlendirme yapılmasıdır (Yalçın, 2018).

Ölçme ve değerlendirme araçlarıyla eğitimde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki becerilerin ölçülmesi hedeflenmektedir. Bilişsel alan, edinilen bilgilerle zihinsel yetilerin geliştirildiği ve zihinsel faaliyetlerin ortaya çıkarıldığı alandır (Yeşilyurt, 2009). Bilişsel alanla ilgili yapılan değerlendirme araçlarını Bloom tarafından oluşturulan taksonomiye göre geliştirilebilir. Bloom Taksonomisi’nde bilişsel alanlar ilk olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşurken 1956 yılından bu yana kabul gören taksonomi 2001 yılında revize edilmiş ve hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma şeklinde yeniden oluşturulmuştur. Bu sıralamanın değişmesindeki en önemli nedenler eğitim alanında oluşan yeni felsefeler ve eski taksonomi ile oluşturulan ölçme araçlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı temelli öğretim anlayışının ortaya çıkması ile öğrenci merkezli üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalmasından kaynaklanmaktadır (Ayvacı ve Türkdogan, 2010).

Duyuşsal alan, duygusal yönlerin ağırlıkta olduğu ve olaylara karşı his, tutum ve ilgilerin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı alandır (Tekin, 2004). Duyuşsal alanın ölçülmesinde kullanılan sıralama Kratoohl (1964) tarafından geliştirilen alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirmedir (Demirel, 2017). Belli bir alandaki zihin ve kas koordinasyonu gerektiren beceriler de psikomotor alanın içerisinde yer almaktadır (Demirel, 2017). Sönmez (2007) bu alanı algılama, kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma olarak sınıflandırmıştır. Tüm

bu sınıflandırmalar eğitim ve öğretim faaliyetlerinde amaçlar, ölçme-değerlendirmeler yapılırken ortak bir standart oluşturmak için kullanılmaktadır.

Klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinden e-değerlendirmeye giden bu süreçte ölçme-değerlendirme araçlarında da değişimler meydana gelmektedir. İster yüz yüze eğitim olsun ister uzaktan eğitim olsun ölçme ve değerlendirme araçlarının, öğrenenlerin bilgi ve becerilerini ölçebilen nitelikte olması gerekmektedir (Baran, 2020). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde, e-değerlendirme araç çeşitliliğinin fazla oluşu ve öğrenenlerin bilgi ve becerilerini ölçebilecek nitelikteki e-değerlendirme araçlarının sahip olması gereken özelliklerin net olarak belirtilmemesi, e-değerlendirme araçlarının verimli kullanımının önünde bir engel oluşturduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak “yaygın kullanılan e-değerlendirme araçlarının neler olduğunun ve standartlarının net bir şekilde ifade edilmemesinin, öğrenenlerin daha nitelikli bilgi ve becerilerini ölçebilecek e-değerlendirme araçlarının geliştirilmemesine neden oluşu” araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, önceki çalışmalarda sıklıkla kullanılan e-değerlendirme araçlarını, çalışmalardaki bağımlı değişkenleri ve yararlarını belirleyerek e-değerlendirme araçlarına standart oluşturmayı sağlayacak öneriler sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Öğretimde e-değerlendirme araçlarını inceleyen çalışmalarda yaygın kullanılan araçlar nelerdir?
- Öğretimde e-değerlendirme araçlarını inceleyen çalışmalarda, sıklıkla incelenen bağımlı değişkenler nelerdir?
- Öğretimde e-değerlendirme araçlarını inceleyen çalışmalarda belirtilen yararlar nelerdir?

Yöntem

Bir metot, teknik ya da kavram hakkında standartların belirlenmesinde birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de daha önceden yapılan çalışmaların belirli temalar çerçevesinde sentezlenerek incelenmesidir. E-değerlendirme ile ilgili önceki çalışmaları inceleyip sıklıkla kullanılan e-değerlendirme araçlarını ve e-değerlendirme araçlarına ait bağımlı değişkenleri belirleyerek e-değerlendirme çalışmalarını derinden incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın yöntemi, meta-sentez yöntemiyle kurgulanmıştır.

Meta-sentez çalışmaları; belirli bir alanda yapılan araştırmaların benzer ve farklı yönlerinin belirlenip değerlendirilip yorumlanmasıyla yeni bilgilerin geliştirilmesini ifade eder (Dinçer, 2018; Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez çalışmaları ile alanyazında konu ile ilgili yapılan çalışmaların güçlü yanları, sınırlılıkları yorumlanıp alanı yeniden yönlendirebilirler. Yani meta-sentez yöntemi nitel araştırma bulgularının yeniden yorumlanıp bilgilerin yeniden yapılandırıldığı metodolojik bir yaklaşımdır (Aspfors ve Fransson, 2015).

Bu doğrultuda bu çalışmanın işlem basamakları şu şekildedir.

- Araştırma probleminin belirlenmesi: Bilimsel çalışmaların başlangıcını nitelikli problem soruları belirler. Bu araştırmanın problem cümlesi “yaygın kullanılan e-değerlendirme araçlarının neler olduğunun ve standartlarının net bir şekilde ifade edilmemesinin, öğrenenlerin daha nitelikli bilgi ve becerilerini ölçebilecek e-değerlendirme araçlarının geliştirilmemesine neden olabilmektedir” şeklindedir.
- Anahtar kelimelerin belirlenip alan yazın taraması yapılması: Bu aşamada araştırma ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması yapılırken ERIC, Scopus ve ISI Web of Knowledge veri tabanlarında “e-değerlendirme”, “e-değerlendirme araçları”, “e-evaluation”, “e-evaluation tools”, “e- assessment”, “e- assessment tools” anahtar kelimeleri ile tarama işlemi yapılmıştır.
- Dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre meta-sentez çalışmasına alınacak çalışmaların seçilmesi: Tarama işlemi Aralık 2012 ile Ocak 2023 tarihleri arasındaki erişilebilir tüm çalışmaları kapsamaktadır. Bu tarihlerin dışındaki çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda 41 adet makale çalışmaya dâhil edilmiştir.
- Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait bulguların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konması: Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların hepsi makalelerden oluşmaktadır ve M1, M2, M3... şeklinde kodlanmışlardır.

Tarama işlemi sırasında farklı anahtar kelime ile olup aynı olan çalışmalar elenmiştir. Toplamda ulaşılan 8728 makaleden 8688 tanesi elenip 41 tanesi çalışma kriterlerine uygun olduğu için araştırma kapsamına alınmıştır. Elenen 8688 makalenin 3108 tanesi araştırma kapsamında olan tarihler içerisinde yer almadığı için elenmiştir. Geriye kalan 5579 tanesi de uygulama değil yalnızca teorik bilgi içerdiği için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca “e-değerlendirme”, “e-assessment”, “e-evaluation” anahtar kelimeleri ile “e-değerlendirme araçları”, “e-evaluation tools”, “e-assessment tools” anahtar kelimeleri ile aynı makalelere ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretimde E-Değerlendirme Araçlarını İnceleyen Çalışmalarda Yaygın Kullanılan Araçlara İlişkin Sonuçlar;

İncelenen 41 çalışmada e-değerlendirme amacıyla kullanılan araçlardan en çok tercih edilen araç e-portfolio (f=10) ve web tabanlı ölçme araçlarıdır (f=10). Bu araçlardan sonra en çok tercih edilen ise ÖYS (öğrenme yöntemi sistemi) (f=9), ÖYS’leri de Web 2.0 araçları (f=4) takip etmektedir. Sanal gerçeklik oyunları (f=3), mobil uygulamalar (f=2) ve sosyal ağlar (f=2) eşit derecede yer alırken bilgisayar destekli öğretim programları(f=1) yalnız bir çalışma da yer almaktadır.

Öğretimde E-Değerlendirme Araçlarını İnceleyen Çalışmalarda Sıklıkla İncelenen Bağımlı Değişkenlere İlişkin Sonuçlar;

Etkisinin en çok araştırıldığı bağımlı değişkenlerin otomatik geri bildirim, akademik performansı değerlendirme, öğrenci motivasyonu ve öğrenme yetkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik performansı değerlendirme değişkeni en çok ÖYS'lerde incelenen bağımlı değişken olduğu görülmektedir.

Otomatik geri bildirim ve öğrenci motivasyonu tüm araçlarda incelenen bağımlı değişken olduğu görülmüştür.

Etkisinin en az incelendiği bağımlı değişkenler eleştirel düşünme becerisi ve özerkliği destekleme değişkenleridir.

Öğretimde E-Değerlendirme Araçlarını İnceleyen Çalışmalarda Belirtilen Yararlara İlişkin Sonuçlar;

Çalışmalarda araçların en yararlı olduğu konunun geri bildirim sağlama olduğu görülmüştür.

Akademik performansı değerlendirme, bireysel takip imkânı sağlama, motivasyonu artırma ve öz düzenleme yapma; geri bildirim sağlamadan sonra e-değerlendirme araçlarının en çok yarar sağladığı özellikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: E-değerlendirme, e-değerlendirme araçları, ölçme-değerlendirme

Kaynakça

Aspfors, J. ve Fransson, G. (2015). Research or mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48(2), 75-86.

Atılğan, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1),13-25.

Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40.

Bayrak, F. (2015). *E-değerlendirme ve e-dönüt*. Ankara: Pegem Akademi.

Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94-101.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (25.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Diñçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190.

Kratwohl, D. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals-Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümlenme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education, 4(1), 52-64.

Sönmez, V. (2007). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin, H. (2004). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(1), 183-201.

Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2), 161 - 178.

Eğitimde Kapsayıcılık: Stratejiler, Zorluklar ve Küresel Perspektifler

Erdi Tangut ^{1,*}, Muhammet Hakan Isparta ¹ & Mustafa Çelebi ¹

¹ Erciyes Üniversitesi
m.erditangut@hotmail.com

Problem Durumu

Araştırma çalışmasında olası problem durumu, "Eğitimde kapsayıcılık stratejilerinin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için gerekli olan küresel ve yerel stratejiler" olarak özetlenebilir. Eğitimde kapsayıcılık, farklı yeteneklere, özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olan tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Ancak bu farklılıklar, eğitim sisteminde çeşitlilik ve eşit fırsatların sağlanması konusunda zorluklar yaratabilir. Öğrenciler arasında cinsiyet, dil, etnik köken, sosyoekonomik durum, öğrenme tarzı ve öğrenme güçlükleri gibi çeşitli faktörler eşitliği sağlama konusunda engel oluşturabilir. Bu nedenle, eğitimde kapsayıcılık stratejilerinin bu çeşitlilikleri göz önünde bulundurarak geliştirilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ancak birçok öğretmen, kapsayıcı eğitim konusunda yeterli eğitime sahip değildir. Araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması ve sürekli profesyonel gelişmelerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen eğitimi programlarının kapsayıcılık ilkesini merkeze alacak şekilde güçlendirilmesi, bu problemin çözümüne yönelik önemli bir adım olacaktır. Eğitim kurumlarının fiziksel altyapısı ve kaynakları, kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Ancak birçok okul, engelli öğrenciler için uygun olmayan fiziksel koşullara sahiptir ve gerekli teknolojik araçlardan yoksundur. Eğitim ortamlarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde düzenlenmesi, engelli öğrenciler için uygun hale getirilmesi ve teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu da maddi kaynakların artırılması ve fiziksel imkanların iyileştirilmesiyle mümkündür. Eğitimde kapsayıcılık, sadece eğitim kurumlarının değil, aynı zamanda toplumsal kabul ve desteğin de önemli olduğu bir alandır. Ancak toplumsal önyargılar ve bilinçsizlik, kapsayıcı eğitim stratejilerinin uygulanmasını zorlaştırabilir. Okul yöneticilerinin ve velilerin bilinçlendirilmesi, veli-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi ve toplumsal farkındalık artırma çalışmaları, bu problemin çözümünde kritik öneme sahiptir. Eğitimde kapsayıcılık, küresel bir perspektiften ele alınması gereken bir konudur. Ancak ülkeler arasında eğitimde kapsayıcılık konusunda bilgi ve deneyim paylaşımı yeterince sağlanamamaktadır. Uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapılması, küresel ölçekte düzenlenen konferanslar ve çalıştaylar, en iyi uygulamaların paylaşılmasına ve ortak stratejilerin geliştirilmesine olanak tanır. Bu da eğitimde kapsayıcılık hedeflerine ulaşmada önemli bir katkı sağlar. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelik destek hizmetlerinin yetersizliği, kapsayıcı eğitimde önemli bir engeldir. Öğrenme ortamlarının uygun hale getirilmemesi, öğrencilerin eğitim süreçlerine tam katılımını engeller. Öğrencilerin dil, davranış gibi özel ihtiyaçlarına yönelik desteklerin artırılması, öğrenme ortamlarının esnek ve katılımcı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenci destek hizmetlerinin iyileştirilmesi, kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunur. Bu araştırma yazısı, eğitimde kapsayıcılık stratejilerinin uygulanmasında karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukların üstesinden

gelmek için gerekli olan küresel ve yerel stratejileri ele alarak, kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşma çabalarına ışık tutmayı amaçlamaktadır. Hem yerel hem de küresel düzeyde çeşitli adımlar atılması gerektiğini vurgulayan bu yazı, eğitimde adaletin ve eşitliğin sağlanmasına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, kapsayıcı eğitimde karşılaşılan zorlukları, öğretmenlerin stratejilerini ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını ele almayı amaçlamaktadır. Nitel bir araştırma deseni olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının belirli bir yapı içinde kalmasını sağlayarak katılımcılara ayrıntılı deneyimlerini ifade etme esnekliği sunmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturan grup, Kayseri ilindeki devlet ve özel okullarında görev yapan farklı branş, cinsiyet ve kıdem yıllarına sahip sekiz öğretmenden oluşmaktadır. 2023/2024 eğitim öğretim yılında bu öğretmenler kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Veri toplama süreci, yedi görüşme sorusu ve beş demografik sorudan oluşan bir görüşme izin formu kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formatında gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, eğitimde kapsayıcılık, stratejiler, zorluklar ve küresel perspektifler hakkında veri toplamak amacıyla literatür taraması sonucunda hazırlanmıştır. Katılımcı öğretmenler, görüşmeden önce formun amacı, kullanımı ve gizlilik politikası hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü katılım sağlamışlardır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış ve katılımcılardan veri toplama sürecine ilişkin açıklamaları yazılı metne dönüştürmek için izin alınmıştır. Görüşme süreleri genellikle 15-20 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin analizi, görüşmelerden elde edilen metinlerin her bir katılımcıya özel olarak kodlanmasıyla başlamıştır. Her sorunun cevapları karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş ve tematik analiz yöntemi kullanılarak verilerin derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır. Analiz sürecinde verilere herhangi bir yorum yapılmamış, sadece katılımcıların ifadeleri doğrudan raporlanmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışma eğitimde kapsayıcılığı artırmak için öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini anlamak ve bu alanda stratejiler geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Yöntemsel olarak, nitel araştırma ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen bulgular, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde olası etkileri tartışmaya açmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin sürekli eğitim ve gelişimlerinin desteklenmesi, okul yöneticilerinin bilinçlendirilmesi ve veli-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim kavramı, çoğu öğretmen tarafından engelli bireyler bağlamında değerlendirilmiş ve öğrenme ihtiyaçlarının bireyselleştirilmesi için en çok bireyselleştirilmiş eğitim programları ve farklı yöntemler kullanılacağı belirtilmiştir. Engelli öğrencilerin eğitime tam katılımlarının sağlanması gerektiği ifade edilirken, kapsayıcı eğitimde öğrencilere yönelik en yaygın tutumun dışlanma olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim ortamlarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde düzenlenmesi ve öğrencilerin dil, davranış gibi özel ihtiyaçlarına yönelik desteklerin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretim planları, yöntemleri ve materyallerinin,

öğrencilerin bireysel yetenekleri ve öğrenme potansiyellerine uygun olarak esnek ve katılımcı bir şekilde düzenlenmesi gerektiği çoğunluk olarak belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitim stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi, kültürel saygı ve empati eğitimi, dil entegrasyonu, oryantasyon programları, ayrımcılıkla mücadele ve kültürel farklılıkları göz önünde bulunduran öğretim stratejilerinin kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Son olarak, kapsayıcı eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim, fiziksel imkanların ve maddi kaynakların artırılması, bilgilendirme ve farkındalık artırma çalışmaları, bölgesel ve yerel esneklik, uluslararası iş birliği ve öğrencilerin potansiyellerine odaklanmanın bu sürecin vazgeçilmez unsurları olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde kapsayıcılık, eşitlik, engelsiz eğitim, kültürel farkındalık, eğitim politikaları

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. [<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>]

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Florian, L. (2008). Inclusive practice: what, why, and how? In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 127-145). SAGE Publications. [https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40338_7.pdf]

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.

Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.

Brown, A. (2019). "Eğitimde Kapsayıcılık: Zorluklar ve Çözüm Yolları." *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 123-145.

Johnson, M. (2020). "Kapsayıcı Eğitim Politikalarının Uygulanmasındaki Zorluklar." *Eğitim Politikaları Analiz Dergisi*, 35(4), 567-580.

Jones, R. (2017). "Engellilere Uygun Fiziksel Altyapının Eğitimdeki Rolü." *Engellilik ve Eğitim Dergisi*, 22(2), 134-150.

Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Miller, C. (2021). "Çeşitli Öğrenme Stillere Uygun Öğretim Stratejileri." *Eğitim Teknolojisi ve Uygulama Dergisi*, 35(4), 567-580.

Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*. Routledge.

Schuelka, M. J., & Johnstone, C. J. (2012). Global trends in meeting the educational rights of children with disabilities: From international institutions to local responses. *Disability & Society*, 27(4), 581-595.

Smith, K. (2018). "Eğitimde Çeşitlilik ve Kapsayıcılık: Bir Derleme Çalışması." *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 42(3), 211-230.

OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing.

OECD. (2022). "Promoting Inclusive Education: Best Practices Across Countries." Retrieved from [URL]

UNESCO. (2017). *Inclusive Education: The Way of the Future*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444]

UNESCO. (2019). "Inclusion in Education: Global Perspectives." Retrieved from [URL]

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2020). "Global Forums on Inclusive Education: Strategies and Collaborative Approaches." Retrieved from [URL]

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin İncelenmesi

Ferat Yılmaz ^{1,*} & Rahman Derya ²

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

ferat.yilmaz@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerle oldukları yerde ve oldukları gibi tanışmak ve onları becerikli, bilgili, hedef odaklı ve güdülenmiş oldukları öğrenmeye yönlendirmektir (Boroson, 2017). Öğrencilere bu konuda yardımcı olabilmek için öğretmenlerin uyması gereken bazı kapsayıcı ilkeler bulunmaktadır. Columbia Üniversitesinin Kapsayıcı Eğitim Kılavuzuna göre bu ilkeler kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansımadır (Appert vd., 2018).

Alanyazında kapsayıcı eğitimin ilkeleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmaktadır. Bu çalışma, aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin, onlara mesleklerinin ilk aşamalarında bu konuda verilecek bir seminerle arttırılabileceğini göstermektedir (Yılmaz, Öner Sunkur ve Derya, 2024). Diğer çalışmalar ise kapsayıcı eğitimle ilgili öz-yeterlik, uygulama düzeyi ve tutum gibi bağımlı değişkenleri cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, eğitim kademesi, kapsayıcı eğitim hakkında hizmet içi eğitim ya da seminer alma gibi bağımsız değişkenler açısından incelemektedir (Butakor, Ampadu, & Suleiman, 2020; Büyüктаşkapu Soydan, Durmuşoğlu Saltalı, & Şengöz, 2022; Kazu & Deniz, 2019; Kozikoğlu & Yıldırımoğlu, 2021; Şimşek, 2019; Wang, 2023). Ancak bağımlı bir değişken olarak kapsayıcı eğitim ilkelerinin bu değişkenler açısından henüz incelenmemiş olması alan yazın açısından bir boşluğu ifade etmektedir. Bunlarla beraber kapsayıcı eğitim ilkelerinin sınıf türü, yerleşim birimi, istihdam türü ve hizmet öncesi kapsayıcı eğitim dersi alma açısından da incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin; süreç, ortam ve ihtiyaçları bakımından farklılaşan birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda (Dursun, 2006; Sidekli, Coşkun ve Aydın, 2015) ya da köy, ilçe ve il merkezlerinde (Basun ve Erden, 2020; Çepni, Gökdere ve Şan, 2001) farklı olabileceği öngörülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin özellikle söz konusu ücretli öğretmenlik olduğunda istihdam türlerine bağlı olarak mesleki aidiyet hissedemedikleri (Öztaş, 2010) ve eğitim paydaşları tarafından dışlandıkları (Polat, 2013), başka bir ifade ile kendilerinin bile kapsama sorunu yaşadıkları dikkate alınınca istihdam türünün de kapsayıcı eğitim ilkelerini benimsemeyi etkileyebileceği düşünülmektedir. Son olarak hizmet öncesi eğitimde kapsayıcı eğitim dersi alma değişkeninin, kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyini etkileyebileceği öne sürülebilir. Çünkü bahsi geçen ders, lisans programlarında 2018-2019 yılı itibari ile ancak seçmeli bir ders olarak yer alabilmiştir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018). Dolayısıyla bu dersi, 2018 yılından önce üniversiteye başlayan bütün öğretmen adaylarıyla, 2018 yılında üniversiteye başlayıp farklı seçmeli derslerle kredi tamamlayan öğrencilerin almadığı söylenebilmektedir. Bu durumun da ilgili dersi alan ve almayan öğretmenler arasında kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından bir farklılaşma yaratabileceği

beklenmektedir. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak mevcut araştırmada öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri nasıldır?
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri cinsiyet, sınıf türü, hizmet öncesi kapsayıcı eğitim dersi alma, hizmet içi kapsayıcı eğitim semineri alma, öğretim kademesi, yerleşim birimi, eğitim durumu, istihdam türü ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi çerçevesinde kullanılabilir desenlerden genel tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli çerçevesinde öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim ilkelerini ne düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Nedensel karşılaştırma modelinde ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini hangi değişkenlerin farklılaştırabileceği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırmanın evreni öğretmenler, çalışma evreni ise İğdır ilinde görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemiyle erişilmesi kolay öğretmenlerden oluşturulmuştur. Bu çerçevede bir internet bağlantısı yoluyla ölçme aracını dolduran 548 öğretmene ulaşılmıştır. Uç veriler elendikten sonra 500 öğretmenin verileriyle ilgili analizler yapılmıştır. Bu araştırmanın verileri Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ) ile toplanmıştır (Yılmaz, Öner Sunkur ve Derya, 2024). Ölçek, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin ilkeleriyle ilgili davranışların kendilerini ne kadar tanımladığını ölçmektedir. Ölçeğin, kapsayıcı eğitimin ilkeleri çerçevesinde tanımlanmış beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar, Kapsayıcı Okul İklimi İlkesini Benimseme (KOİİB), Açık Beklentiler İlkesini Benimseme (ABİB), Kapsayıcı Ders İçerikleri İlkesini Benimseme (KDIİB), Erişilebilirlik İlkesini Benimseme (EİB) ve Yansıtma İlkesini Benimseme (YİB) boyutlarıdır. Veri analizinde, betimsel istatistikler dışında, Bağımsız Gruplar için t-Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, kapsayıcı eğitim ilkelerini yüksek düzeyde benimsediklerini ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim ilkelerinin benimsenme düzeyleri, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında da bu ilkelerin benimsenme düzeylerinde fark bulunmamaktadır. Kapsayıcı eğitimle ilgili hem hizmet içi seminerler hem de hizmet öncesi eğitim, yansıtma dışındaki kapsayıcı eğitim ilkelerinin benimsenmesini olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin bu ilkeleri benimseme düzeylerinde, öğretim kademesi açısından da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yerleşim birimi değişkeni açısından ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri, kapsayıcı ders içerikleri ilkesi dışında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre il merkezindeki öğretmenler, köydeki öğretmenlere göre daha kapsayıcı ders içerikleri oluşturduklarını aktarmaktadır. Erişilebilirlik ve yansıtma ilkeleri açısından eğitim durumuna göre farklılık gözlenmemekle birlikte, ön lisans mezunu öğretmenler diğer ilkeleri daha yüksek düzeyde benimsediklerini ifade etmektedir. Ücretli, sözleşmeli

ve kadrolu öğretmenler arasında kapsayıcı ders içerikleri ve yansıtma ilkelerinin benimsenme düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ancak kadrolu öğretmenler diğer ilkeleri sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde benimsemektedir. Kıdem açısından, yansıtma ilkesi hariç diğer kapsayıcı eğitim ilkelerini 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler mesleğinin göreceli ilk yıllarında olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde benimsediğini ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı okul iklimi, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik, açık beklentiler, yansıtma

Kaynakça

Appert, L., Jungels, A., Bean, C., Klaf, S., Irvin, A., & Phillipson, M. (2018). Guide for inclusive teaching at Columbia. Columbia Centre for Teaching and Learning.

Basun, B., & Erden, Ş. U. L. E. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 271-288.

Borson, B. (2017). Inclusive education: lessons from history. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23.

Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237-1252.

Büyüktaşkapu Soydan, S., Durmuşoğlu Saltalı, N., & Şengöz, E. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(127), 244-265.

Çepni, S., Gökdere, M., & Şan, H. M. (2001). İl ilçe ve köy ilköğretim okullarında fenbilgisi kavramlarının anlaşılma düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Binyılım Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. Maltepe Üniversitesi, İstanbul. 75-83.

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33-57.

Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.

Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.

Öztaş, S. (2010). Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi (Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(28), 67-88.

Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: birleştirilmiş sınıf. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(1), 311-331.

Şimşek, Ü. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wang, H. Y. (2023). Attitudes towards inclusive education among instructors at universities in Taiwan. International Journal of Disability, Development and Education, 70(1), 90-105.

Yılmaz, F., Öner Sunkur, M., ve Derya, R. (2024). Kapsayıcı eğitim modülü eğitimi seminerinin aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerine etkisi. Millî Eğitim, 53(243), 1231-1254.

Mültecilerin Bulunduğu Okullarda Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri ile Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Adnan Delen ^{1,*} & Muhammet Hanifi Ercoşkun ¹

¹ Atatürk Üniversitesi
adnan.delen21@ogr.atauni.edu.tr

Problem Durumu

Bulduğumuz çağda hızlı bir şekilde meydana gelen değişimlerden eğitim ortamlarının da etkilendiği söylenebilir. Nitekim bu eğitim ortamlarının en önemli aktörleri ise öğretmen ve öğrencilerdir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve öğrencilerin kişisel özelliklerinin göz ardı edilemeyecek derecede önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan daha önceden kestirilemeyen göç hareketleri de ülkelerin diğer alanlarda olduğu gibi eğitim sistemlerini de etkileyebilmektedir. Bu durum göçe maruz kalan ülkelerin eğitim sistemlerinde birtakım politikaları geliştirmelerini zorunlu hale getirmektedir (Sekin & Çakir, 2021). 2016 yılından itibaren Türkiye’de mülteci öğrenciler devlet okullarına alınmıştır. Sosyal, ekonomik, dil ve kültürel özellikler bakımından farklı olan bu öğrencilerin sınıf ortamlarında diğer öğrencilerle kaynaşmalarının sağlanması, sosyal kabul ve uyum süreçlerinin desteklenmesinin daha da önem kazandığı ifade edilebilir. Bu sürecin sahadaki uygulayıcıları ve en aktif rol üstlenenleri şüphesiz öğretmenlerdir (Can, 2004). Öğretmenlerin sınıf içerisindeki yönetim ve liderlik becerileri, genel mesleki yeterlilikleri, kullandıkları öğretim stratejileri ve duyuşsal davranış özelliklerinin bir bütün olarak işe koşulması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenin nitelikleri; sınıf içi iletişim ve etkileşimi öğrenme süreci ve başarı düzeyini olumlu etkileyebilir (Şimşek, 2010). Etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında öğretmenin öğrenci tarafından özümsemesi, öğrenciye güven vermesi, öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi gerekir (Ercoşkun & Ada, 2014). Etkili öğretim; öğrencilerin ilgi ve beceri düzeyleri ile eğitim ortamının özellikleri göz önünde bulundurularak kazanıma yönelik seçilen en uygun stratejinin, eğitsel araçların organize ve planlı bir şekilde uygulanmasıdır (Kara, 2016). Öğretmen; stratejisini belirlerken kullanacağı materyallerin özelliğine, dersin süresine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, kazanımın türüne göre hareket etmelidir. Ayrıca etkili öğretim stratejilerinin derste kullanım çeşitliliği de artırılabilir. Sınıf ortamlarında zenginleştirilmiş etkili öğretim stratejilerinin kullanılması etkili öğrenmeyi sağlayarak yaşama dönük problemlerin çözülmesinde öğrenciye destek sağlayacağı söylenebilir (Özer, 1998).

Alanyazına bakıldığında mülteci öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmeleri sonucunda karşılaşılan sorunların incelendiği (Delen & Ercoşkun, 2018; Demir, 2020) görülmüştür. Bununla birlikte farklı kültüre sahip mültecilerin eğitim sürecine dâhil edilmesi sonucunda öğretmenlerin kaygılanmalarına yol açabilecek durumları tespit ederek kontrol altına almaları, sınıf yönetimini verimli bir şekilde yürütebilmeleri için etkili öğretim stratejilerini kullanabilmeleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla mültecilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile etkili öğretim stratejilerini kullanabilme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, bunların arasında herhangi

bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması bakımından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin;

1. Sınıf yönetimi kaygıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf yönetimi kaygı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü, sınıf mevcudu, sınıfta mülteci öğrenci bulunma durumu) farklılık göstermekte midir?
3. Etkili öğretim stratejilerini kullanabilme durumları ne düzeydedir?
4. Etkili öğretim stratejilerini kullanabilme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü, sınıf mevcudu, sınıfta mülteci öğrenci bulunma durumu) farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı ve yanıt aranacak olan problemlerin özellikleri doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmada, bütünden parçaya doğru bir yöntem ile oluşturulan örneklem, kişisel bilgi formu, anket ve verileri içeren sistematik ölçüm araçları kullanılmaktadır (Baltacı, 2017).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın ulaşılabilir evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarı ile Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem, evrenin özelliklerini taşıyabilecek ve evreni temsil edebilecek nitelikte olmalıdır (Neuman, 2014). Çalışmanın örnekleme ise, evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 252 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ulaşabilmek için elektronik formlar, basılı anketler, e-mail ve sosyal medya araçları kullanılmış ve gönüllü olan öğretmenlere çalışma grubunda yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği (SYKÖ)

Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen ölçek, üç boyuttan (zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı) ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li likert (1=Hiç Katılmıyorum...5=Tamamen Katılıyorum) tipinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin arttığı; azaldıkça da kaygı düzeylerinin düştüğü söylenebilir (Özkul & Dönmez, 2019).

Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği (EÖSÖ)

Cüçük ve diğerleri (2018) tarafından öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanma durumlarını ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilen 5'li likert tipindeki (1=Hiç Katılmıyorum...5=Tamamen Katılıyorum) ölçek 29 madde ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki tüm maddeler olumlu olup ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Verilerin analizinden önce elde edilen veri seti gözden geçirilerek hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veriler SPSS 26 paket programına yüklenmiştir. Verilerin normallik değerlerine ve test varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Veriler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Test sonuçlarından elde edilen veriler tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygıları ile etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri ölçeklerden alınan puan aralıklarına (1.00-1.80=Çok Düşük, 1.81-2.60=Düşük, 2.61-3.40=Orta, 3.41-4.20=Yüksek, 4.21-5.00=Çok Yüksek) göre değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin toplanması ve analiz edilmesi, çalışma grubunun özellikleri ve evreni temsil edebilmesi, verilerin katılımcıların gönüllülüğü doğrultusunda toplanması, araştırmanın uygulama sürecinin detaylı bir şekilde açıklanması, varsayım ve sınırlılıklarının belirlenmesi, araştırma modelinin gerekçesinin literatürle ilişkilendirilerek verilmesi, veri toplama araçlarıyla ilgili geçerlik ve güvenirlilik önlemlerinin alınması ve çalışmada doğrudan alıntılara bulgularda yer verilmesi gibi tedbirler alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarının “yüksek”; etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeylerinin ise “çok yüksek” düzeyde olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin en çok kaygılandıkları hususun öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememesi durumu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygısının tüm alt boyutlarda (iletişim-motivasyon-zaman yönetimi) “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarının cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü, sınıf mevcudu ve sınıfta mülteci öğrenci bulunma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini “çok yüksek” düzeyde kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejinin öğrencilerin emek sarf ederek başarıya ulaşma farkındalığının güçlendirilmesi şeklinde olduğu belirlenmiştir. Etkili öğretim stratejileri ölçeğinin alt boyutları açısından bakıldığında ise “Dile Dayalı Olmayan Unsurlar, İpuçları, Sorular”, “Ödül Verme”, “Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme” ile “Motive Etme” boyutlarında ise “çok yüksek” olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu ve sınıfta mülteci öğrenci bulunma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği ama okul kademesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın ilkökul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkokulların lehine; ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ise ortaokulların lehine olduğu görülmüştür. Okul türünün etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyi üzerinde “orta” derecede etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci öğrenci, sınıf yönetimi, kaygı, etkili öğretim stratejisi

Kaynakça

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.

Cook, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.

Cüçük, E., Kara, K., Şiraz, F. & Bay, E. (2018). Etkili öğretim stratejileri ölçeği'nin geliştirilmesi (EÖSÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 1181-1198.

Çınar, F., & Tutkun, Ö. F. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(128), 257-272.

Delen, A., & Ercoşkun, M. H. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (223), 299-322.

Demir, M. (2020). *Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Tez No. 632934) [Yüksek Lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ercoşkun, M. H. & Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 171-194.

Kara, K. (2016). *Fen bilimleri dersinde etkili öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Tez no: 456774) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th Ed.). Pearson Education Limited.

Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi öğretme: Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Hakan, A. (Editör), (ss. 149-163). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Özkuş, R. & Dönmez, B. (2019). Sınıf yönetimi kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694. <https://doi.org/10.17679/inuefd.521575>

Sadık, F., & Nasırcı, H. (2019). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 109-131.

Sekin, S. A., & akir, R. (2021). The problems faced by refugee students in the education process. In: *Education Quarterly Reviews, Primary and Secondary Education*, 4(1) 169-181. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.236>

ŒimŒek, A. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 181-203. <https://doi.org/10.33710/sduijes.646867>

Yerel Yönetimlere Katılımın Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Dilara Şahin

Ankara Üniversitesi
dilarasahin908@gmail.com

Problem Durumu

Çocukların yerel yönetimlerdeki katılımlarının yetişkinliklerdeki sivil katılımlarına olan etkisinin derinlemesine incelenmesi, bu sürecin formelleştirilmesi ve etkin bir katılım sağlamak için gereken araştırmaların yapılmasını gerektirmektedir. Karar alma süreçlerine katılımlarının formelleşmemiş olması, çocukların bu süreçlerde yer almasının sağlanması için ek çalışmalar yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Juliussen, Garmy, & Olsson, 2023). Avrupa Birliği Çocuk Hakları Stratejisi, siyasi otoritelerle çocuklar arasında iş birliğini güçlendirmeyi ve çocukların yerel karar alma süreçlerine dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır (Cámara, Romero-Pérez, Barba-Núñez, & Guindal, 2023). Ayrıca, yapılan bir araştırma, belediye gençlik konseylerinin gençlerin politika karar alma süreçlerine katılımını teşvik etmede umut vaat ettiğini, ancak en iyi uygulamalar ve etkiler üzerine daha sistematik araştırmalar yapılması gerektiğini göstermiştir (Augsberger, Collins, & Howard, 2024). Çocukların karar alma süreçlerine dahil edilmeleri için yöntemlerin formelleştirilmemesi büyük bir zorluk oluştururken, yerel yönetimlerle erken çocukluk eğitimi programları arasındaki iş birliği, bu süreçlere katılımlarını kolaylaştırabilir (Juliussen, Garmy, & Olsson, 2023; Bartholomaeus, Gregoric, & Krieg, 2016). Çocukların karar alma süreçlerine etkin bir şekilde katılabilmesi için yetişkinlerle olan güç dinamiğinin ele alınması gerekmektedir (Alias, Mohamad Nasri, & Awang, 2023). Son olarak, çocukların yerel yönetimlerde etkin bir şekilde yer alabilmeleri için, politik taahhütlerin artırılması ve bu alandaki en iyi uygulamaların belgelenmesi büyük önem taşımaktadır (Augsberger, Collins, & Howard, 2024). Bu sürecin daha iyi anlaşılması ve formelleştirilmesi, çocukların sivil katılımlarını olumlu yönde etkileyebilir ve demokratik katılımın temellerini güçlendirebilir.

6-12 yaş grubundaki çocukların yerel yönetimlere katılımı, onların demokratik süreçlere dahil olmalarını ve sivil katılım becerilerini geliştirmelerini sağlamak açısından kritik öneme sahiptir. Ancak, çocukların bu süreçlere etkin bir şekilde katılımını sağlamak için gereken mekanizmaların yeterince formelleşmemiş olması büyük bir engel teşkil etmektedir. Çocukların karar alma süreçlerine katılımının yetişkinlik dönemlerinde sivil katılımlarına olumlu etkiler yapabileceği öngörülmekte, bu nedenle çocukların yerel yönetimlerde etkin bir şekilde yer almalarını sağlayacak stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Mevcut literatür, çocukların katılım süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu süreçlere dahil olma yöntemlerinin yetersizliğini vurgulamaktadır.

Yerel yönetimlerde çocukların katılımını sağlama konusunda mevcut literatürde önemli boşluklar bulunmaktadır. Özellikle, 6-12 yaş grubundaki çocukların yerel yönetimlerdeki karar alma süreçlerine katılımını artırmak için uygulanabilecek en iyi uygulamalar ve stratejiler üzerine sistematik araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu yaş grubundaki çocukların katılımının uzun vadeli sivil katılım üzerindeki etkileri konusunda yeterli ampirik veri bulunmamaktadır. Bu boşluklar,

çocukların yerel yönetimlere katılımını artırmak için gerekli olan politikaların geliştirilmesini ve uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 6-12 yaş grubundaki çocukların yerel yönetimlere katılım süreçlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma, çocukların yerel yönetimlerdeki karar alma süreçlerine katılımının mevcut durumunu, karşılaştıkları zorlukları ve bu katılımın çocukların sivil katılım becerileri üzerindeki etkilerini araştıracaktır. Ayrıca, çocukların yerel yönetimlere katılımını artırmak için uygulanabilecek stratejiler ve politikalar değerlendirilecektir.

Araştırma Soruları

- 6-12 yaş grubundaki çocukların yerel yönetimlere katılımının mevcut durumu nedir?
- Çocukların yerel yönetimlerde karar alma süreçlerine katılımını etkileyen faktörler nelerdir?
- Çocukların yerel yönetimlere katılım süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve engeller nelerdir?
- Yerel yönetimlerin çocukların katılımını artırmak için kullandıkları mevcut stratejiler ve politikalar nelerdir?
- Çocukların yerel yönetimlerdeki katılımının, onların gelecekteki sivil katılım becerilerine olan etkileri nelerdir?
- Çocukların yerel yönetimlere katılımını artırmak için hangi yeni stratejiler ve politikalar uygulanabilir?

Yöntem

Yöntem

Bu araştırma, 6-12 yaş grubundaki çocukların yerel yönetimlere katılım süreçlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yönteminde durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması yöntemi, belirli bir fenomeni veya durumu derinlemesine anlamak ve analiz etmek için kullanılır (Creswell, 2013). Bu çalışmada, çocukların yerel yönetimlerdeki katılım süreçleri ve bu katılımın çocukların sivil katılım becerileri üzerindeki etkileri analiz edilecektir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin çeşitli illerinde bulunan yerel yönetimlerde aktif olarak çalışan 10 belediye yetkilisi, 10 öğretmen ve yerel yönetimlerle iş birliği içinde olan 10 sivil toplum kuruluşu temsilcisinden oluşacaktır. Katılımcılar, amaca yönelik örnekleme yöntemi ile seçilecektir. Bu yöntem, araştırmanın amacına en iyi şekilde hizmet edecek bilgi ve deneyime sahip kişilerin seçilmesini sağlar (Patton, 2002).

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmeleri kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların yerel yönetimlere katılım süreçleri, karşılaştıkları zorluklar ve uyguladıkları stratejiler hakkında derinlemesine bilgi sağlayacak sorular içerecektir. Görüşmeler, katılımcıların rahat hissedecekleri ve görüşmeyi özgürce gerçekleştirebilecekleri bir ortamda yüz yüze yapılacaktır. Her bir görüşmenin süresi yaklaşık 30-60 dakika arasında değişecektir. Görüşmeler ses kaydına alınacak ve daha sonra veri analizi için deşifre edilecektir (Kvale, 1996).

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, Miles ve Huberman'ın içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Bu yöntem, verileri kodlama, temaları belirleme ve bulguları organize etme sürecini içerir (Miles ve Huberman, 1994). Öncelikle deşifre edilmiş veriler dikkatlice incelenerek önemli ifadeler ve pasajlar kodlanacaktır. Ardından benzer kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulacak ve bu temalar arasındaki ilişkiler analiz edilecektir. Son olarak elde edilen bulgular, araştırma sorularını yanıtlamak ve çalışmanın amaçları doğrultusunda tartışılmak üzere derlenecektir. Bu süreç, çocukların yerel yönetimlerdeki katılım süreçlerine dair kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçici Bulgu/Sonuçlar

Bu araştırmanın geçici bulguları, 6-12 yaş grubundaki çocukların yerel yönetimlere katılımının genellikle sınırlı ve yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler ve odak grup çalışmalarından elde edilen veriler, çocukların yerel yönetimlere katılımının çoğunlukla sembolik düzeyde kaldığını ve formelleşmiş mekanizmaların eksikliğini vurgulamaktadır. Bu durum, çocukların sivil katılım becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Katılımcılar, çocukların katılımını artırmak için daha yapılandırılmış ve çocuk dostu mekanizmaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma bulguları ayrıca, yerel yönetimlerin çocukların katılımını artırmak için çeşitli stratejiler denediklerini, ancak bu stratejilerin genellikle yeterli olmadığını göstermektedir. Örneğin, bazı belediyeler çocuk konseyleri kurarak çocukların görüşlerini almaya çalışsa da bu konseylerin etkinliği ve çocukların karar süreçlerine gerçek katılımı konusunda ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Öğretmenler ve sivil toplum kuruluşu temsilcileri, çocukların katılımını artırmak için daha fazla eğitim ve farkındalık çalışmasının yapılması gerektiğini belirtmektedir. Veliler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, çocukların yerel yönetimlere katılım süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları da gözler önüne sermektedir. Çocuklar, genellikle yetişkinlerle olan güç dinamiği nedeniyle kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Ayrıca, yerel yönetimlerin çocuklara yönelik politik taahhütlerinin yetersiz olması ve bu alandaki en iyi uygulamaların belgelenmemesi, çocukların katılımını engelleyen diğer önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yerel yönetimler, karar süreci, çocuk katılımı

Kaynakça

Alias, M., Mohamad Nasri, N., & Awang, M. (2023). Power relationships and adult resistance to children's participation. *Children, Youth and Environments*, 17(1), 123-135. <https://consensus.app/papers/power-relationships-adult-resistance-childrens-west/cd5ac698a5de50708959b60cfc5e258>

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC: Author.

Augsberger, A., Collins, M. E., & Howard, R. C. (2024). The global context of youth engagement: A scoping review of youth councils in municipal government. *Children and Youth Services Review*, 156, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107349>

Bartholomaeus, C., Gregoric, C., & Krieg, S. (2016). Understanding parental role in children's participation in decision making during hospitalisation: An ethnographic study in Malaysia. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*, 30(3), 143-150. <https://consensus.app/papers/understanding-parental-role-children-participation-pien/3e4b013239b85fd487c42b2a40141166>

Cámara, A., Romero-Pérez, C., Barba-Núñez, A., & Guindal, C. (2023). The realisation of children's right to participation in community children's care homes. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. <https://consensus.app/papers/realisation-children-right-participation-community-raudeliūnaitė/914d11694c4f5603927ae6b364fbec0a>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Juliussen, A. B., Garmy, P., & Olsson, M. (2023). Political representatives' experiences of child participation in decision-making processes: A qualitative interview study. *Children & Society*. <https://consensus.app/papers/representatives-experiences-participation-juliussen/bb77fc9dfd3158c0825c91c9676a312a>

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

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

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Roman Çocukların Ortaokul Düzeyinde Eğitime Erişimleri ve Alınan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri*

Atakan Arslan ^{1,*} & İdris Şahin ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dokuz Eylül Üniversitesi

arslan27atakan@gmail.com

Problem Durumu

Toplumdaki kültürel alt gruplardan biri olan Romanlar, yaşam koşulları ve özellikleriyle diğer toplumsal gruplardan farklılaşmaktadır. Yaşadıkları sorunların başında eğitim, sağlık, barınma, ayrımcılık, yoksulluk ve istihdam gelmektedir (Akdemir, 2015). Romanlar, yoksunlukları, eğitim düzeylerinin düşüklüğü, ayrımcı davranışlarla karşılaşma kaygıları gibi nedenlerle yaşadıkları mahalle dışına çıkmada, kamuya ait hizmetlerden faydalanmada ve yetkililerle iletişime geçmede zorluklar yaşamaktadırlar (Tor, 2017). Bu bağlamda Roman çocukların iş yaşamına girmesi birçok sorun doğurabilmektedir. Dışlanma ve etiketlenmenin yanında çocuk bir üretim objesine dönüşebilmektedir (Suntekin, 2008).

Eğitim, insan hakları belgelerinde insanın kişiliğini geliştiren, özgürlük ve insan haklarına saygıyı güçlendiren bir etkinlik şeklinde açıklanmaktadır (Altunya, 2000). Çocukların eğitim yoluyla farkına vardıkları insan hakları, düşünce ve ifade özgürlüğü, bilgi ve belgeye erişim, görüşlerinin önemsenmesi gibi çok sayıda hakkı ve özgürlüğü barındırır (Tüzün, 2009). Genel olarak Romanlar yaşamın başında kayıt dışı kalabilmekte, sonrasında özel evraklarını edinmemekte ve eğitim dışı kalabilmektedirler. Yetişkin olduklarında ise süregelen bir yoksulluğa, güvensiz barınmaya ve şiddetin çeşitli türlerine maruz kalmaktadır (Helsinki Yurttaşlar Derneği, 2008). Bu durum Romanları toplumsal kabul ve kimlik bağlamında bir kısır döngüye sürüklemektedir. Ayrıca eğitim, konut, istihdam konularında önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Yeterli eğitimi almamış olmaları, varoşlarda yaşam sürmeleri, geçici işlerde çalışmaları, katılımcı bir yaşamdan uzak olmaları Romanları toplumdan uzaklaştırmaktadır (Kolukırık, 2011). Romanlar, eğitim ilişkileri güçlü olmayan toplumsal kümelerden biridir. Meslek edinimindeki eksikliklerin alt yapısında zayıf olan bu eğitim bağı bulunmaktadır. Romanların edindikleri meslekler, statü anlamında toplum tarafından üst düzeyde görülen meslek grupları arasında yer almamaktadır. Müzisyenlik, yaptıkları mesleklerden en fazla ilgi gören iş olmaktadır. Romanların eğitim kurumlarından mezun olma seviyeleri oldukça sorunlu görülmektedir (Marsh ve Strand, 2005). Eğitimcilerle yapılan bir araştırmada, katılımcıların neredeyse tamamı, Roman çocukların ekonomik etkenler, Roman kültürü ve aile yapısı, Romanlara yönelik dışlama uygulamaları, sosyal devlet eksikliği ve öğrenilmiş çaresizlik gibi nedenlerle okula erişimlerinin kısıtlandığı konusunda hemfikir oldukları saptanmıştır. Tüm bu nedenler arasında ekonomik etkenler, katılımcılar tarafından en çok vurgulanan faktör olmuştur (Kesik, Şahin ve Zoraloğlu, 2018). Bu anlamda bu çalışmanın amacı, Roman öğrencilerin eğitime erişim ve eğitimden yararlanma durumunu öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak incelemek ve tartışmaktır. Elde edilen sonuçlar ışığında eğitim hakkına erişimi engelleyen unsurları

değerlendirip sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın problemleri şöyledir:

1. Öğretmenler, çalıştıkları okuldaki Roman öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerine yönelik ne düşünmektedir?
2. Öğretmenler, çalıştıkları okuldaki Roman öğrencilerle Roman olmayan öğrencilerin eğitimden yararlanmalarında farklılık olup olmadığına yönelik ne düşünmektedir?
3. Öğretmenler, çalıştıkları okuldaki Roman öğrencilerin başarı düzeylerine yönelik ne düşünmektedir?
4. Öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki Roman öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğini artırmaya yönelik ne önermektedir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışma olgu bilim deseni özelliği taşımaktadır. Olgusal bir durum araştırması niçin ve nasıl gibi sorular yardımıyla değerlendirme ve açıklama gücüne sahiptir. Olgusal bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir bakış açısıyla araştırılır, ilgili durum üzerinde ne düzeyde etkili oldukları ve nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yin, 2009). Böylece nitel araştırma, bireylerin yaşadıklarını nasıl ifade ettiklerini yorumlamada önemli bir değer taşır (Bluhm, Harman, Lee ve Mitchell, 2011). Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri yeterli düzeyde gözlemleme şansı bulmuş, eğitime erişimlerini, akademik ve sosyal becerilerini örnekleriyle tanımlama yeterliliğine sahip, en az 3 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Çalışma, İzmir’de Romanların yoğun olarak buldukları 6 ilçede, bu ilçelerden seçilen 10 okulda ve bu okullarda görevli 20 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan 10 farklı branştaki öğretmenlerden 11’i kadın, 9’u erkektir. Görüşme tekniğinin kullanılmasındaki temel ilke, bir hipotezi sınamaktan ziyade insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri ne şekilde yorumladıklarını anlayabilmektir. Bu nedenle de insanların hikâyeleri, tanımlamaları ve fikirleri değerli görülür (Seidman, 2006). Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Ses kaydı alınan veriler önce bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılarak veri seti oluşturulmuştur. Veri seti birkaç kez okunduktan sonra kodlama sürecine geçildi. Önce kavramsal kodlama yapıldı, sonra kodlardan kategoriler oluşturuldu, kavramlar arasındaki ortak noktalar dikkate alınarak temalar belirlendi. Belirlenen temalar altındaki kategoriler ve kodlar birbirleriyle ilişkili şekilde açıklaması yapılarak yorumlandı. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapmak için öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3” şeklinde kodlandı. Veri analizinde içerik analizi kullanıldı. İçerik analizinde temelde yapılan işlem; öncelikle görüşmelerde elde edilen verilerin kavramsallaştırılması, sonrasında ise belirginleşen kavramlara doğrultusunda mantık çerçevesinde düzenlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar, genel olarak Roman öğrencilerin okula fiziksel erişimde sorun yaşamadıklarını, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında eğitimcilerin pozitif tutum ve yaklaşımlarının eğitime erişimde desteği arttırdığını ifade etmiştir. Buna karşın Roman ailelerin ekonomik yetersizlikleri, öğrencilerin okula devamsızlık yapmaları, yeterli ve dengeli beslenememeleri, Roman kültürü ve aile yapısından kaynaklı sorunların, nitelikli eğitime erişimlerinde engeller oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bir başka sonucuna göre Roman öğrencilerin okul etkinliklerine ve sportif faaliyetlere istekli katılmaları, öz güvenli olmaları, akranlarını etkileme potansiyeline sahip olmaları, eğitimden yararlanma hususunda olumlu farklılaştırıcılar iken, akademik çalışmalara ilgi duymamaları, başarısız olacaklarına dair ön yargıları, disipline olmada zorluk çekmeleri, Roman olmayan öğrencilere göre okula daha fazla devamsızlık yapmaları ve kütüphane imkânlarını daha az kullanmaları, eğitimden yararlanmadaki olumsuz farklılaştırıcılar olmaktadır. Katılımcıların tamamına yakınına göre Roman öğrenciler, akademik başarı yönüyle akranlarının gerisinde kalmaktadır. Ağırlıklı yıl sonu başarı ortalaması, okullarda yapılan deneme sınavı sonuçları, nitelikli sayılan ortaöğretim kurumlarını kazanma durumu bakımından Roman öğrencilerin alt sınıflarda yer almaktadır. Katılımcıların Roman öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğini artırmaya yönelik önerileri, “yakın etkileyciler” ve “uzak etkileyciler” şeklinde iki temada toplanmıştır. Yakın etkileyciler; aileye, okula ve topluma yönelik öneriler olarak düzenlenmiştir. Uzak etkileyciler; mevzuata, müfredata, ekonomiye, politik ve yönetsel duruma yönelik öneriler şeklinde düzenlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Roman öğrenciler, eğitim hakkı, eğitime erişim

* Bu bildiri Prof. Dr. İdris ŞAHİN’in danışmanlığında yürütülen “Roman Öğrencilerin Eğitim Çıktılarına İlişkin Görüşlerin Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi” doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Kaynakça

Akdemir, D. Ş. (2015). Ayrımcılıkla Mücadele: Çingenelelere Yönelik Ayrımcılık Kapsamında Pozitif Ayrımcılık Uygulamalarına Eleştirel Bir Bakış. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Altunya, N. (2000). Eğitimde Geleceğe Bakış. İstanbul: Uygun Basın ve Ltd.

Helsinki Yurttaşlar Derneği (2008). Eşitsiz vatandaşlık: Türkiye Çingenelelerinin karşılaştığı hak ihlalleri. https://hyd.org.tr/attachments/article/30/biz_buraday%C4%B1z-turkiye'de-romanlar-2.pdf

Kesik, F., Şahin, I., & Zoraloglu, Y. R. (2018). Roma children: Victims of social injustices in education. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 200-214.

Kolukırık, S. (2009). Düünden Bugüne Çingeneleler: Kültür-Kimlik-Dil-Tarih. İstanbul: Ozan Yayıncılık.

Marsh, A., & Strand, E. (2005). *Gypsies and the Problem of Identities: Contextual, Constructed and Contested*. Stockholm and London: I.B. Tauris.

Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (3rd ed.). Teachers College Press.

Suntekin, C. (2008). Roman çocukların gözüyle ailelerin işlevselliği: Tarlabası örneği [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Tor, H. (2017). Roman çocukların okul başarısızlığına ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6(3), 91-98.

Tüzün, I. (Ed.). (2009). Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi. İstanbul: ERG.

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

Yin, R. K. (2009). Case Study Research: Design and Methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Roman Ailelerin ve Çocukların Eğitime Bakış Açıları ve Eğitimden Beklentileri: Başarıyı Neler Etkiliyor? Okullar Nasıl Etkili Olabilir?

Ender Kazak ^{1,*} & Muhammet Selçuk ²

¹ Düzce Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

enderkazak81@hotmail.com

Problem Durumu

Eğitim hakkı, bireyin en temel haklarından olup hiç kimse bu haktan mahrum bırakılamaz. Bireylerin eğitim hakkı devletler tarafından yasal güvence altına alınmıştır. Devlet olmanın en belirgin özelliği hangi kültürel ve sosyal çevreye ait olduğuna bakılmaksızın sosyal devlet ve eşitlik ilkesi gereği vatandaşları arasında ayırım yapmaksızın, eğitim-öğretim hizmetlerine erişimlerini sağlamaktır (McCowan, 2010). Gelişmiş ülkelerde kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde farklı kültür ve çevrelerden gelen bireylerin kültür ve değerleri dikkate alınmakta, farklılıklar toplumsal zenginlik olarak görülmektedir (Armstrong vd., 2023; Heffernan vd., 2010). Kapsayıcı eğitim kapsamında bu bireyler dezavantajlı gruplar olarak da ifade edilmektedir (Operti vd., 2014). Türkiye’de bulunan Romanlar da yaşadıkları sosyal dışlanma nedeniyle dezavantajlı gruplardan biri olarak ifade edilebilir (Ateş ve Ünal, 2022).

Toplumsal dışlanmışlığın yanı sıra, Romanların yaşadıkları en büyük sorunlarından biri de eğitim alanında karşılaştıkları sorunlardır. Türkiye’de Romanların eğitim alanında yaşadıkları sorunlara ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Diktaş ve diğerleri (2016) araştırmalarında, Roman ailelerin ve öğrencilerinin, idarecilerin ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen nitel çalışma sonucunda, ailelerin okullarda çocuklarına yönelik önyargıların çocuklarının motivasyonunu azalttığını, çocukların ise okul içinde arkadaşlık ilişkilerinde zorluklar yaşadığını ve okul idarecilerinin Roman öğrencilerin disiplin sorunlarıyla karşı karşıya olduğunu ortaya koymuştur.

Günümüz Avrupa toplumunda Roman çocuklarının okullara erişim kısıtlılığı veya sınırlı katılım, düşük okullaşma oranı, sosyal dışlanma, damgalanma ve düşük başarı düzeyi gibi problemler yaşadıkları söylenebilir (Parthenis ve Fragoulis, 2019; Stark ve Berlinschi, 2021). Hamilton (2016) Roman kızların ortaöğretime devam deneyimlerini anlamaya yönelik çalışmasında, Roman kızların eğitim algıları ve gelecek hedefleri ile kültürel beklentiler arasında denge kurmak zorunda kaldıklarını ve eğitimde karşılaştıkları zorlukları vurgulamıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin Roman kızlara daha iyi destek olabilmek için kültürel duyarlılığa sahip olmalarının önemini ortaya koymuştur.

Alan yazında görüldüğü üzere Romanlar, toplum içinde genellikle dışlanma, önyargı ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalan azınlıklardan biridir. Toplumsal sorunlarla başa çıkmak ve kendi kimliklerini koruma mücadelesi, Roman çocuklarının eğitimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmada Düzce ili merkezinde Romanların yoğun olarak yaşadığı iki mahalledeki ortaokullarda öğrenim gören on iki

Roman öğrenci ve on iki Roman ebeveyn ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada, Türkiye’de Roman ailelerinin ve çocuklarının eğitime bakış açıları ile eğitimden beklentileri, okul başarısına etki eden faktörler ve okulların etkililiği için yapılabilecekler ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- a. Roman aileler ve çocuklar eğitimi nasıl tanımlamakta/anlamlandırmaktadır?
- b. Roman ailelerin ve çocukların eğitimden beklentileri nelerdir?
- c. Roman ailelere ve çocuklarına göre akademik başarıyı etkileyen faktörler nelerdir?
- d. Roman ailelere ve çocuklarına göre bir okul daha etkili nasıl olabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji ve onun alt deseni olan yorumlayıcı fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin veya grupların soruna verdikleri anlamı kavramak için farklı bakış açılarını inceler (Creswell, 2017). Fenomenoloji, yaşanan deneyimlerden ortak anlamlar çıkarırken; yorumlayıcı fenomenoloji, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini yorumlayarak anlamlandırmasına odaklanır (Smith, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Düzce ili merkezinde Romanların yoğun olarak yaşadıkları iki mahalle ve bu mahallelerde bulunan iki ortaokuldaki on bir öğrenci, dokuz Roman ebeveynin katılımı ile yürütülmüştür. Nitel araştırma desenininki kullanıldığı bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Berg ve Lune’a (2019) göre, amaçlı örnekleme, belirli gruplara odaklanarak, çalışmanın hedef kitlesini temsil eden deneklerin seçilmesidir. Bu bağlamda katılımcılar Roman öğrenciler ve ebeveynlerden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek için bir Roman öğrenci ve Roman ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ve alan yazı incelemesi sonucunda, temel sorular, alternatif sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Bu hazırlıklar sırasında, nitel araştırmalarda deneyimli iki uzmandan da geri bildirim alınmıştır. Roman öğrencilerden on bir ve Roman ebeveynlerden dokuz olmak üzere toplam yirmi katılımcıyla on iki saatlik görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerin metinleri yaklaşık doksana iki sayfa tutmuştur. Metinler, sorulan kılavuz sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış ve düzenlenmiştir. Temalar oluşturulurken alan yazından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılığını) artırmak için yarı yapılandırılmış form geliştirilirken ilgili alan yazın incelenmiştir. Bu süreçte, bir Roman öğrenci ve ebeveyn ile ön görüşme yapılmış ve forma son biçimi verilirken bu görüşler ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliliğini (aktarılabiliğini) artırmak için; Öncelikle, yarı yapılandırılmış formun hazırlanması sürecinde uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Daha sonra, veriler bilgisayar ortamına aktarıldığında kontrol edilmiş ve doğruluğu sağlanmıştır. Tema ve alt temaların oluşturulmasında da uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Roman öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim kavramına ilişkin tanımları, eğitimi bir gelişim ve öğrenme süreci olarak gördüklerini ve bunu sosyalleşme, kültürlenme, okuma-yazma becerisi kazanma ve toplumsal değerlere uyum sağlama gibi unsurlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Eğitim, Roman öğrenciler ve aileleri tarafından sosyal entegrasyon ve fırsat eşitliğini sağlamanın bir aracı olarak görülse de sosyo-ekonomik koşullar, eğitim sistemindeki yetersizlikler ve öğretmenlerin ilgisiz tutumları gibi faktörler bu beklentilerin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Ekonomik zorluklar, sosyal dışlanma ve öğretmenlerin düşük beklentileri Roman öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkilemekte, bu da akademik başarılarını düşürmektedir. Bu durumun üstesinden gelmek için eğitim sisteminde köklü reformlar yapılmalı, öğretmenlerin daha kapsayıcı ve destekleyici yaklaşımlar benimsemeleri teşvik edilmeli ve Roman öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun programlar geliştirilmelidir. Ayrıca, okulların disiplin ve güvenlik önlemlerinin artırılması da öğrencilerin eğitimde daha fazla başarı elde etmelerini destekleyecektir.

Anahtar Kelimeler: Romanlar, eğitim, sosyal dışlanma, kapsayıcı eğitim, kültürel duyarlık

Kaynakça

Armstrong, A. C., Johansson-Fua, S. U., & Armstrong, D. (2023). Reconceptualising inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1177-1190.

Ateş, A., & Ünal, A. (2022). Roma Mothers' Experiences with Their Children's Schools. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 299-319.

Berg, B. L., Howard Lune, (Çeviri Edt : Arı, A. ve Yavuz, Y. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Konya: Eğitim Yayınevi.

Bhopal, K. (2004). Gypsy travelers and education: changing needs and perceptions. *British Journal of Educational Studies* 52(1), 47- 64.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni (Çev Edt: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap

Diktaş, A., Deniz, A. Ç., & Balcıoğlu, M. (2016). Uşak'ta yaşayan Romanların eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1121-1142.

Hamilton, P. (2016). School books or wedding dresses? examining the cultural dissonance experienced by young gypsy/traveller women in secondary education. *Gender and Education*, 30(7), 829-845.

Heffernan, T., Morrison, M., Basu, P.K., & Sweeney, A. (2010). Cultural differences, learning styles and transnational education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(1), 27- 39.

McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), 509-525.

Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE handbook of special education*, 2, 149-169.

Parthenis, C., Fragoulis, G. (2019). Equality of opportunity for the Roma children? Limitations and challenges ahead. *European Journal of Education Studies*, 6(2),1-19.

Sarıtaş, S., & Çoban, U. (2022). Roman çocuklarının eğitimlerinin sürdürülebilirliği üzerine: Balıkesir ili örneği. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 128-142.

Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54.

Stark, O., & Berlinschi, R. (2021). Community influence as an explanatory factor why Roma children get little schooling. *Public Choice*, 189(1), 93-114.

Kapsayıcı Bir Çevre Oluşturmada Akran Sosyal Kabulü: Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görüşleri

Muhammed A. Karal ^{1,*} & Oğuzhan Hazır ²

¹ Sinop Üniversitesi

² Atatürk Üniversitesi

muhammedkaral@gmail.com

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitim uygulamaları son yıllarda önemli bir ivme kazanmış ve tüm öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesini amaçlamaktadır (Kleeberg-Niepage vd., 2022). Özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları hakları elde edebilmeleri için son yıllarda gösterilen küresel çabalar, dezavantajlı olarak tanımlanabilecek tüm öğrencilerin normal ana akım okullarda bulunmasına yönelik artan bir eğilime yol açmaktadır. Kapsayıcı eğitim, uygun eğitim fırsatlarının, gereksinimleri ne olursa olsun tüm öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Nind, 2005; Nepi vd., 2013). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan son on yılın Milli Eğitim İstatistikleri, kapsayıcı uygulamalara dâhil olan öğrencilerin hem sayısında hem de yüzdesinde kademeli ve önemli bir artış olduğunu ortaya koymaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Sınıfta fiziksel olarak bulunmak, kapsayıcı eğitim için çok önemli olsa da (Ainscow, 2016), sosyal kabul olmadan yeterli olmayacağı aşikârdır. Genel eğitim sınıflarındaki öğrenciler arasındaki özel gereksinim algısı, özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan öğrencilerin sosyal olarak dâhil edilmesini veya dışlanmasını önemli ölçüde etkileyebilir. Engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranları arasındaki sık etkileşimin, engelli öğrencilere daha yeterli sosyal yeterlilik becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek destekleyici bir ortam sunduğuna inanılmaktadır (Garrote vd., 2017). Ayrıca, bu tür doğrudan etkileşim, ideal olarak, normal gelişim gösteren akranları özel gereksinim ile ilgili kalıp yargıları azaltmaya ve tutumlarını olumlu yönde etkilemeye teşvik etmelidir (Nepi vd., 2015). Öğrencilerin tutumları üzerine yapılan araştırmalar, okul öncesi çağıdaki çocukların fiziksel engellerin sonuçlarını anladıklarını, yaşları büyüdükçe zihinsel engellere ilişkin bir anlayış geliştirdiklerini göstermektedir (Diamond ve Hong, 2010). Erken yaşta olumlu akran ilişkileri ve özel gereksinimli akranlara yönelik tutumlar geliştirmek, gelecekte daha iyi ilişkilerin güçlü bir belirleyicisidir (Odom vd., 2006). Olumlu tutumlar olumlu etkileşimlerle ilişkilidir ve bu olumlu etkileşimler de özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulüne katkıda bulunur. Kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan öğrencilerin sayısının ve oranının artıyor olması, okul ve sınıf ortamlarında normal gelişim gösteren akranlar arasında farklılıklara karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Ancak çok sayıda araştırma, özel gereksinimli öğrenciler için normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul görmenin kolay olmadığını göstermektedir.

Yöntem

Literatür, tipik gelişim gösteren akranların sosyal kabul düzeyleri hakkında yapılan çalışmaların çeşitli açılardan sınırlı olması ve çalışmaların hiçbirinde tipik gelişim gösteren akranların arkadaşlık

perspektiflerinin araştırılmamış olması dikkat çekicidir. Tipik gelişim gösteren akranların tutumlarının özel gereksinimli bireylerin genel eğitim okullarına dâhil edilmesi sürecinde kritik bir rol oynadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın amacı normal gelişim gösteren akranların özel eğitim gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bakış açılarını incelemektir. Ayrıca, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kabulüne ve öğrenci akran grubu içinde arkadaşlıkların gelişimine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini iki farklı okulda, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar farklı sınıf seviyelerinde bulunan toplam 238 (130 Kız, 108 Erkek) tipik gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri iki temel sorudan oluşan bir soru listesi kullanılarak toplanmıştır. İlk olarak, katılımcılara her seferinde bir tanesini görebilecekleri ve üzerinde farklı çocuklar bulunan 7 adet resim gösterilmiş ve ne gördüklerini söylemeleri istenmiştir. Sonrasında tüm resimler önüne koyularak bu çocuklar kendi sınıfında olsaydı arkadaş olup olmayacaklarını belirtmeleri ve ardından bu tercihi neden yaptıklarını söylemeleri istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları, (a) katılımcıların isimlendirmelerinin ve (b) arkadaş seçimlerinin, cinsiyetleri, sınıf seviyelerine, sınıflarında özel gereksinimli bir sınıf arkadaşı olup olmamasına ve taşınabilir hizmetten yararlanma durumlarına bağlı olarak değişip değişmediğini olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulgularına bağlı olarak, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmaktadır. Mevcut araştırmanın beklenen sonuçları sınıf seviyeleri arasında önemli farklılıklar olacağı; sınıf seviyesi arttıkça katılımcı öğrencilerin görselde yer alan öğrencilere yönelik kullandıkları uygun olmayan ifadelerin artacağı beklenmektedir. Ek olarak, sınıf seviyesi arttıkça, katılımcıların görsellerdeki bireylerin ne yaptığını daha az odaklandıkları ve bireylerin fiziksel görünümüne daha fazla odaklanacakları beklenmektedir. Öte yandan, mevcut araştırmada hiçbir sınıf düzeyinde ve hiçbir görsel için cinsiyetler arasında önemli bir farklılık olması beklenmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, tipik gelişim gösteren öğrenciler, sosyal kabul, arkadaşlık

Kaynakça

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>

Diamond, K. E., & Hong, S. Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177. <https://doi.org/10.1177/1053815110371332>.

Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>

Kleeberg-Niepage, A., Brehme, D., Bendfeldt, L. M., & Jansen, K. (2022). What makes a good school? Perspectives of students at inclusive secondary schools in Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136772>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2019/2020. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf

Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530>

Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>

Nind, M. (2005). Introduction: Models and practice in inclusive curricula. M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons (Eds.), *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice* (pg. 1–11). New York: Routledge.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807- 823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>

Çocukların Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Düzeyi ile Ebeveynlerinin Ebeveyn Medya Arabuluculuğu Stratejilerinin İncelenmesi

Merve Girgin ^{1,*} & Aysel Köksal Akyol ¹

¹ Ankara Üniversitesi
girgin1merve@gmail.com

Problem Durumu

Belirli bir duruma odaklanma, organize olabilme ve planlama yapabilme becerisine ek olarak, yapılan plana yönelik hareket etme süreçlerinde düşünsel açıdan sorunlara neden olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; sosyal işlevselliği olumsuz etkilemesinin yanı sıra dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite ile karakterize davranışsal bir problemdir (American Psychological Association, 2024). Sıklıkla pekiştireç sunulmayan veya kişiye yoğun bir şekilde uyarımın sağlanmadığı durumlarda dikkati sürdürmeye yönelik ortaya çıkan sorunlar dikkat eksikliği olarak tanımlanırken, özellikle davranışsal otokontrol gerektiren durumlarda anormal düzeyde motor aktivite ve hareketsiz kalmada yaşanan güçlükler hiperaktivite olarak tanımlanmaktadır. Bu iki problem durum neticesinde, sonuçları dikkate alınmadan anlık uyarılara devinim ile cevap verme yönelimi ise dürtüsellik kavramını ortaya çıkarmaktadır (Adams, 2024). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenselliğine ilişkin kesin bir açıklama bulunmamakla birlikte; kalıtsal etkenlerin, çocukluk dönemi travma öykülerinin, prematüre doğumun, prenatal veya postnatal dönemde toksik madde maruziyetinin, beyin hasarının, prenatal dönemde annenin sigara ve alkol gibi maddeleri tüketmesinin ve normalin üzerinde stres yaşamasının, koruyucu ve katkı maddesi içeren gıdalar ile beslenmenin bu tanı grubunun ortaya çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir (Adams, 2024; Akçin, 2017). Bu savlara ek olarak, günümüzde teknolojik gelişmelerin hız kazanması ve çocukların oldukça erken dönemlerde teknolojik cihazlara maruz kalmasının da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna neden olabileceği vurgulanmaktadır (Adams, 2024). Konuya yönelik yapılan araştırmalarda, çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu düzeyi ile ekran maruziyeti süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiş, kontrolsüz ekran süresinin dikkat sorunlarına neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Christakis vd., 2004; Günüş, 2022). Erken dönemde özerk bir yapıda olmamalarından kaynaklı olarak çocukların dijital medya kullanımının ebeveyn-çocuk etkileşimi ile ilişkili olması ve ebeveynin medya araçları ve bu araçların kullanımı konusunda gerek rol model olarak gerek çeşitli yöntemlerle çocukları yönlendiren bir konuma sahip olması, çocuklarda ekran maruziyeti sonucu ortaya çıkabilen dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun ebeveynin çocukların ekran kullanımına ilişkin stratejileri ile ilişkisinin incelenmesi gereksinimini meydana getirmiştir (Monteiro vd., 2022; Supanitayanon vd., 2020). Ebeveynlerin çocuklarda ekran maruziyetine ilişkin stratejileri, gelişen çağda çocukların dijital medya kullanımının küçük yaşlardan itibaren hızla artış göstermesiyle “ebeveyn medya arabuluculuğu” kavramını literatüre kazandırmıştır (Barkin vd., 2006). Ebeveyn medya arabuluculuğu, ekranın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin ebeveynler tarafından farklı iletişimsel yöntemlerden ve stratejilerden yararlanılarak en aza indirgenmesi amacını içerisinde bulunduran bir kavramdır (Clark, 2011). Ekran kullanımının yönetilmesinde uygulanan yöntem ve faydalanılan

stratejiler doğrultusunda, ebeveyn medya arabuluculuğu; aktif arabuluculuk, kısıtlayıcı arabuluculuk ve birlikte izleme/kullanım olmak üzere üç ana başlık şeklinde kategorize edilmektedir (Nathinson, 2018). Aktif arabuluculuk, ebeveynlerin içerik hakkında yorum, fikir alışverişi ve eleştiri yapma yoluyla çocukların ekran kullanımı sürecine olabildiğince dahil olmasını; kısıtlayıcı arabuluculuk, ekran kullanımına yönelik ebeveynlere özel kurallar, sınırlamalar ve kısıtlamalar aracılığıyla çocuğun ekran kullanımının yönetilmesini; birlikte izleme/kullanım ise ebeveynin çocukla aynı içeriğe maruz kalarak içeriğe yönelik herhangi bir bildirimde bulunmamasını ifade etmektedir (Livingstone ve Duerager, 2012). Ebeveyn medya arabuluculuğunun çocukların medya kullanımı üzerinde olumlu ve/veya olumsuz etkilerinin bulunduğuna ilişkin yapılan çalışmalardan ve çocukların normal düzeyin üzerindeki dijital medya kullanımlarının dikkat sorunları ve çeşitli gelişimsel problemlere neden olduğu sonucuna ulaşan araştırmalardan hareketle; bu çalışmada 6 yaş grubu çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu düzeyi ile ebeveynlerinin ebeveyn medya arabuluculuğu stratejileri ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu düzeyi ile ebeveynlerinin ebeveyn medya arabuluculuğu stratejilerinin çocukların cinsiyetine ve anne-babaların öğrenim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yanıt aranmış ve bu iki bağımlı değişken arasındaki korelasyon incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma kapsamında ilişkisel tarama modelinden yararlanılmış olup çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen çalışma grubu; Nevşehir ilinde bulunan üç özel kurumda eğitim süreci devam eden, herhangi bir gelişimsel gecikmesi bulunmayan, 6 yaş grubu 83 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgilerinin belirlenmesi ve araştırma için ebeveyn onamının alınması amacıyla; araştırmacılar tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu”ndan yararlanılmıştır. Çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu düzeyinin belirlenmesi amacıyla “MOXO d-CPT Dikkat Performans Testi”, ebeveyn medya arabuluculuğu tarzının saptanması için “Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılık Ölçeği” kullanılmıştır. İstatistiksel analiz yöntemlerinin belirlenebilmesi için ölçekler aracılığı ile elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,5 ile +1,5 değeri aralığında olduğu tespit edildiğinde verilerin normal dağıldığı belirtilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda iki grup arasındaki fark Mann-Whitney U testi ile, ikiden fazla grup arasındaki fark Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi koşulunda iki grup arası fark t testi ile, ikiden fazla grup olması halinde gruplar arası fark ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçları, istatistiksel analiz yöntemleri sonucu elde edilen “p” değerinin “0,05” değerinden küçük olması durumunda değişkenlerle ilgili istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Alpar, 2016). Bağımlı değişkenler arası korelasyon analizinde; normal dağılım gösteren alt boyutlar için Pearson korelasyon katsayısı, normal dağılım göstermeyen alt boyutlar için Spearman korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Değişkenler arası ilişki, korelasyon katsayısının (r) değerine göre yüksek, orta veya düşük düzeyde ilişki şeklinde ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından elde edilmesi beklenen sonuçlar; çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin erken çocukluk medya arabuluculuğu stratejileri ile çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu düzeyleri arasında korelasyon olduğu; bu sonuca ek olarak, çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu düzeyi ile ebeveynlerin erken çocukluk medya arabuluculuğu stratejilerinin anne-baba öğrenim düzeyi ve çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstereceği yönündedir. Yapılan analizler sonucunda, ebeveyn medya arabuluculuğunun çocukların cinsiyetine ve anne-babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Ayrıca; çocukların hiperaktivite düzeyinin cinsiyet ve babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre, zamanlama becerilerinin ise annenin öğrenim düzeyine göre fark gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgulara ek olarak, çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ebeveynlerin medya arabuluculuğu stillerinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, dikkat, hiperaktivite, medya arabuluculuğu

Kaynakça

Adams, C. (2024). ADHD holistic: uncovering the real causes and evidence-based natural strategies for kids and adults. USA: Logical Books.

Akçin, N. (2017). Özel gereksinimli çocukların eğitimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Alpar, R. (2016). Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik. 4. Baskı. 9. Bölüm, Hipotez Testleri; s.278-316. Ankara: Detay Yayıncılık.

American Psychological Association (2024). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. <https://www.apa.org/topics/adhd>

Barkin, S., Ip, E., Richardson, I., Klinepeter, S., Finch, S., & Krcmar, M. (2006). Parental media mediation styles for children aged 2 to 11 years. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 160(4), 395-401.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. Pediatrics, 113(4), 708-713.

Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. Communication theory, 21(4), 323-343.

Günüç, S. (2023). Investigation of the relationships between ADHD risk and digital screen exposure in children aged 4–11: A large population study in Turkey. Psychology in the Schools, 60(4), 1262-1278.

Livingstone, S. and Duerager, A (2012). How can parents support children's internet safety? London: EU Kids.

Monteiro, R., Fernandes, S., & Rocha, N. (2022). What do preschool teachers and parents think about the influence of screen-time exposure on children's development? Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 12(1), 52.

Nathinson, A.I. (2018). *Families and technology*. Berlin/Heidelberg:Springer International Publishing.

Supanitayanon, S., Trairatvorakul, P., & Chonchaiya, W. (2020). Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: A longitudinal study. *Pediatr. Res.*, 88, 894–902.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Birleşik Krallık: Pearson Education.

Türk ve Amerikan Üniversitelerindeki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Yönetmelik Uygulamalarının İncelenmesi

Tuba Yavuzkurt ^{1,*} & Pınar Yengin Sarpkaya ¹

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
tubayavuzkurt@gmail.com

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitim öğrencilerin geçmişlerine, kişisel özelliklerine ve engellilik durumlarına bakılmaksızın eğitim sürecine dâhil edilmeleri olarak tanımlanabilir (Yada ve Savolainen, 2017). Buna göre, öğrencinin eğitim alırken ayrıştırılması değil, kendi yaş grubu ile kaynaştırılması amaç edinilmelidir. Özel gereksinimli öğrenciler (ÖGÖ'ler) için de en az kısıtlayıcı eğitim ortamının oluşturulması önerilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ise öğrencinin kendi yaşlıları ile bir arada bulunarak ihtiyacı olan eğitimi en üst düzeyde alabileceği ortamdır (Salend, 1998; Kırçali İftar, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete, 2018) göre; işitme, görme, spastik, zekâ kısıtları olan bireyler, otistik bireyler, özel öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı hiperaktivitesi olan bireyler ve özel yetenekli bireyler, özel gereksinimli çocuklar grubuna girmektedir. Türkiye'de ilk, orta, lise düzeyin de sıkıntılar yaşayan gençler eğitimlerini akranları ile birlikte sürdürmekte, tam zamanlı kaynaştırma eğitimine tabi tutulmaktadır (Resmi Gazete, 2018). Üniversite düzeyindeki öğrenciler için de, Yüksek Öğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'te (Resmi Gazetede, 2013), özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik haklar belirtilmiştir. ÖGÖ' grubu içinde yer alan özel yetenekli çocuklarda depresyon, sosyal yalıtım ve sosyal becerilerde eksiklik vb. konularda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Coleman ve Cross, 2001; Croos, 2001; Mendaglio, 2003). Ortaöğretimi bitirene kadar desteklenen özel yetenekli bireylerin geliştirilmesine ve desteklenmesine üniversitede de devam edilmelidir.

ABD'deki üniversite öğrencileri için kapsayıcı eğitim uygulamaları çeşitli yasa ve yönetmeliklere dayanmaktadır. En temel olanlar; ABD'de 1973'te çıkarılan Rehabilitasyon Yasası (Rehabilitation Act) Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act, 1975), 1990'da çıkarılan Özürlü Amerikalılar Yasasıdır (Americans with Disabilities Act/ADA), (inclusionnetwork, 2005 Akt. Kern, 2006). ABD'de kapsayıcı eğitimden yararlanan öğrenciler arasında; okulda zorluk çeken, risk altındaki öğrenciler, farklı etnik, kültürel, dilsel geçmişlerden gelenler, ÖGÖ'ler, özel yetenekli, üstün zekâlı öğrenciler bulunmaktadır (Hossain, 2012).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi "Her şahsın eğitim hakkı vardır." ve "Yükseköğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır." diye belirtmektedir (Resmi Gazete, 1949). 1988'de Lima'da toplanan Dünya Üniversiteler Servisinin (World Universities Seviles) altmış sekizinci genel kurulunda "Her insan eğitim hakkına sahiptir" maddesi kabul edilmiştir. Aynı bildirmede,

akademik eğitim programları içinden öğrencilerin istedikleri branşı seçme hakkına sahip oldukları, yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin mesleki ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamayı amaçlamaları gerektiği, eğitimlerini sürdürebilmek için yardıma ihtiyacı olan öğrencilere gerekli kaynakların sağlanması gerektiği söylenmektedir (Dünya Üniversiteler Servisi Lima Bildirgesi, 1988).

Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin nitelikli eğitim hizmetlerinden üst düzeyde yararlanabilmelerine yönelik okul-merkezli çabalardan biri de okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarıdır (Özdemir ve Pektaş, 2017). Sosyal adalet liderliği, çağdaş eğitim anlayışında sadece adalet, eşitlik, katılım, güçlendirme değil aynı zamanda demokrasi, sosyal dönüşüm, kapsama (içerme), eleştirel yaklaşım ve etik/ahlaki yükümlülüğü içeren daha geniş bir sosyal adalet kavramını kapsamaktadır (Wang, 2018). Üniversitelerdeki yöneticiler de sosyal adalet liderliği kavramına uygun hareket etmek zorunda oldukları için üniversitelerdeki ÖGÖ'lere yönelik uygulamaların anlaşılmasında yöneticilerin bakış açısı ve değerlendirmeleri önemlidir. Ancak alanyazın taramasında bu konuda yapılan çalışmaların son derece sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye'de yürütülen ve ulaşılabilen çalışmalardan hiç biri üniversitedeki ÖGÖ'lere yönelik değildir. ÖGÖ'ler için gerekli yasaların ABD'de Türkiye'den çok daha önce çıkarıldığı ve üniversitelerinde de uygulamaya konulduğu görülmektedir. Dünya genelinde kalabalık bir nüfusu barındıran ve bünyesinde pek çok üniversite bulunduran, kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygın olarak yapıldığı ABD'deki üniversite yöneticilerinin özel gereksinimli üniversite öğrencilerine yönelik yönetsel uygulamalar hakkındaki görüşleri ve Türkiye'deki üniversite yöneticilerinin ÖGÖ'lere yönelik yönetsel uygulamalara ilişkin görüşlerini almak; konu ile ilgili neler yapıldığına ve yapılması gerektiğine ilişkin derinlemesine bir bakış açısı kazanmak için önemli görünmektedir.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle bu çalışma; Türk ve Amerikan üniversitelerinde, kapsayıcı eğitim içinde yer alan özel gereksinimli üniversite öğrencilerine yönelik olarak üniversitelerdeki var olan durumu, üniversite yöneticilerinin görüşlerine dayanarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Üniversitelerdeki ÖGÖ'lere yönelik uygulamaları yönetici perspektifinden anlamayı amaçlaması, ayrıca kültürler arası bir çalışma olması nedeniyle bu çalışmanın ufuk açıcı olacağı düşünülebilir.

Yöntem

Bu çalışma 2020-2023 yılları arasında, Türk ve Amerikan üniversitelerindeki ÖGÖ'lere yönelik uygulamaları araştırabilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilime göre tasarlanmıştır. Çalışılan olgu ise “üniversitelerde özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalar” olarak belirlenmiştir. Verileri oluşturmak için yöneticilerle görüşmeler yapılmıştır. Önce kentler ve üniversiteler “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “aykırı durum örnekleme” izlenerek belirlenmiştir. İlk aykırı durum üniversitelerin bulunduğu ilin en kalabalık iller içinde yer alması olarak belirlenmiştir. Bu amaçla, buldukları ülkenin üçüncü büyük kenti olan İzmir ve Chicago (Şikago) veri toplama olanakları da göz önüne alınarak belirlenmiştir. İkinci aşama olarak üniversite seçimlerinde aykırılık gözetilmiştir. İzmir'de ve Chicago'da kuruluş tarihi eski, nüfusu kalabalık ve ÖGÖ'lerle ilgili olarak üniversite internet sitelerinde daha doyurucu bilgiler bulunan birer üniversite ile yine İzmir ve Chicago'da kuruluş tarihi daha yeni, nüfusu daha az ve internet siteleri ÖGÖ'lerle ilgili olarak yetersiz

olan üniversitelerden birer üniversite (iki İzmir'den, iki Chicago'dan toplam dört üniversite) araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme izlenmiştir. Ölçüt olarak, belirlenen üniversitelerde görev yapan akademik yöneticilerden dekan, bölüm başkanı vb. ayrıca üniversitelerde görev yapan idari yöneticiler daire başkanı vb. veya bunlara altı aydan fazla vekâlet edenler belirlenmiştir. İzmir'de 11 Chicago'da 9 toplamda 20 yönetici ile görüşülmüştür.

Çalışma grubundaki yöneticilerle görüşmek için "Üniversitede Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Uygulamalara İlişkin Yönetici Görüşme Formu" geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze ya da online olarak yapılandırılmış biçimde gerçekleştirilmiştir.

Yapılan görüşmeler, hangi uygulamaları benimsedikleri, yöneticisi oldukları bölümde/birimde hangi uygulamaların yapıldığı, uygulamaları nasıl değerlendirdikleri gibi konularda yönetici görüşlerinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile MAXQDA 2020 aracılığıyla çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye ve ABD'de yeni kurulan üniversitelerde ÖGÖ'lerle ilgili birimlerin işleyişi daha önce kurulmuş üniversitelere göre işlevsellik, yönetim ve kadro açısından daha yetersizdir. Engelli birimlerinde mutlaka özel eğitim uzmanlarının çalıştırılması gerektiği belirlenmiştir. İki ülkede de öğretim elemanları ÖGÖ'lerle ilgili yeterli bilgiye, eğitime sahip değildir. İki ülkede de akademik uyarlamalar yapılmakta, eğitim bir hak olarak görülmektedir. İki ülkede de özel yetenekli öğrenciler için yeterli eğitim, sosyal-psikolojik destek çalışmaları yapılmamakta, görünür engeli olmayanlar için de çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. İki ülkede de bazı ÖGÖ'ler etiketlenmemek için destek almamaktadır.

Türkiye'de doktora düzeyinde eğitim bilimleri ve ÖGÖ'lerin eğitimleriyle ilgili derslerin okutulmasına; ÖGÖ'lere üniversitedeki dersleri ile ilgili eğitim öğretim desteği sunulmasına, engelli birimlerinde psikolog istihdamına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de bazı öğretim elemanlarının, ÖGÖ'lerin mezun olup mesleklerini yeterince iyi yapamayacakları; ayrıca ÖGÖ'lerin saldırganlık ve şiddet gösterebileceği konusunda kaygı taşıdıkları belirlenmiştir.

ABD'de sınıfta ÖGÖ'lerin akışı engelleyecek sorular sormasından ve bazı konuları kavrayamamasından sıkıntılar yaşandığı; diğer öğrencilerin bundan rahatsızlık duyduğu, üniversitede harç ödeyen öğrencilerin bundan bazen huzursuzluk duyduğu belirlenmiştir. ABD'de kalabalık sınıflarda ÖGÖ'lerin rahatsızlık duyduğu; yöneticilerin ÖGÖ'lerle ilgili akademik uyarlamalar dışında da engelli biriminden destek görmek istedikleri saptanmıştır. ÖGÖ'lerin var olan kısıtları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmanın, onlara daha fazla destek sağlamada yardımcı olacağı konusunda talepleri bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli öğrenci, sosyal adalet liderliği, yükseköğretim.

[1] Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülmüş olan birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden elde edilen bulgular ve sonuçlardan faydalanılarak hazırlanmıştır.

Kaynakça

Coleman, L. ve Cross, T. (2001). *Being Gifted in School: An Introduction to Development, Guidance, and Teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

Cross, T.L. (2001). Social/Emotional needs: Gifted children and Erikson's Theory of psychosocial. *Gifted Child Today*, 24(1) 54-55.

Dünya Üniversiteler Servisi Lima Bildirgesi (1988). 15.03.2020 tarihinde https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/767_42413_1455.pdf adresinden alınmıştır.

Hossain, M. (2012). An overview of inclusive education in the United States. (Ed. Atiken, J. E., Pedego Fairly, J. ve Carlson, J. K., *Communication Technology for Students in Special Education and Gifted*). Pulished by Information Science Reference, Hershey, PA, USA.

Kern E. (2006). Survey of teacher attitude regarding inclusive educationwith in the urban district. Unpublished Doctoral Thesis, Department of Psychology, Philadelphia College of Osteopathic Medicine, USA.

Kırcaali İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri, Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: Implications for counseling. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72–82.

Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.

Resmi Gazete (1949). Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun 02.06.2020. tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf> adresinden alınmıştır.

Resmi Gazete (2013) 12.03.2020 tarihinde Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 28517 Sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/01/20130103-13.htm> adresinden alınmıştır.

Resmi Gazete (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 30471 Sayılı Resmi Gazete. 15.03.2020. tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alınmıştır.

Salend, S. J. (1998). *Effective Mainstreaming. Creating Inclusive Classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.

Wang, F. (2018). Social Justice Leadership- Theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 1-29.

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese In-Service Teachers' Attitudes toward Inclusive Education and Self-Efficacy for Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Düzeylerinin İncelenmesi

Zekeriya Boztaş^{1,*}, Ömer Faruk Tutkun² & Duygu Gür Erdoğan²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Sakarya Üniversitesi

zekiboz1983@gmail.com

Problem Durumu

Öğrenciler, doğuştan getirdiği özelliklerinden ve büyüdükleri çevrelerinden kaynaklı günümüzde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, öğrenme biçimleri, öğrenme hızları, sosyoekonomik durum, kültür vb. özellikleri farklılık göstermektedir. Eğitim ortamında öğrencilerin bu farklılıklarına duyarlı bir öğretim planlanması gereklidir (Özak, 2018). Çünkü hiçbir öğrenci birbirine benzemez. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilere yönelik öğretimin farklılaştırılması yaklaşımı vardır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik uyarlanan eğitim biçimi şeklinde tanımlanabilir (Tomlinson ve McTighe, 2006). Bu öğretim öğrencinin özelliklerine göre öğretimi farklılaştırmak için geliştirilmiş bir yaklaşım olarak görülür (Avcı ve Yüksel, 2016). Alanyazındaki farklılaştırılmış öğretime ilişkin ifadeler ışığında farklılaştırılmış öğretim, kişilerin kendilerinden beklenen üst seviyedeki becerileri gösterebilmeleri için kendisinin güçlü yönlerinin farkında olmalarını sağlama, kendi ilgilerine, yeteneklerine uygun bir şekilde öğrenme ortamlarından yararlanma fırsatı verme şeklinde belirtilir (Chapman ve King, 2003; Aşıroğlu, 2016; Powers, 2008; Tomlinson, 2001).

Öğretme ve öğrenme süreçlerinin farklılaştırılmış öğretimle tasarlanması ve uyarlanması, eğitimde adil bir katılımı sağlamaya çalışan kapsayıcı eğitim uygulamasının önemli parçasıdır. Bu yaklaşım sınıftaki öğrencilerin tanınmasına dayanarak, eğitim uygulamalarının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını gerektirir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim bakış açısı geleneksel 'herkese uyan tek beden' modelinden bireyselleştirilmiş öğretim ve öğrenmeye yönelik metodolojiye geçişi sağlamakta ve okul bağlamında eğitimde eşitlik için bir başlangıç noktası sunmaktadır (Bondie, Dahnke ve Zusho, 2019).

Öğretmenler bütün öğrencilere benzer öğretimi uyguladığında, öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları farklılaştığı için öğrencilerin bu ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaz ve etkili öğretim gerçekleştiremez. Ayrıca, öğretmenin öğrencilere yaygın hataları keşfetme ve öğrenmeyi ileriye taşıma fırsatları sunması gerekir (Dixon, 2019). Eğitimciler öğrencileri eğitimlerini planlama, öğretme ve değerlendirme konusunda birçok zorluk içeren görevler verilir. Öğrencilerin hepsi, çeşitli öğrenme stillerine, yeteneklerine ve ilgi alanlarına sahipken aynı sonuçları elde etmelidir (Tomlinson, 2020). Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin öğrenme biçimleri, ilgileri, hazırbulunuşluklarını kabul eden ve bu biçime uygun tasarımlar oluşturarak her öğrenciye başarılı olmak için bir öğrenme deneyimleri sunar (Valiande ve Tarman, 2011).

Öğretimi farklılaştırmak için öğretmenlerin öğrenci hakkında bilgilere sahip olması önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime göre dersleri planlamadan önce öğrencilerle ilgili sağlıklı bilgiler toplayabileceği öğrenci ilgi envanterleri, öğrenme tarzı anketleri, ön bilgilendirme testleri ve çeşitli gözlemler gibi yöntemleri kullanmalıdır. Farklılaştırma derste olan biteni betimleyip yapılandırmaya da hizmet eder (Tomlinson,2020).

Farklılaştırılmış öğretim tüm öğrencilerin bireysel görevlerde uzmanlaşmaları ve hedeflere ulaşmaları için eşzamanlı motivasyona yol açacak şekilde tasarlanmaktadır (Coubergset, Stryven, Vanthournout ve Engels, 2017). Buna paralel olarak Kratochvílová ve Havel (2013), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının uygulanmasını kapsayıcı eğitimin önemli bir özelliği olarak özetlemektedir. Bu uygulamalar her ne kadar sistematik bir uygulama yaklaşımını gerektirse de bazı durumlarda kapsayıcı uygulamalar bilinçsiz ve plansız bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Lindner ve Schwab, 2020). Bu bağlamda bu araştırmanın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarının düzeylerini ve farkındalıklarını incelemesi açısından alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmada verilen bir durum kapsamlı ve dikkatli bir şekilde incelenir. Bu biçim eğitim alanında sıklıkla kullanılan yöntemdir. Grupların, bireylerin ya da fiziksel ortamların özellikleri bu yöntemle araştırmacı tarafından incelenir ve betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ayrıca araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde iki veya daha çok değişken arasındaki değişim incelenir ve bu değişkenlerin düzeyini belirleme amaçlanır. İlişkisel tarama modeli belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenlerin aralarındaki farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koyar (Karasar, 2004). Bu model yolu ile araştırılan durum araştırmacının manipülasyonundan bağımsız biçimde ortaya çıkmış bir ilişkilidir (Cohen & Manion, 1998). Ayrıca bu modelden hareketle evrene ilişkin yorumlarda bulunulur (Creswell, 2016).

Araştırmanın evrenini İzmir ilindeki devlet okullarında görev yapan 35049 öğretmen (MEB, 2024) oluşturmaktadır. Örneklemi ise, bu evrenden kolay ulaşılabilir seçkisiz örnekleme yöntemi ile ulaşılabilen 418 öğretmen oluşturmaktadır. Seçkisiz (random) örnekleme yöntemlerinin örnekleme temsil kabiliyeti yüksektir ve bu durum yöntemin en önemli özelliğidir. Bu yöntem yoluyla temsil kapasitesi yüksek örneklemlerin oluşturulması hedeflenir (Büyüköztürk vd. 2014). Örnekleme ulaşmak için okul yöneticileri ve öğretmenler ile işbirliği yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeylerini ölçmek için, Gülay ve Altun (2024) tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Ölçeği” kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik değeri ,96 olarak hesaplanan ölçeğin, 5’li likert biçiminde ve 25 maddelidir. Ayrıca ölçeğin, öğrenci özellikleri, öğrenme ortamı, hazır bulunuşluluk, ölçme-değerlendirme, kültür ve sosyo-ekonomik düzey temalarından oluşan 6 alt boyutu vardır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde, alt boyutların öz değerlerinin 2,805-6,342 arasında değiştiği ve toplam varyansın %71,635’ini ortaya koyduğu belirlenmiştir. Ölçeğin altı faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmıştır

($x^2/sd=3,11$; RMSEA=,084; SRMR=,056; NFI=,95; NNFI=,96; CFI=,97; GFI=,82). Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı ,96 bulunmuştur. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.80 puan ve üzerinde olan ölçek yüksek güvenilirlikte kabul edilir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alındıktan sonra, kişisel bilgi formu ve ölçeğin kullanılması için Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu onayı için başvuru yapılmıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra öğretmenlere Google Forms aracılığı ile anket ve ölçek ulaştırılmıştır. Ayrıca, örneklem sayısını arttırmak için ölçek ve anket soruları çıktıları alınarak yazılı şekilde öğretmenlere sunulmuştur. Gönüllü olarak çalışmaya 427 öğretmen katılmıştır. Eksiksiz olarak doldurulan 418 form analiz edilmiştir. Veri analizi öncesi güvenilirlik kontrolü amacıyla Cronbach's Alpha katsayıları ve normallik dağılımları hesaplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın temel problemi olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyleri orta düzey olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyleri öğrenci özellikleri, kültür, hazırbulunuşluluk, ölçme değerlendirme ve öğrenme ortamı alt boyutlarında orta düzey, sosyoekonomik düzey alt boyutunda ise yüksek düzey olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyi, toplam ölçek puanı ve öğrenci özellikleri, kültür, hazırbulunuşluluk, sosyo-ekonomik düzey, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortamı altboyutları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve görev süresine göre farklılaşmamaktadır. Durumdan farklı olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyi, ölçme-değerlendirme alt boyutu öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri, toplam ölçek puanı ve öğrenci özellikleri, kültür, hazırbulunuşluluk, sosyo-ekonomik düzey, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortamı altboyutları öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi, kapsayıcı eğitim konulu ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları konulu eğitim almasına göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen, farklılaştırılmış öğretim

Kaynakça

Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 948-960.

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2016). Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama. Nobel Yayıncılık.

Bondie, R. S., C. Dahnke, ve A. Zusho.2019. How does changing 'one-size-fits-all' to differentiated instruction affect teaching? Review of Research in Education 43 (1), 336-362.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Chapman, C. ve King, R. (2003). Differentiated instructional strategies for reading in the content areas: Comparison of novice and experienced technology education teachers (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University: Raleigh, NC

Creswell, J. W. (2016). Araştırma yaklaşımının seçimi (M. Bütün, Çev.). S. B. Demir (Ed.). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (s. 3-23). Eğiten Kitap.

Dixon, J.K. , Brooks, L.A ve Carli, M.R. (2019). Making sense of mathematics for teaching small group. Solution Tree Press.

Gülay, A. & Altun, T. (2024). Farklılaştırılmış öğretim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(41), 1730- 1756.

Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Kratochvílová, J., ve J. Havel. (2013). Application of individualization and differentiation in czechprimary schools-one of the characteristic features of inclusion. Social and Behavioral Sciences 93, 1521–1524.

Lindner, K. T., ve Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. International Journal of Inclusive Education, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>.

MEB, (2024). <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/Index> adresinden erişildi.

Özak, H. (2018). Bütünleştirmede farklılaştırılmış öğretim. M. Çitil (Editör). Özel eğitimde bütünleştirme. (s.154-172), Vize Akademik.

Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. Gifted Child Today, 31(3), 57-65.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Pearson Education.

Tomlinson, C.A ve McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design. Pearson Education.

Tomlinson, C. A. (2020). Invitations to read: for reading, especially , one size doesn't fit all fits no one. Educational Leadership, 77(5).

Valiande, S., ve Tarman, B. (2011). Differentiated teaching and constructive learning approach by the implementation of ICT in mixed ability classrooms. *Journal Of Kırşehir Education Faculty*, 2(1), 169-184.

Üstün Zekalı/Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitimsel Uygulamaların İncelenmesi

Asil Derin Kılıç

Kafkas Üniversitesi
asilderin@yahoo.com

Problem Durumu

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin uygulamalar genel anlamda öğrencilerin bireysel farklılıkları (kişilik özellikleri, ilgi, yetenek, beceri ve ihtiyaç alanları gibi) doğrultusunda düzenlenen bireyselleştirilmiş eğitsel müdahaleleri içermektedir (Subotnik vd., 2011). Nitekim öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı 21. yüzyıl eğitim sistemleri, bütüncül bir perspektifle her bir öğrenci potansiyelini mümkün olduğunca en üst düzeyde geliştirmeyi amaç edinirken, son yıllarda farklı araştırmalarda özellikle üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için eğitimsel uygulamaların artan bir ilgiyle gündeme taşındığı görülmektedir (Garcia-Martinez vd., 2021). Bununla birlikte ilgili alan yazında üstün zekâ/yetenek kavramına ilişkin yaygın olarak kabul edilen bir tanımın bulunmamasına rağmen genel anlamda yüksek düzeyde bilişsel yeteneklere sahip öğrenciler üstün zekâ/yetenekli olarak nitelendirilmektedir (Dixson vd., 2020). Üstün zekâ/yetenek kavramına ilişkin “geleneksel yaklaşımı” temsil eden bu tanımlamada, tek faktör olarak “bilişsel yeteneğe” vurguda bulunmaktadır. Ancak günümüzde bu kavramın genel bilişsel yetenek, akademik başarı, yaratıcılık veya motivasyon gibi çeşitli özellikleri içeren çok boyutlu bir yapı olduğu kabul edilmektedir (Siegle vd., 2014).

“Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için ne tür eğitim müdahaleleri gerçekleştirilmektedir?” sorusuna bir yanıt aranması durumunda, bu öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmeye yönelik eğitimsel uygulamaları ele alan sınırlı sayıdaki deneysel ve boylamsal araştırmada çeşitli eğitsel müdahalelerin önerildiği görülmektedir (Garcia-Martinez vd., 2021). Bu eğitsel müdahaleler arasında üstün zekâlı/yetenekli öğrencilere sınıf atlama fırsatının sunulması, haftada birkaç saat kendilerince belirlenen projeler üzerinde gözetim altında çalışabilecekleri uygun bir ortamın oluşturulması, öğrenci merkezli esnek program(lar)ın geliştirilmesi ve bu program(lar)ın çeviklik ekseninde zenginleştirilmesi yer almaktadır (Dare & Nowicki, 2021; Ferrero vd., 2021; Robertson & Pfeiffer, 2016). Nitekim bu bağlamda ilgili alan yazında farklı potansiyel, fiziksel ve/veya zihinsel özelliklere sahip üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerçeğinden hareketle, bu öğrencilere genelleştirilmiş ve standartlaştırılmış program(lar)ın uygulanmasından şiddetle kaçınılması gerektiğinin altı önemle çizilmektedir. Dolayısıyla bu noktada üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin farklılaşan ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine zamanında ve uygun yanıt verebilen esnek ve çevik eğitim programlarının geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin bütüncül gelişimlerini desteklemeye yönelik dünya çapında gerçekleştirilen eğitimsel uygulamaların yanı sıra program uyarlamalarına ilişkin detaylı bilgilerin de küresel bir bakış açısıyla ve kapsamlı bir şekilde sunulmasının amaçlandığı bu geleneksel derleme

araştırması kapsamında, gerek özel eğitim uzmanları gerekse de öğrenme sürecini bu öğrencilerin farklılaşan özellik ve ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde uyarılma noktasında referans bir materyale ihtiyaç duyan öğretmenler için kılavuz niteliğinde bir kaynak oluşturulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin uygulamalar genel anlamda öğrencilerin bireysel farklılıkları (kişilik özellikleri, ilgi, yetenek, beceri ve ihtiyaç alanları gibi) doğrultusunda düzenlenen bireyselleştirilmiş eğitsel müdahaleleri içermektedir (Subotnik vd., 2011). Nitekim öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı 21. yüzyıl eğitim sistemleri, bütüncül bir perspektifle her bir öğrenci potansiyelini mümkün olduğunca en üst düzeyde geliştirmeyi amaç edinirken, son yıllarda farklı araştırmalarda özellikle üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için eğitimsel uygulamaların artan bir ilgiyle gündeme taşındığı görülmektedir (Garcia-Martinez vd., 2021). Bununla birlikte ilgili alan yazında üstün zekâ/yetenek kavramına ilişkin yaygın olarak kabul edilen bir tanımın bulunmamasına rağmen genel anlamda yüksek düzeyde bilişsel yeteneklere sahip öğrenciler üstün zekâ/yetenekli olarak nitelendirilmektedir (Dixson vd., 2020). Üstün zekâ/yetenek kavramına ilişkin “geleneksel yaklaşımı” temsil eden bu tanımlamada, tek faktör olarak “bilişsel yeteneğe” vurguda bulunmaktadır. Ancak günümüzde bu kavramın genel bilişsel yetenek, akademik başarı, yaratıcılık veya motivasyon gibi çeşitli özellikleri içeren çok boyutlu bir yapı olduğu kabul edilmektedir (Siegle vd., 2014).

“Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için ne tür eğitim müdahaleleri gerçekleştirilmektedir?” sorusuna bir yanıt aranması durumunda, bu öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmeye yönelik eğitimsel uygulamaları ele alan sınırlı sayıda deneysel ve boylamsal araştırmada çeşitli eğitsel müdahalelerin önerildiği görülmektedir (Garcia-Martinez vd., 2021). Bu eğitsel müdahaleler arasında üstün zekâlı/yetenekli öğrencilere sınıf atlama fırsatının sunulması, haftada birkaç saat kendilerince belirlenen projeler üzerinde gözetim altında çalışabilecekleri uygun bir ortamın oluşturulması, öğrenci merkezli esnek program(lar)ın geliştirilmesi ve bu program(lar)ın çeviklik ekseninde zenginleştirilmesi yer almaktadır (Dare & Nowicki, 2021; Ferrero vd., 2021; Robertson & Pfeiffer, 2016). Nitekim bu bağlamda ilgili alan yazında farklı potansiyel, fiziksel ve/veya zihinsel özelliklere sahip üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerçeğinden hareketle, bu öğrencilere genelleştirilmiş ve standartlaştırılmış program(lar)ın uygulanmasından şiddetle kaçınılması gerektiğinin altı önemle çizilmektedir. Dolayısıyla bu noktada üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin farklılaşan ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine zamanında ve uygun yanıt verebilen esnek ve çevik eğitim programlarının geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin bütüncül gelişimlerini desteklemeye yönelik dünya çapında gerçekleştirilen eğitimsel uygulamaların yanı sıra program uyarlamalarına ilişkin detaylı bilgilerin de küresel bir bakış açısıyla ve kapsamlı bir şekilde sunulmasının amaçlandığı bu geleneksel derleme araştırması kapsamında, gerek özel eğitim uzmanları gerekse de öğrenme sürecini bu öğrencilerin farklılaşan özellik ve ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde uyarılma noktasında referans bir materyale ihtiyaç duyan öğretmenler için kılavuz niteliğinde bir kaynak oluşturulması amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üstün zekâli/yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin uygulamalar genel anlamda öğrencilerin bireysel farklılıkları (kişilik özellikleri, ilgi, yetenek, beceri ve ihtiyaç alanları gibi) doğrultusunda düzenlenen bireyselleştirilmiş eğitsel müdahaleleri içermektedir (Subotnik vd., 2011). Nitekim öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı 21. yüzyıl eğitim sistemleri, bütüncül bir perspektifle her bir öğrenci potansiyelini mümkün olduğunca en üst düzeyde geliştirmeyi amaç edinirken, son yıllarda farklı araştırmalarda özellikle üstün zekâli/yetenekli öğrenciler için eğitimsel uygulamaların artan bir ilgiyle gündeme taşındığı görülmektedir (Garcia-Martinez vd., 2021). Bununla birlikte ilgili alan yazında üstün zekâ/yetenek kavramına ilişkin yaygın olarak kabul edilen bir tanımın bulunmamasına rağmen genel anlamda yüksek düzeyde bilişsel yeteneklere sahip öğrenciler üstün zekâ/yetenekli olarak nitelendirilmektedir (Dixson vd., 2020). Üstün zekâ/yetenek kavramına ilişkin “geleneksel yaklaşımı” temsil eden bu tanımlamada, tek faktör olarak “bilişsel yeteneğe” vurguda bulunmaktadır. Ancak günümüzde bu kavramın genel bilişsel yetenek, akademik başarı, yaratıcılık veya motivasyon gibi çeşitli özellikleri içeren çok boyutlu bir yapı olduğu kabul edilmektedir (Siegle vd., 2014).

Anahtar Kelimeler: Üstün zekâli/yetenekli öğrenciler, eğitimsel uygulamalar, program uyarlamaları

Kaynakça

Dare, L., & Nowicki, E. (2020). ‘The road less travelled’: Grade-level acceleration in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education.*, 27(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837265>

Dixson, D. D., Peters, S. J., Makel, M. C., Jolly, J. L., Matthews, M. S., Miller, E. M., Rambo-Hernandez, K. E., Rinn, A. N., Robins, J. H., & Wilson, H. E. (2020). A call to reframe gifted education as maximizing learning. *Phi Delta Kappan*, 102, 22–25. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26977210>

Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLoS ONE*, 16(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>

García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de la Rosa, A., & León, S. P. (2021). Analysing educational interventions with gifted students: Systematic review. *Children*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.3390/children8050365>

Robertson, S., & Pfeiffer, S. (2016). Development of a procedural guide to implement response to intervention with high-ability learners. *Roeper Review.*, 38, 9–23. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>

Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58, 35–50. <https://doi.org/10.1177/0016986213513496>

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. <https://www.jstor.org/stable/23074849>

Veriye Dayalı Karar Verme Temelli Öğretmen Eğitiminin Risk Grubu Öğrencilerin Gönderme Sürecine Etkisinin İncelenmesi

Nilüfer Altun ^{1,*} & Necdet Karasu ²

¹ Ordu Üniversitesi

² Gazi Üniversitesi

niluferaltun@gmail.com

Problem Durumu

Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme ve gelişim ortamlarının geliştirilmesi için düzenli olarak veri birikimi sağlanması, elde edilen bilgiye dayalı kararlar alınması, uygulanması ve uygulama sonuçlarının takip edilmesi gerekmektedir. (Barnett, VanDerHeyden & Witt, 2007; Walker, Carta, Greenwood & Buzhardt, 2008).

Bireysel ihtiyaçlar çerçevesinde öğrencilere bakıldığında, bazı öğrencilerin sınıfın genelinden ayrıldığı görülmektedir. Sınıf ortalamasının gerisinde ya da ilerisinde olduğu görülen öğrencilerde bu nedenlerin öğrencilerin eğitim hayatı açısından risk olduğu görüşü oluşturmaktadır. Risk grubu öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin ilk tepkileri rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri aracılığıyla sınıf içinde veri toplama sürecine dayalı hazırlanmış tanıtıcı belgelerle birlikte Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirme olmaktadır (Kargın, 2016). Bu uygulama sonucunda risk grubu öğrenciler sınırlı sürede tıbbi ve sonrasında eğitsel değerlendirme kararları ile kaynaştırma eğitim ortamları, özel eğitim sınıfları ve özel eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Eğitsel değerlendirme sürecinde öğretmen ya da uzmanların risk grubu öğrencileri farkına varmaları ardından gönderme öncesinde sınıf içi izleme ve değerlendirmeler ile gereken uyarlamaların yapılması sonucunda kararlarını vermeleri gereklidir. Farkına varılan öğrencilerin RAM'a yönlendirilmesi yani gönderme/ayrıntılı değerlendirme sürecinin başlaması risk grubu öğrencilerin eğitim ortamları hakkında işlevsel olmayan kararların verilmesine yol açmaktadır. Aksine, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte risk grubu öğrenciler ile ilgili sistematik veri toplaması ve elde ettikleri bu veri sonuçlarına göre süreci yönetmeli ve karar vermeleri gerekmektedir (Sindelar vd., 1992; Young & Gaughan, 2010). Veriye Dayalı Karar Verme (VDKV), gönderme öncesi süreçte verilecek olan kararlara sistematik bir yol çizen, kararların öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde alınmasını yardımcı olmaktadır. Öğrencinin fark edilmesinden itibaren toplanan veriler ile hareket ediliyor olması, öğrencinin sürekli değerlendirilmesi ve izlenmesine fırsat sağlayarak gereken müdahalenin uygulanmasına ışık tutacak, müdahalenin uygunluğunun belirlenmesini sağlayacaktır. Bu şekilde elde edilen sistematik verilere dayalı alınan kararlar, gönderme öncesi sürecin amacına ve doğasına da uygun olarak risk grubu öğrencilerin gereksiz şekilde tanılanmasının da önüne geçecektir.

Öğrenciler ile ilgili önemli karar verici konumda olan öğretmenlerin, öğrencileri hakkında etkili kararlar almalarının yolu öğrencilerinin verilerini işlevsel bir şekilde kullanmalarından geçmektedir.

Öğretmenlerden beklenen bu kararları almaları onların VDKV konusunda desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmada veriye dayalı karar verme temelli öğretmen eğitimi kapsamında, sınıfta risk grubu öğrencisi bulunan öğretmenlerin bu öğrenciler hakkında aldıkları kararlarda göstermeleri gereken beceriler için bir çerçeve sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarını sınıfta risk grubu öğrencisi olan dört 1. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrencilerin risk grubu olduğuna öğretmenlerin beyanını, araştırmacının standart test sonuçları ile karşılaştırması sonucunda karar verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda dört 1.sınıftan toplam yedi öğrenci risk grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin eğitsel değerlendirme istek formunu doldurma kalitesinin belirlenmesi amacıyla, eğitsel değerlendirme formu rubriği; öğretmenlerin karar verme sürecinde sergiledikleri veri okuryazarlığı becerinin gözlenmesi amacıyla, saha gözlem kayıtları; öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları alan yazın taraması ve sonrasında alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırma ön değerlendirme ve son değerlendirme sürecinde yapılan görüşmelerde öğretmenlerin verdikleri yanıtların doğru olduğu varsayılmıştır. Risk grubu olduğu görüşler ve araştırmacının uyguladığı ölçekler doğrultusunda belirlenen öğrencilerin dört öğretmenin katılımı ve bulguların, görüşme, saha gözlem kaydı ve doküman şeklinde toplanan nitel verilerin analizi sonucunda elde edilmesi ise araştırmanın sınırlılığdır.

Yöntem

Veriye dayalı karar verme süreci öğretmen eğitiminin, gönderme öncesi sürece etkisini inceleyen bu araştırma tek grup öntest-sontest deseni ile planlanmıştır. Bu desende katılımcıları oluşturan tek bir grup belirlenmekte ve deneysel uygulamanın etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilmektedir. Araştırma sorularının değerlendirilmesine ilişkin araçlardan nitel bulgular elde edildiği göz önüne alınarak modelde bahsi geçen test kelimesi yerine değerlendirme kelimesi kullanılmıştır. Bütün katılımcıları içeren bu gruba (deney grubu) ön değerlendirme uygulanır. Uygulamanın ardından deney süreci gerçekleşir ve son olarak ön değerlendirmede kullanılan aynı araçlar ile son değerlendirme uygulanarak sonuçlar kayıt altına alınır (Gliner, Morgan, & Leech, 2015). Bu doğrultuda ön değerlendirme aşamasında deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında araştırmacı tarafından saha notları tutulmuş, öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve eğitsel değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Ön değerlendirmenin ardından VDKV-ÖEP uygulaması yapılmıştır. Son değerlendirme aşamasında aynı veri toplama araçları kullanılarak öğretmenlerin sınıflarında araştırmacı tarafından saha notları tutulmuş, öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve eğitsel değerlendirme formunu doldurmaları istenerek araştırma süreci sonlandırılmıştır.

Araştırmada inanırılık ölçütlerini sağlamak adına; veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman incelemesi şeklinde farklılaştırılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Yanı sıra veri toplama araçlarının

oluşturulması, öğretmen eğitim programının hazırlığı aşamalarında alanında uzman öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve sahada görev yapan öğretmenlerden görüşleri alınmıştır. Güvenilebilirlik ölçütlerini sağlamak adına; araştırmacı tarafından yapılan veri çözümlemesi alan uzmanları tarafından tekrar yapılarak uzmanlar arası kararlılık incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından yapılan uygulamaya yine alan uzmanlarının eşlik etmesi sonucu uygulama adına da kararlılık olduğu ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada yer alan öğretmenlerin aday olarak tespit ettikleri öğrencilerini aldıkları eğitimin ardından RAM'a göndermedikleri, çalışma ile öğretmenlerin çocuklarına dönük sistematik veri kaydı yapmaya başladıkları ve çeşitli düzenlemelere gittikleri tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerle gerçekleştirilen eğitimden sonra öğretmenlerin öğrencileri hakkında veri toplama, veriyi kaydetme, analiz etme ve yorumlama bakımından farklılaşan uygulamalara gittikleri görülmüştür. Öğretmenlerin eğitimin ardından öğrencilerini izleme nedeni olarak daha somut ifadeler kullandıkları ve öğrencilerine dair kayıtlarını gözlenebilir hale getirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerine dönük izleme yaklaşımlarını gözlemeden ya da geçmiş tecrübeleri ile karşılaştırmaktan vazgeçerek yaptıkları veriye dayalı kayıt üzerinden gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bütün bunlar eğitim sonrası eğitsel değerlendirme istek formunun doldurulma kalitesinde artış olduğu ile doğru orantılı olarak bulunmuş, öğretmenlerin VDKV'ye yönelik davranışlarını forma da somut bir şekilde yansıttıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin VDKV sürecinin sınıf içinde kullanımına yönelik göstermiş oldukları artan performansları, sürecin öğretmenler tarafından gönderme öncesinde risk grubu öğrencilerin kararlarına yönelik kullanılabilmesi ve sürdürülebilmesine ilişkin fikir vermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda risk grubu öğrencilerin farklı sınıf düzeyleri ve farklı kademelerde de karşımıza çıkacağı göz önüne alınarak öğretmen eğitiminin yaygınlaştırılması, öğretmen eğitiminin öğretmenlere etkisi dışında öğrenci başarısına etkisinin de incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Veriye dayalı karar verme, risk grubu öğrenci, gönderme öncesi süreç

Kaynakça

Barnett, D. W., VanDerHeyden, A. M., & Witt, J. C. (2007). Achieving science-based practice through response to intervention: What it might look like in preschools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 31-54.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (S. Turan, Ed.), *Deneysel ve yarı deneysel desenler* (V. Bayar & S. A. Bayar, Çev.) içinde (s. 55-72). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kargın, T. (2016). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim G. Akçamete (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP içinde* (s. 77-112). Ankara: Kök

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Erişim Tarihi: 25/ 08/ 2024 Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <http://orgm.meb.gov.tr/>.

Sindelar, P. T., Griffin, C. C., Smith, S. W., & Watanabe, A. K. (1992). Prereferral intervention: Encouraging notes on preliminary findings. *The Elementary School Journal*, 92(3), 245-259.

Young, H. L., & Gaughan, E. (2010). A multiple method longitudinal investigation of prereferral intervention team functioning: Four years in rural schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(2), 106-138.

Walker, D., Carta, J. J., Greenwood, C. R., & Buzhardt, J. F. (2008). The use of individual growth and developmental indicators for progress monitoring and intervention decision making in early education. *Exceptionality*, 16(1), 33-47.

Kapsayıcı Eğitim ve Sınıf İçi Değerlendirmeler Boyutu

Fikriye Kanatlı Öztürk ^{1,*} & Zübeyde Yaraş ¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
fikriyekanatli@gmail.com

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitim kavramı son yıllarda öne çıkan araştırma konularından biridir. Kapsayıcı eğitimin çıkış noktasını “temel eğitim hakkına” ulaşamayan bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmalarını sağlanmasının gerekliliği ve aciliyeti oluşturmaktadır (UNESCO, 1994). UNESCO (2005) kapsayıcı eğitimi “tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplumların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme süreci” olarak tanımlamaktadır. Kapsayıcı eğitimde cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum gibi dezavantajlı grupların öğrenme gereksinimlerini karşılamak için eğitim kurumlarının, eğitim süreçlerinin ve süreç içerisinde yer alan her bir öğenin yeniden düzenlenmesi gerekir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016). Eğitim programı kapsayıcı eğitim çerçevesinde yeniden düzenlenmesi gereken öğelerin başında yer almaktadır. Özellikle bireylerin ilgi ve yetenekleri göz ardı edilerek yapılan seçme sınavları temel eğitim hakkına ulaşmakta zorluk çeken bireyler ile eğitim hakkına ulaşabilen bireyler arasındaki makası gün geçtikçe açmaktadır. Bu noktada fırsat eşitsizliklerinin azaltılması için eğitim programının değerlendirme boyutunun kapsayıcı eğitim çerçevesinde yeniden düzenlenmesi önemlidir. Kapsayıcı eğitim sürecinde değerlendirme sürecinin etkililiğini arttırmak önceliklidir. Farklılıkları ayırıştırılmadan, adil, bireysel farklılıkları koruyarak, öğrenci ihtiyaçlarına göre etkili geri dönütler verilerek yapılan değerlendirmelerde önemli olan sonuç değil, öğrenme sürecinin etkililiğidir. Kapsayıcı eğitim bağlamında öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren, bireyselleştirilmiş, öğretici, biçimlendirici, gerçek yaşamla bağlantılı değerlendirmeler yapılabilir (Taneri, 2019). Bu noktada sınıf içi değerlendirmelerin öğretmenler tarafından sınıflarda etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir. McMillan’a (2015) göre sınıf içi değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini, eksik ve yanlış öğrenmelerin süreç içinde belirlenmesini, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini belirlemeyi, geri bildirim vermeyi sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında sınıf içi değerlendirme uygulamalarını kullanma durumlarını belirlemek önemlidir. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre kapsayıcı eğitim bağlamında sınıf içi değerlendirmelerin ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmenler kapsayıcı eğitim çerçevesinde değerlendirilecek öğrencilere hangi uygulamaları gerçekleştirmektedir?
3. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim boyutunda sınıf içi değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Sınıf ve branş öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve sınıf içi değerlendirmelere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim, bir olgunun özü ve temel yapısıyla ilgili olup katılımcı ile araştırmacının olguyla ilgili ilk elden deneyimlerini içerir (Merriam, 1998). “Olasılık Temelli Örneklem” yöntemlerinden olan “Kolay Ulaşılabilir (uygun) örneklem” yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem; araştırmaya pratiklik sağlayan; araştırmacı için zaman, para ve işgücü kaybının önüne geçmeyi hedefleyen bir örneklem yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ülkemizde yaşanan 5 Şubat 2023 deprem felaketi dolayısıyla 2022-2023 akademik yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında tezsiz yüksek lisans öğrenimi gören öğretmenlere Google Forms aracılığıyla görüşme soruları gönderilmiştir. 35 öğretmenin 28’i gönüllü olarak formda yer alan soruları yanıtlarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan sorular 2 alan ve 1 dil uzmanı tarafından değerlendirilmiş, alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda görüşme formu son şeklini almıştır. Metin halinde olan veriler tek bir dosyada birleştirilmiş ve gelen yanıtlar doğrultusunda 86 sayfalık veri dosyası elde edilmiştir.

Verilerin analizinde “tümevarımcı tematik analiz” yöntemi kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin yer aldığı temaların tanımlanması, analiz edilmesi için kullanılan bir yöntem olan tematik analiz, verilerin en küçük düzeyde açıklanabilmesine imkân tanıyan veri stratejisidir (Braun ve Clarke, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin analiz süreci devam ederken ilk bulgular incelendiğinde; kapsayıcı eğitim bağlamında öne çıkan farklılıkların başında sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasından kaynaklı dil ve kültür farklılıkları yer almaktadır. İletişim sorunlarından kaynaklanan bu durum sonucunda öğrenciler arasında ayrımcılık, dışlama davranışlarının gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı etnik kökene sahip bireylerin iletişim eksikliğinden dolayı kendi aralarında gruplaşmaya başlaması, mevcut sistem öğrencileri tarafından tepkiyle karşılanmaktadır. Bu bağlamda farklılıkları kabullenme ve saygı duymaya yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Ayrıca öğretmenler sınıf içi değerlendirme uygulamalarını sıklıkla kullandıklarını belirtmelerine rağmen öğrencilerin ilgi yetenekleri doğrultusunda farklı uygulamalara yer vermediği daha çok düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeler yaptığı, sınıf içinde kapsayıcı değerlendirme açısından eksik oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Demr Başaran, 2021; İra ve Gör, 2018; Ünal ve Aladağ, 2020).

Anahtar Kelimeler: Farklılık, fırsat eşitliği, ölçme, süreç değerlendirme

Kaynakça

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Demir Başaran, S. (2021). Suriyeli Mülteci ğrencilerin ğretmeni Olmak: Öğretmenlerin Okul Deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 331-354.

Eğitim Reformu Girişimi (2016). Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika nerileri.

İra, N., & Gr, D. (2018). Eğitim Fakültesi ğretim yelerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling* ISSN: 1300-7432, 7(2), 29-38.

McMillan, J. H. (2015). Sınıf içi değerlendirme etkili ölçütlere dayalı etkili bir ğretim için ilke ve uygulamalar. Eğitim Yayınevi.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

Taneri, P. O. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework For Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access And Quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.*

UNESCO (2005). *Guidelines for İnclusion: Ensuring Access to Education for All*. 10.05.2019 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> adresinden erişildi.

nal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Sorunlar Ve zm nerilerinin İncelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.

Yıldırım, A., & şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kimlik ve Uyum Arasında: Suriyeli Türkmenlerin Türkiye'deki Entegrasyon Süreci

Fatih Bektaş¹, Zeynel Amaç², Oğuzhan Hazır^{3,*} & Mehmet Özcan⁴

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Milli Eğitim Müdürlüğü

oguzhan.hazir@kilis.edu.tr

Problem Durumu

Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaş, milyonlarca insanın evlerini terk etmek zorunda kalmasına neden olmuştur (Karaman vd., 2020). Bu süreçte Türkmenler, Sünni Araplar ve diğer etnik gruplar, güvenlik ve daha iyi yaşam koşulları arayışıyla Türkiye gibi komşu ülkelere sığınmıştır (Amaç ve Yaşar, 2018; Yıldız ve Çıtak, 2021). Türkiye, Suriye ile olan coğrafi ve kültürel yakınlığı nedeniyle mülteci akınının en yoğun olduğu ülkelerden biri olmuştur. 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de yaklaşık üç milyon yedi yüz bin Suriyeli mülteci yaşamaktadır ve bunların önemli bir kısmını Suriyeli Türkmenler oluşturmaktadır (Göç İdaresi, 2024).

Suriyeli Türkmenler, Osmanlı İmparatorluğu döneminden beri Suriye topraklarında yaşamış, Türk kimliğiyle özdeşleşmiş bir topluluktur. Dilsel ve kültürel bağları nedeniyle Türkiye'ye göç ettiklerinde diğer mülteci gruplarına kıyasla daha hızlı bir entegrasyon süreci yaşamış olsalar da, sosyo-ekonomik ve eğitimle ilgili zorluklar yaşamaktadırlar (Hürmüzlü, 2015). Bu durum, Türkiye'nin mülteci politikalarının daha kapsayıcı hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Mülteci statüsü, Suriyeli Türkmenlerin kimlik algılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Amaç ve Yaşar, 2018). Türkmenler, tarihsel ve kültürel bağları nedeniyle Türkiye'de güçlü bir Türk kimliğiyle özdeşleşme eğilimindedir. Türkçeye olan aşinalıkları ve kültürel yakınlıkları, entegrasyonlarını hızlandırmaktadır. Ancak mülteci statüsü nedeniyle yaşadıkları sosyo-ekonomik zorluklar, kimlik algısını ve entegrasyon süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, kimlik algılarının dinamik ve değişken bir yapıya dönüşmesine neden olmaktadır (Mustafa, 2015).

Eğitim, Suriyeli Türkmenlerin entegrasyon süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye, mültecilerin eğitimine erişim sağlamak için çeşitli politikalar geliştirmiştir. Ancak bu politikalar, Suriyeli Türkmenler gibi dilsel avantajlara sahip gruplar için bile yetersiz kalmaktadır. Dilsel yakınlık eğitime erişimi kolaylaştırırsa da, mülteci öğrenciler ekonomik zorluklar ve yoksulluk içinde yaşamaktadır (Dryden-Peterson, 2017; Yaşar, Bektaş, & Amaç, 2020). Bu durum, eğitim materyallerine erişim ve ders dışı etkinliklere katılım gibi alanlarda önemli engeller yaratmaktadır.

Dilsel avantajlar, Türkmenlerin eğitim süreçlerine katılımında bazı kolaylıklar sağlasa da, sosyo-ekonomik engeller bu avantajları sınırlamaktadır. Birçok mülteci öğrenci, ailelerinin ekonomik yetersizlikleri nedeniyle eğitim sürecine tam katılım sağlayamamaktadır. Yoksulluk, bu öğrencilerin

eğitimdeki başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim materyallerine erişim ve okul masrafları, mülteci öğrencilerin eğitim sürecini zorlaştırmaktadır.

Buna ek olarak, Suriyeli Türkmenlerin toplumsal uyum süreçleri de oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Türkmenler, dilsel ve kültürel uyumları sayesinde Türk toplumuna daha kolay entegre olsalar da, yerel halkla ilişkilerde bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ekonomik rekabet ve sınırlı kaynaklar, toplumsal gerilimleri artırmakta ve bu durum, mülteci öğrencilerin eğitimdeki başarılarını olumsuz etkilemektedir. Dilsel avantajlar, toplumsal uyuma katkı sağlasa da, ekonomik zorluklar bu avantajları gölgede bırakmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Suriyeli Türkmenlerin kimlik algılarını, toplumsal entegrasyon süreçlerini ve eğitimde karşılaştıkları zorlukları incelemektir. Çalışma, özellikle mülteci statüsünün Türkmenlerin kimlik algılarına nasıl etki ettiğini, dilsel ve kültürel yakınlıklarının entegrasyon süreçlerini nasıl hızlandırdığına rağmen, sosyo-ekonomik zorlukların ve eğitim sistemindeki eksikliklerin bu süreci nasıl karmaşıklaştırdığını araştırmayı hedeflemektedir (Mustafa, 2015).

Türkiye'nin mülteci politikalarının, özellikle eğitim alanında, Türkmenler gibi dilsel ve kültürel avantajlara sahip gruplar üzerindeki etkisini değerlendirmek ve bu politikaları iyileştirmek amacıyla öneriler sunmak, çalışmanın temel hedeflerinden biridir. Araştırmanın bulguları, Suriyeli Türkmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların hem kimlik algılarını hem de entegrasyon süreçlerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Phillips and Valbjørn, 2020). Mülteci statüsü, sadece sosyo-ekonomik düzeyde değil, toplumsal kabul ve kimlik algısında da önemli etkiler yaratmaktadır.

Bu çalışma, Suriyeli Türkmenlerin Türkiye'deki entegrasyon deneyimlerine dair daha derin bir anlayış geliştirmeyi ve bu bağlamda mülteci politikalarının iyileştirilmesine yönelik katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu, 2024 yılının Haziran ayında Kilis ilinde öğrenim gören 10 Suriyeli Türkmen lise öğrencisi ile bu öğrencilerin velilerinden 10 kişi oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Katılımcılar, çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve görüşmeler öncesinde hem yazılı hem de sözlü olarak izinleri alınmıştır. Ayrıca, her katılımcıya ve eğitim kurumuna gizlilik esasına göre takma isimler verilmiş ve kimliklerinin ifşa edilmemesi sağlanmıştır.

Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış olup, bu kayıtlar daha sonra yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizi için tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bu süreçte, veriler tümevarım tekniği kullanılarak analiz edilmiş, kodlama aşamasında elde edilen veriler alt kategorilere ayrılarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama ve tematik analiz süreci, Cohen'in (2007) ve Saldana'nın (2021) çalışmaları temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Cohen'e göre, tematik analiz sürecinde kodların dikkatlice seçilmesi ve verilerin uygun temalar altında kategorize edilmesi, çalışmanın geçerliliğini artıran bir unsurdur.

Saldana ise, tematik analizin karmaşık veri kümelerinde tekrar eden motifleri ve anlamları ortaya çıkarmada etkili olduğunu vurgular. Bu doğrultuda, araştırma sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: Kimliği Anlamlandırmadaki Zorluklar, Toplumsal Kabul ve Sınıflandırma, Dilsel ve Kültürel Avantajlar.

Araştırmanın etik izni Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Araştırma süreci boyunca katılımcıların mahremiyetine büyük özen gösterilmiş, kişisel veriler korunmuş ve etik kurallar çerçevesinde hareket edilmiştir. Ses kayıtlarının yazıya dökülmesi ve verilerin tematik analizinin ardından, elde edilen bulgular dikkatlice incelenmiş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma, Suriyeli Türkmenlerin kimlik algılarının karmaşık ve belirsizliklerle dolu olduğunu ortaya koymaktadır. Türkmenler, Türkiye'deki Türk kültürüne yakınlık hissetmekte ve dilsel, kültürel avantajlarla Türk toplumuna entegrasyonda kolaylık yaşamaktadır. Ancak, toplumda genellikle Suriyeli ya da Arap olarak algılanmaları, bu kimlik algısını karmaşıklaştırmaktadır. Öğrenciler ve veliler, kimliklerinin tam olarak tanınmaması veya yanlış sınıflandırılmasının entegrasyon süreçlerinde sosyal zorluklara neden olduğunu belirtmiştir. Dilsel avantajların eğitimde önemli bir faktör olduğu görülse de, bu avantajlar toplumsal kabulde her zaman belirleyici olmamaktadır. Suriyeli Türkmenler, kimliklerini hem Türk hem de Türkmen olarak algılayarak, toplumsal sınıflandırmaların bu algıyı daha da karmaşık hale getirdiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bulguları, göçmenlik statüsünün kimlik algısını şekillendiren temel faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Dilsel ve kültürel yakınlık, Türkmenlerin entegrasyonunu kolaylaştırırsa da, toplum içinde yanlış sınıflandırılmaları bu süreci zorlaştırmaktadır. Sonuç olarak, Suriyeli Türkmenlerin kimlik algılarının ve entegrasyon süreçlerinin daha iyi anlaşılması, bu gruba yönelik daha kapsayıcı ve duyarlı mülteci politikalarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Türkmenler, kimlik algısı, entegrasyon süreci, mülteci eğitimi, eğitimde erişim

Kaynakça

Amaç, Z., & Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 417-434. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14519>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>

Göç İdaresi. (2024). Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı. Erişim adresi (13.08.2024): <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Hürmüzlü, E. (2015). The Turkmens of the Middle East. *Turkish Policy Quarterly*, 14(1), 85-93.

Karaman, M.A., Amaç, Z., Doğan Y., & Bektaş F. (Ed.). (2020) Panik yok!!! Ben mülteciyim: Hikâyeleriyle mülteci öğrencilere yönelik etkinlik örnekleri içinde (s. 1-26). Vize Yayıncılık.

Mustafa, A. (2015). The Turkmen reality in Syria. *Orsam Review of Regional Affairs*, 27(June), 1-12.

Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). Sage.

Phillips, C., & Valbjørn, M. (2020). ‘What is in a name?’: The role of (different) identities in the multiple proxy wars in Syria. In *Rethinking Statehood in the Middle East and North Africa* (pp. 36-55). Routledge.

Yıldız, T., & Çitak, Z. (2021). The Multiple identities of the Middle East: a case of Iraqi Turkmen refugees in Turkey. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 23(2), 339-357.

Yapay Zekânın Ölçme Değerlendirmedeki Yeri ve Önemi

Bahtiyar Dildeğmez¹ & Mehmet Özbaş^{1,*}

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
mozbas@erzincan.edu.tr

Problem Durumu

Yapay zekâ, öğrenme öğretme yaşantılarında hem bireysel hem de sosyal öğrenme imkânları bağlamında çok önemli fırsatlar sunabilen teknolojilere sahip olabilir. Öğrenme alanında kullanılacak yapay zekâ teknolojileri, yenilikçi uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin soyut öğrenme içeriklerini somutlaştırmalarında önemli destekler sağlayabilir (Arslan, 2020; Gürsakal, 2017; Legg ve Hutter, 2007; Meço ve Coştu, 2022). Yapay zekâ uygulamalarının web tasarımı veya internet tabanlı öğrenme fırsatları ile öğrencilere daha fazla öğrenme çeşitliliği ile seçeneklerinin sunulmasında önemi büyüktür. Öğrenme imkân, seçenek ve çeşitliliğinin artması ile birlikte ortaya çıkan çok önemli problemlerden biri öğrenci performansının hem süreç hem sonuç hem de okul yaşantılarına bağlı olacak şekilde nasıl değerlendirileceği ile ilgilidir. Yapay zekâ ile performans ölçümü, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının ya da uygulamalarının ortaya çıkardığı en önemli problemlerden biri olan ölçme değerlendirme hatalarını en aza indirebilir.

Öğrencilerin öğrenme başarılarının, performanslarının evde, okulda, okul dışında ve sürekli bir şekilde nasıl ölçülüp değerlendirileceği probleminin çözümünde, yapay zekâ teknolojilerinden nasıl yararlanılabilir? Öğrencilerin bireysel ya da sosyal öğrenme performanslarının değerlendirilmesi için “Sınıf içi öğrenme yaşantılarının sürekli elektronik kayıt altına alınması gerekir.” Formal öğrenme süreçlerinin elektronik kaydının saptanması, öğretmen performansının denetimi ve geliştirilmesi için de gereklidir.

Ölçme değerlendirmede yapay zekâ ürünlerinin kullanımı; öğrenci performansının ölçülmesinde, güvenilir sonuçlar elde edilmesine çok önemli katkılar sağlayabilir (Cohen ve Swerdlik, 2018). Yapay zekânın eğitim yaşantıları sürecinde akıllı öğrenme içeriklerinin kullanımına ve bunların her an güncellenip eksikliklerinin giderilmesine çok önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Uzmanlaşmış, sürekli gelişime ve yenileşmeye açık öğretmenlerin yetiştirilmesinde yapay zekâyâ dayalı öğretim teknolojilerinin yaygınlaşması kaçınılmazdır (Clark, 2003; Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). 2020’li yıllar için öğrencilerin bireysel veya grupta öğrenme aşamalarında; hatta okul dışında, zaman, mekân ve doğrudan öğretmen desteği olmaksızın makineleşmiş eserler olan yapay zekâyâ dayalı öğretim materyal ve teknolojilerinden yararlanılması kaçınılmaz bir durumdur. Öğretimin geleneksel veya klasik bir biçimde yalnızca okulda gerçekleştirilebileceği algısının yapay zekâ öğretimi aracılığıyla yok olabileceğinin unutulmaması gerekir. Öğrenciler, geleneksel öğretimin aksine yapay zekâ ürünü öğretmenlerin desteğinde öğretimde bağımsız bir gelişme süreci yakalayabilirler. Yapay zekânın, makineleşmiş ve sürekli yeniden üretilebilen öğrenme araçları vasıtasıyla öğretimin geliştirilmesine önemli katkılarının bulunabileceği gerçeği yadsınamaz.

21. Yüzyılın en önem temel özelliklerinden biri, eğitimde teknolojik gelişmeyi sürekli kılan çağ oluşudur. Öğretim ve bilişim teknolojileri; bunların bileşimiyle yaratılan yapay zekâ ürünleri, formal ve örgün; aynı zamanda yüz yüze eğitime olduğu kadar informal, uzaktan, online veya çevrimiçi ve okul dışı eğitim uygulamalarına da önemli katkılar sağlayabilecek imkanlara sahiptir. Yapay zekâ, öğretim süreçlerinin yaratımına olduğu kadar, öğretim performansının ölçme değerlendirme uygulamalarına önemli destek ve katkılar sağlayabilir. Ölçme değerlendirme bağlamında, yapay zekâdan, öğrencinin sınıf içi ve dışı performansının değerlendirilmesinde, tam ve düzenli sınav güvenliğinin sağlanmasında yararlanılabilir. Araştırmada, akademisyenlerin yapay zekâdan, ölçme değerlendirme süreçleri bağlamında nasıl yararlanılacağı konusunda sahip oldukları görüşlerin neler olduğunun öğrenilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma problemi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Yapay zekânın ölçme değerlendirme uygulamalarında nasıl kullanılabilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Yukarıda yer alan temel araştırma problemi doğrultusunda, aşağıdaki görüşme problemlerine cevap aranmıştır:

- Yapay zekânın ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönlerini açıklayabilir misiniz? Görüşünüz olumsuz ise nedenleri nelerdir?
- Öğrencilerin performansını değerlendirmek için yapay zekâ tabanlı sistemler kullanmanın avantajları nelerdir? Bu sistemlerin güvenilirliği ve doğruluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Yapay zekâ, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde insan faktörünün yerini alabilir mi? Bu konuda katıldığınız veya katılmadığınız noktalar nelerdir?
- Yapay zekâ teknolojilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine entegrasyonunda karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden nasıl gelmeyi planlıyorsunuz?
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapay zekâ kullanımının etik boyutları hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğrencilerin kişisel verilerinin gizliliği ve korunması konularında endişeleriniz var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, çeşitli düzeyleri incelemek amacıyla betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Betimsel tarama modeli, mevcut bir durumu detaylı bir şekilde inceleyen bir araştırma yöntemi olarak literatürde tanımlanmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılacaktır. Durum çalışması yöntemi, bilimsel sorulara ve problem durumlarına yanıt aramak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde görev yapan en az 10 yıllık öğreticilik deneyimine sahip 11 akademisyenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçları hakkında detaylı bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu ölçme aracı; araştırmanın amaçlarına uygun olarak dikkatle seçilmiş ve uygulanmıştır. Ölçme aracının seçiminde, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan bu araçların her biri, araştırmanın temel sorularına yanıt bulmak ve verilerin toplanması amacıyla titizlikle hazırlanmış ve test edilmiştir. Ayrıca, ölçme aracını uygulama sürecinde karşılaşılan olası sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik alınan önlemler de ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu kapsamlı bilgi, araştırmanın yöntem bölümünde, kullanılan ölçme araçlarının niteliği ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bir anlayış sağlamaktadır.

Yapay Zekânın Ölçme Değerlendirmedeki Yeri ve Önemin Belirlenmesine İlişkin Görüşme Formu

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı, yapay zekânın ölçme değerlendirme uygulamalarında nasıl kullanılabileceğine ilişkin durumları değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracı toplamda 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının hazırlanma sürecinde öncelikle geniş bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan yapay zekânın ölçme değerlendirme sürecindeki yerinin belirlenmesi amacıyla 8 madde seçilmiştir. Seçilen bu maddeler, ölçeğin geçerliliğini ve kapsam yapısını değerlendirmek amacıyla alanında uzman üç kişiye gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, araştırmanın amacına hizmet etmeyen ve içeriğe uygun olmayan 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 5 madde ise ölçeğin nihai formunu oluşturmuştur. Bu süreçte, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri de yapılmış ve maddelerin her birinin akademisyenlerin, yapay zekânın ölçme değerlendirme sürecindeki yerine yönelik deneyimlerini doğru bir şekilde yansıttığı belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının topladığı verileri detaylı ve kapsamlı bir şekilde tanımlamasına ve bu veriyi sistematik bir şekilde sunmasına olanak tanır. Betimsel analiz yöntemi, verilerin açık ve anlaşılır bir şekilde yorumlanması ve sunulması amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Creswell (2013) bu yöntemin, verilerin düzenlenmesi, kategorize edilmesi ve ardından anlamlı temalar ve desenler halinde sunulması sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Betimsel analiz, araştırmacının topladığı verileri belirli bir bağlam içinde açıklayıcı bir biçimde ele alarak, araştırmanın temel sorularına yanıt bulma sürecini kolaylaştırır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile akademisyenler, yapay zekâyâ dayalı olarak üretilen, kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının öğrencilerin öğretim performansının en gerçekçi bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesine ve bu durumun sürekli geliştirilmesine çok önemli katkılarının ortaya çıkarılabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma ile ulaşılan sonuçlar, yapay zekânın öğrenci performansının gerçekçi bir

biçimde saptanmasında ortaya çıkabilecek etik problemleri en aza düşürebileceği anlaşılmaktadır. 21. Yüzyıl öğretim teknolojilerinin yarattığı yapay zekâ ürünü ölçme değerlendirme materyalleri daha objektif ölçme değerlendirme sonuçlarının ortaya çıkarılmasında ölçme değerlendirme bilim alanına olağanüstü destek sağlayabilecek potansiyellere sahiptir. Bilişim teknolojileri ile sağlanan değişim ve yenileşme süreçlerinin, bu süreçler sonucunda ortaya çıkarılan yapay zekâ ile ilgili ölçme değerlendirme araçlarının öğrenci performansının tam olarak saptanmasında daha iyiye doğru gelişmeler yaratacağı sonuçları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, örgün öğretim, ölçme değerlendirme, öznel ve nesnel performans ölçümü.

Kaynakça

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAEBD)*, 11, 1, ss. 71-88.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (26. Baskı). Pegem Akademi.

Clark, A. (2003). Artificial intelligence and the many faces of reason. (Editor: S. P. Stich). *Philosophy in mind* (pp. 309-321). Malden: Blackwell Publishing.

Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2018). Zekâ ve ölçülmesi. (Çeviren: N. Demirtaşlı) Editör: E. Tavşancıl. *Psikolojik test ve değerlendirme, testlere ve ölçmeye giriş içinde* (ss. 277-309). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Coşkun, F. ve Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması - Development of artificial intelligence in history and its usage in education. DOI: 10.30964/auebfd.916220, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi - Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54, 3, 947-966.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gürsakal, N. (2017). *Makine öğrenmesi ve derin öğrenme*. Bursa: Dora Basım.

Legg, S. ve Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 7 (157), 17-24.

Meço, G. ve Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: Betimsel içerik analizi çalışması - Using artificial intelligence in education: Descriptive content analysis study. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 23, ss. 171-193.

JavaScript ve GeoGebra Entegreli Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Ortamında Doğrusal Denklemler ile Eğitim Kavramlarının İncelenmesi*

Mustafa Can Kaya ^{1,*} & Nilüfer Köse ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
1mustafa.can.kaya1@gmail.com

Problem Durumu

Doğrusal denklemler cebirsel düşünme ve değişimler teması altında yer alan konulardandır. Eğitim kavramı da doğrusal denklemlerin içerisinde yer alan kritik bir kavramdır. Günlük hayatta bu kavramların kullanım alanının olmasının yanı sıra türev, fonksiyon, trigonometri gibi birçok matematik konusunun da temelini oluşturmaktadır. Ancak, birçok öğrenci için doğrusal denklemlerin anlaşılması ve uygulanması zorlu bir süreçtir. Bu zorluklar, matematiksel kavramların soyut doğasından, öğrencilerin ön bilgi eksikliklerinden, yeterince etkileşimli ve kavramlar arası ilişki kurmayı merkezine almayan öğretim yöntemlerinin kullanılmasından kaynaklanabilmektedir (Teuscher & Reys, 2010; Hattikudur et al., 2012; Lobato & Thanheiser, 2002;). Özellikle de öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimin farklı anlamsal ilişkilerini kuramadıkları, eğitim ile oran arasında ilişkilendirme yapamadıkları ve çeşitli temsiller arası geçişte zorlandıkları gözlenmiştir. Bu durum kavramın çok yönlü olarak anlaşılmadığını göstermektedir (Barr, 1981; Stump, 2001b; Birgin, 2012).

Ayrıca, geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin matematiksel kavramları gerçek dünya bağlamlarında uygulama konusunda sınırlılık oluşturmakta, hatta kavram yanlışlarının önünü açmaktadır. Bu tür durumlar, öğrencinin ileride karşılaşacağı yeni konular karşısında peşin hükümlü olmasına da sebep olmaktadır (Birgin & Tutak, 2006). Konular arasındaki ayrık öğretimin ve kitabi tanım temelli öğretimin, öğrenme sürecini karmaşık hale getirmesinin yanı sıra öğrencilerin test tekniğine alışmış olmalarından dolayı tek tip düşünceye bağımlı olmaktadır (Bike Kalkan, 2014). Bundan ötürü de farklı ve belli algoritmaya dayalı olmayan problemler karşısında başarısız olmaktadır. Bu türden bir öğretimin işlemsel düzeyde anlayışın ötesine gidemediği açıktır.

Tüm bu durumlar karşısında GeoGebra gibi interaktif matematik yazılımları, Sanal Gerçeklik (VR), Artırılmış Gerçeklik (AR) teknolojileri öğrencilere daha derinlemesine ve anlamaya dayalı bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir (Lavicza & Papp-Varga, 2010; Hohenwarter & Lavicza, 2007; Freina & Ott, 2015;). Bu teknolojiler, öğrencilerin soyut matematiksel kavramları somut ve etkileşimli bir şekilde modelleme yoluyla keşfetmelerini sağlayarak öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve ilişkisel, anlamlı hale getirebilir (Mousoulides, 2011; Buentello-Montoya, Lomelí-Plascencia, & Medina-Herrera, 2021).

Ancak ne var ki, çoğu çalışma VR ve AR teknolojilerinin eğitimde potansiyel olarak önemli olduğunu söylemesine rağmen bu iddialarını somut örnekler ile temellendirmede sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda, birçok çalışmanın aksine, bu araştırma AR ve VR entegreli eğitimin geleceğin potansiyel

teknolojisi olarak değil, günümüzün eğitim teknolojisi olduğunu somut örneklerle göstermeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada kullanılacak olan araçlar JavaScript (JS) ve GeoGebra'dır. Bu araçların seçilmesinin temel nedeni, internete erişim sağlayabilen her türlü cihazda kullanılabilir olmaları ve güçlü bir donanım gerektirmemeleridir. Bu kapsamda her öğrencinin altyapısı fark etmeksizin erişebiliyor olması amaçlanmıştır.

Bu bağlamlar doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin;

1. Doğrusal denklemler ve eğitim için tasarlanan GeoGebra ve JS entegreli VR-AR aktivitelerinde öğrenme süreçleri nasıldır?
2. Matematik dersinin doğrusal denklemler ve eğitim için tasarlanan GeoGebra ve JS aktiviteleri ile birlikte gerçekleştirme üzerine düşünceleri nelerdir?
3. Matematik dersinin doğrusal denklemler ve eğitim kavramlarını GeoGebra ve JS entegreli VR-AR aktiviteleri ile uygulanmasının kavram yanlışlarını gidermede etkisi nedir?

Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi için nitel bir yaklaşım tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir'de bulunan bir devlet ortaokulunda eğitim gören 28 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcıların seçim sürecinde gönüllülük esası doğrultusunda yazılı olarak kendilerinden ve velilerinden izinler alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için de ilgili kurumlardan tüm etik izinler alınmıştır.

Sınıf içi uygulanacak etkinlikler, öğrencilerin doğrusal denklemler ve eğitim konusundaki anlayışlarını ilişkisel olarak geliştirmek amacıyla interaktif olarak tasarlanmıştır. Bu etkinlikler: "Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer.", "Koordinat sistemini özellikleriyle tanıtır ve sıralı ikilileri gösterir.", "Aralarında doğrusal ilişki bulunan iki değişkenden birinin diğerine bağlı olarak nasıl değiştiğini tablo ve denklem ile ifade eder.", "Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer.", "Doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafiği oluşturur ve yorumlar.", ". Doğrunun eğimini modellerle açıklar, doğrusal denklemleri ve grafiklerini eğimle ilişkilendirir." kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma boyunca toplamda 6 farklı kazanım ele alınmıştır. Katılımcılar, çalışmada yer alan kazanımlarla ilk kez bu araştırma kapsamında tanışmış, öncesinde bu konularda herhangi bir bilgi veya deneyim edinmemişlerdir. Bu proje kapsamındaki tüm etkinlikler proje yürütücüsü tarafından hazırlanmış olup danışmanı tarafından onaylandıktan sonra uygulanmıştır.

Etkinlikler JavaScript ve GeoGebra temelli olarak geliştirilmiş, 5 hafta boyunca haftalık 2 saat olmak üzere toplamda 10 saat uygulanmıştır. Araştırma boyunca, tüm süreç video kaydı ile detaylı bir şekilde kayıt altına alınmıştır. Bu süreç: Webcam, VR gözlüğü ve kumandası gibi çeşitli teknolojik araçlar ile desteklenmiştir. Dinamik etkinliklerin yanı sıra eş zamanlı olarak çalışma yapıları ile de öğretim süreci bütünleştirilmiştir. Araştırma süreci, öğrencilere yönelik olarak ön test uygulaması ile başlamıştır. Bu ön değerlendirme, etkinlikler uygulanmadan önce katılımcıların işlemsel ve anlamsal öğrenme

bakımından ne düzeyde olduklarını saptamak için uygulanmıştır. Ardından öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında da son test uygulanarak öğrencilerin hangi kavramları içselleştirdiği değerlendirilmiştir. Aynı zamanda süreç içerisinde çalışma yapraklarında gösterdikleri performans ile son testte gösterdikleri performans karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sırasında, VR ve AR entegreli etkinliklerde rol alan aktif kişiler bir grup olarak ayrılmıştır. Diğer grup ise karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bunların yanı sıra her hafta etkinliklerden sonra, öğrencilerden etkinliklere dair deneyimleri ve düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin kimliklerini gizlilik kapsamında korumak için rastgele sayılar atanmıştır.

Toplanan veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz: JS ve GeoGebra entegreli VR-AR ortamındaki etkinliklerin; doğrusal denklemler ve eğimin öğrenilmesinde nasıl bir etkisi olduğunu, kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini, kavramsal anlayışı nasıl iyileştirdiğini göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, doğrusal denklemler üzerine odaklanarak JavaScript ve GeoGebra entegreli VR-AR ortamındaki etkinliklerin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test sonuçları, çoğu öğrencinin işlemsel anlayış düzeyinde olduğunu göstermiştir. Son test sonuçları ise VR-AR kullanan grubun diğer gruba göre kavramsal anlayış düzeyinde daha iyi performans sergilediğini ortaya koymuştur. VR ve AR kullanan grup, doğru sonuca ulaşamadığı sorularda bile sezgisel olarak çözüme yakın yanıtlar vermiştir. Ayrıca, soruları ele alış şekilleri incelendiğinde, klasik formüller yerine farklı temsil yollarını kullandıkları saptanmıştır. Katılımcılar, matematiksel kavramları daha anlamlı ve etkileşimli bir şekilde keşfetmiş ve bu durum, duyuşsal anlamda da sınıfın dikkatini çekmiştir. Öğrencilerin etkileşimleri ve geri bildirimleri, VR ve AR teknolojilerinin matematik öğreniminde önemli faydalar sağladığını göstermektedir. Bu teknolojilerin eğitime entegrasyonu, matematik dünyası ile gerçek dünya arasında bir köprü kurarak öğrencilere matematiği interaktif ve uygulamalı bir disiplin olarak görme fırsatı sunmaktadır. Böylece öğrencilerin matematiksel kavramları derinlemesine anlamalarına ve kavramları gerçek dünya bağlamlarında uygulamalarına olanak tanıyarak matematik öğrenimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Tasarlanan etkinliklerin VR-AR ortamında somut bir şekilde uygulanması, bu teknolojilerin artık yarınların değil, bugünlerin eğitim teknolojisi olduğunu gözler önüne sermektedir.

*Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen "1919B012224491" başvuru numaralı "Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Doğrusal Denklemler ve Eğitim Kavramlarının GeoGebra Entegreli Olarak İncelenmesi" isimli araştırma projesi kapsamında yürütülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dinamik matematik yazılımı, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, doğrusal denklemler, eğitim

Kaynakça

Teuscher, D., & Reys, R. E. (2010). Slope, Rate of Change, and Steepness: Do Students Understand These Concepts? *Mathematics Teacher*, 103(7), 519- 524.

Hattikudur, S., Prather, R. W., Asquith, P., Alibali, M. W., Knuth, E. J., & Nathan, M. (2012). Constructing Graphical Representations: Middle Schoolers' Intuitions and Developing Knowledge About Slope and Y-intercept. *School Science and Mathematics*, 112(4), 230-240. doi: 10.1111/j.1949-8594.2012.00138.x

Lobato, J., & Thanheiser, E. (2002). Developing understanding of ratio as measure as a foundation for slope. *Making sense of fractions, ratios, and proportions*, 162-175

Barr, G. (1981). Some student ideas on the concept of gradient. *Mathematics in School*, 10(1), 14–17.

Stump, S. L. (2001b). High School Precalculus Students' Understanding of Slope as Measure. *School Science and Mathematics*, 101(2), 81-89. doi: 10.1111/j.1949-8594.2001.tb18009.x

Birgin, O. (2012). Investigation of eighth-grade students' understanding of the slope of the linear function. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 26, 139-162.

Birgin, O., & Tutak, T. (2006). Baki, A.(2006). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi, Derya Kitabevi, Trabzon. *İlköğretim Online*, 5(2), 55-57.

Bike Kalkan, D. (2014). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama ve cebirsel muhakeme yapıları (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).

Lavicza, Z., & Papp-Varga, Z. (2010). Integrating GeoGebra into IWB-equipped teaching environments: preliminary results. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 245-252.

Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2007). Mathematics teacher development with ICT: towards an International GeoGebra Institute. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27(3), 49-54.

Freina, L., & Ott, M. (2015, April). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. In *The international scientific conference elearning and software for education* (Vol. 1, No. 133, pp. 10-1007).

Mousoulides, N. G. (2011). GeoGebra as a conceptual tool for modeling real world problems. In *Model-centered learning* (pp. 105-118). Brill.

Buentello-Montoya, D. A., Lomeli-Plascencia, M. G., & Medina-Herrera, L. M. (2021). The role of reality enhancing technologies in teaching and learning of mathematics. *Computers & Electrical Engineering*, 94, 107287.

Minicraft Eğitim Sürümü Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerle İlişkin Bibliyometrik Bir Analiz

Veysel Ekinci

Millî Eğitim Bakanlığı
vekinci49@gmail.com

Problem Durumu

Tarihi insanlık kadar eskiye dayanan oyun; geçmişten günümüze gelen süreç içerisinde sadece bir eğlence aracı olarak görülmemiş; çocukların karakterlerine etki eden ve onları hayata hazırlayan, toplumsal kültürün bir taşıyıcısı olarak işlev görmüştür. Çocuklar, her dönem ve kültür içerisinde birçok beceri ve değeri oyun yoluyla içselleştirirken kendilerini ve içerisinde buldukları dünyayı oyun yoluyla anlamlandırmışlardır (MEB, 2023). Eski Mısır, Antik Yunan Dönemi ve Hindistan’da ortaya çıkarılan bazı buluntularda oyunların bu dönemlerde var olduğu, günümüz oyunlarıyla mukayese edildiğinde oyun kuralları ve isimlerinde bazı değişiklikler olsa da her dönemde oyunların varlıklarını korudukları görülmektedir (Kukul, 2013).

Geçmişe nazaran günümüz çocukları, kuşaklar öncesindeki büyüklerinin oynadıkları oyunlardan farklı bir oyun anlayışına sahiptir. Bu anlayış; bireysel başarıyı merkezine alan, bireyler arası paylaşım ve etkileşimden uzak bir profile sahiptir. Beraber yaşama anlayışından uzaklaşma ve şehir yaşantısının beraberinde getirdiği endişe uyandıracak bazı sebeplerden ötürü çocuklar sokaklar yerine evlerde oyun oynama mecburiyetinde kalmıştır. Zamanla evde tek başına kalan ve yalnızlaşan çocuk, oyun arkadaşı olarak bilgisayar ve oyun konsollarını sahiplenmiştir (Dinçer, Gürkan ve Şen, 2010). Bu bakımdan çocukların bıkmak usanmak bilmedikleri bu materyallerle oynanan oyunların eğitim ortamlarında kullanılabilirliği de üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmıştır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Eğitsel ortamlarda oyunlardan yararlanmak yeni bir trend olarak görülmezken her yaşta öğrenci seviyesine uygun oyunlar, öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında sıklıkla başvurulan kaynaklardır. Bu kapsamda piyasada yer edinmiş birçok oyun bu doğrultuda kullanılmaktadır (Kumral ve Çam, 2023). Bu oyunlardan biri de öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, işbirliği ve daha birçok yaşam becerisinin kullanımını gerektiren (Sarıçam ve Dostoğlu, 2017); Minicraft’ın eğitsel versiyonu olarak tabir edilen Minicraft Eğitim Sürümüdür (Samur ve Cömert, 2018; Sajben, Klimová ve Lovászová, 2020). Oyun içerisinde oyuncular, kendi yaratıcılıklarına bağlı olarak üç boyutlu bloklar ile bir tasarım ortaya koymaya çalışırlar (Eroğlu, 2019).

2016 yılında piyasaya sürülen (Sajben, Klimová ve Lovászová, 2020; Crespo, 2021) ve 40 ülkede on binden fazla okulda kullanılan Minicraft Eğitim Sürümünün (Hirschhorn, 2023), bu araştırmanın yürütüldüğü tarih olan 2024 yılına kadar geçen süre göz önünde bulundurulduğunda henüz sekiz yıllık bir geçmişe sahip olması ve çıktığından beri eğitim ortamlarında önemli bir yer edinmesinden ötürü bu oyunla ilgili daha fazla çalışmanın ortaya konulmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde oyunlar ile oyunlaştırma üzerine bibliyometrik analiz çalışmalarına ve Minicraft ile ilgili

çeşitli incelemelere rastlansa da Minecraft Eğitim Sürümü üzerine yapılan tezlere ilişkin bir bibliyometrik analiz çalışmasına ulaşılammıştır. Bu çalışmada Minecraft Eğitim Sürümü üzerine yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi yapılarak bu oyunla ilgili araştırma yürütecek bilim insanlarına ve oyunu sınıflarında kullanacak eğitimcilere yönelik çeşitli bilgilerin sunulması hedeflenmiştir. Bu hedef kapsamında araştırmanın örnekleminde yer alan tezlerin türü, üniversite/enstitü/anabilim dalı veya bölümü, danışman ünvanları, yayımlandıkları yılları, anahtar kelimeleri, yöntem ve desenleri, örneklem/çalışma grupları, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, kullanıldıkları ders/konu veya alanları, kullanılan kaynak ve sayfa sayılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın konusu ile ilgili başka kişi ya da kurumlar tarafından oluşturulan çeşitli materyallerin toplanarak incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Seyidoğlu, 2016). Araştırma kapsamında da Minecraft Eğitim Sürümü üzerine yapılmış lisansüstü tezler doküman incelemesi yöntemi ile incelenerek elde edilen bilgiler çeşitli başlıklar halinde okuyuculara sunulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan ve bu araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar; 31.07.2024 tarihinde T.C. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında bulunan ve tüm alanlarda “Minecraft” anahtar kelimesini içeren 19 tezden Minecraft Eğitim Sürümü ile ilişkisi olan 13 tez ve ProQuest Dissertations & Theses (PQDT) Global veri tabanında tez başlığı ve özet bölümlerinde “Minecraft Education Edition”, “Minecraftedu” ya da “Minecraft: EE” anahtar kelimelerini içeren Türkçe-İngilizce dilindeki 12 tezden 10’u oluşturmaktadır (Dili Türkçe olan iki teze YÖKTEZ üzerinden ulaşılmıştır). Böylelikle araştırma kapsamında 23 lisansüstü tez çeşitli başlıklar altında incelenmiştir.

Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir ‘Tez İnceleme Formu’ geliştirilmiştir. Form içerisinde tezlerin türü, üniversite/enstitü/anabilim dalı veya bölümü, danışman ünvanları, yayımlandıkları yıllar, anahtar kelimeleri, yöntem ve desenleri, örneklem/çalışma grupları, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, kullanıldıkları ders/konu veya alanları, kullanılan kaynak ve sayfa sayılarına ilişkin maddelere yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen form, veri toplamak amacıyla uygulamaya geçmeden önce bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve kendisinden gelen dönütler doğrultusunda forma son şekli verilerek veri toplamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edilirken içerik analizi yönteminin kategorisel analiz tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizi; bir araştırma sonucunda verileri içeren materyallere ait mesajlar üzerinden yapılan çıkarımları ifade etmektedir (Olgun, 2008). Kategorisel analiz ise verilen mesajın çeşitli birimlere ayrılarak kategorileştirilmesi olarak açıklanabilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışmadan elde edilen bulgular da ilgili kategoriler altında grafikler, frekans ve yüzdelik verilerin bulunduğu tablolar aracılığıyla okuyuculara sunulmuştur. Verilerin geçerlik ve güvenilirlik boyutlarının sağlanması adına veriler farklı tarihlerde iki kez analiz edilmiş ve araştırmacıya ek olarak başka bir araştırmacının da desteği alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin 22 farklı üniversitede çeşitli enstitü, anabilim dalı veya bölümlerinde farklı ders ve konu alanlarında yapıldığı; tezlerin %52,2'sinin yüksek lisans, %47,8'inin de doktora tezi olduğu; bu tezlere Profesör (%33,3), Doçent (%44,4) ve Dr. Öğretim Üyesi (%22,2) ünvanlarına sahip hocaların danışmanlık yaptığı; Minecraftedu ile ilişkili en çok tezin 2022 yılında üretildiği (%26,1/ f:6); tezlerde en çok kullanılan on anahtar kelimenin sırasıyla Minecraft (f:7), Oyun Temelli Öğrenme/Öğretim (f:6), Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme (f:5), Minecraftedu (f:4), İlkokullar/İlkokul Eğitimi (f:3), Minecraft Eğitim Sürümü (f:2), Dijital Oyun/Oyunlar (f:2), STEM/STEM Eğitimi (f:2), Motivasyon (f:2) ve Sosyal Bilgiler (f:2) olduğu görülmüştür. Tezlerin %33,3'ünde nitel, %25'inde nicel ve %41,7'sinde karma yöntemler kullanılmış; durum çalışması, deneysel/yarı deneysel/deneysel öncesi ve sıralı açıklayıcı desenler üç yöntemine ait en çok kullanılan desenler olmuştur. Tezlerin örneklem/çalışma gruplarında en çok 5-8.sınıf öğrencileri yer almış (f:11); en fazla kullanılan veri toplama aracı olarak görüşmenin, veri analiz yöntemi olarak da içerik analizinin kullanıldığı ön plana çıkmıştır. Tez başına düşen kaynak sayısı 152,9 olurken; sayfa sayısı ise 160,2 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bibliyometrik analiz, minecraft eğitim sürümü, oyun tabanlı öğrenme

Kaynakça

Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-yeterlik Algıları Üzerine Etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 41-54.

Crespo, A. (2021). Innovations in Game-based Learning: How Lead Users Created Minecraft: Education Edition. Unpublished Master Thesis, Massachusetts Institute of Technology.

Dinçer, F. Ç., Gürkan, T., & Şen, M., (2010). Geleneksel ve Günümüz Çocuk Oyunlarının Karşılaştırılması. Günümüzde Çocuk Oyunlarında ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu (ss.41-56). Ankara, Türkiye.

Eroğlu, B. (2019). Dijital Video Oyunları ve Eğitim: Minecraft Eğitim Sürümü. Anadolu Öğretmen Dergisi, 3(1), 56-64. <https://doi.org/10.35346/aod.568427>

Hirschhorn, K. (2023, Aralık 2). What is Minecraft Education Edition. <https://www.codemonkey.com/blog/what-is-minecraft-education/> 'den 16.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Kukul, V. (2013). Oyunla İlgili Tarihsel Gelişim ve Yaklaşımlar. Eğitsel Dijital Oyunlar Kuram, Tasarım ve Uygulama. M. A. Ocak (editör). (1. Baskı), s. 20-31. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kumral, H. A., & am, E. (2023). Minecraft EDU ile Kodlama Eğitiminin ğrencilerin Problem özme Becerilerine ve Kodlamaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (20), 1-40.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2023). *Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Olgun, C. K. (2008). *Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği*. *Sosyoloji Notları*, 66.

Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.

Sajben, J., Klimová, N., & Lovászová, G. (2020). Minecraft Education Edition as a Game-Based Learning in Slovakia. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 7686-7693). IATED. DOI:10.21125/edulearn.2020.1946

Samur, Y. & Cömert, A. (2018). *Minecraftedu ile STEAM projeleri*. İstanbul: Abaküs Kitap.

Sarıçam, U., & Dostoğlu, C. (2017). *Çocuklar için Minecraft Education Edition 101*. İstanbul: Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözeli, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Okuma Güçlüğünü Gidermede Çevrimiçi Akıcı Okumayı Geliştirme Yaklaşımının Derinlemesine İncelenmesi

Gülizar Nacar ^{1,*} & Muhammet Baştuğ ¹

¹ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
nacargul8@gmail.com

Problem Durumu

Okuma, günlük hayatta sıkça kullanılan ve ihtiyaç duyulan temel becerilerdendir. Bu beceri, öğrencilere okul yıllarında kazandırılan ve onların yaşamlarına doğrudan etki eden önemli bir beceridir. Okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin akademik olarak da başarılı olması beklenir. Fakat okumakta güçlük yaşayan öğrencilerin okumaya karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri görülür. Bu tutum öğrencilerin diğer derslerdeki başarısının düşmesine, başarısızlık duygusu hissetmesine neden olabilir. Bu durum ise öğrencinin sosyal hayatını, meslek seçimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla eğitim öğretimin ilk yıllarında öğrencilerin okuma becerileri izlenmesi ve gerekli durumlarda desteklenmesi oldukça önemlidir.

Bireylerin başarılı bir okuma deneyimine sahip olmaları, okuduklarını anlamlandırmaları, akademik başarıya sahip olmaları için akıcı okumaları gerekmektedir. Rasinski (2004:46) akıcı okumayı, metin işleme sürecine daha az vakit ayırıp metinde gömülü olan derin anlam düzeylerini fark edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Akıcı okuma aynı zamanda okuduğunu anlama ile pozitif ilişkilidir (Ceyhan, 2019; Keskin, 2012; Kodan ve Akyol 2018; Palmer, 2010; Şahin ve Baştuğ, 2020; Yılmaz, M. 2008). Bireyler çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmek için etkin bir okuduğunu anlama becerisine sahip olmalıdırlar. Bu bakımdan akıcı okumada güçlük yaşayan öğrencilerin fark edilmesi ve gerekli müdahalelerin planlanması ve müdahale yapılması oldukça önemlidir.

Akıcı okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için birçok yöntem ve strateji bulunmaktadır. Uygulanan yöntem ve stratejiler genellikle öğrencilerle aynı fiziksel ortamın paylaşılmasıyla yürütülmüştür. Fakat uzun süredir kitaplar üzerinden gerçekleştirilen okuma eylemi, teknolojinin gelişmesiyle de birlikte dijital ortamlara taşınmıştır (Odabaş, Odabaş ve Binici, 2020). Bu değişiklik akıcı okuma becerilerini geliştirmek için uygulanacak olan müdahalenin de dijital bir ortamda yürütülmesi fikrini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın ana problemini “Okuma güçlüğünü gidermede çevrimiçi akıcı okumayı geliştirme yaklaşımının etkisini nedir? sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırma sorusu kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Çevrimiçi akıcı okumayı geliştirme yaklaşımının okuma hızına etkisi nedir?
- Çevrimiçi akıcı okumayı geliştirme yaklaşımının prozodik okuma becerisine etkisini nedir?

- Çevrimiçi akıcı okumayı geliştirme uygulaması ile ilgili öğrenci, ebeveyn ve öğretmen görüşleri nedir?

Yöntem

Okuma güçlüğüne gidermede çevrimiçi akıcı okumayı geliştirme yaklaşımının derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmaları "araştırmacının bir durumu, olayı, eylemi, süreci ya da birden fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma deseni" olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Durum çalışmasının kullanılmasının nedeni akıcı okuma güçlüğüne gidermede çevrimiçi akıcı okumanın rolünün birçok farklı yönden detaylıca incelenmek istenmesidir. Bu çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan bir ilkokulda 3. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Örneklem seçiminde "araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan" amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2019, s.92).

Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra öğrenci ile haftada 3 gün (pazartesi-çarşamba-cuma) 40 dakikalık çevrimiçi seanslardan oluşan toplamda 36 seanslık bir çalışma planı uygulanmıştır. Seanslarda kullanılan metinler alanında uzman bir akademisyen tarafından sağlanmıştır.

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan araştırmacı günlüğünden, öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ve ailesiyle gerçekleştirilen görüşmelerden ve öğrencinin akıcı okuma becerilerine ilişkin çalışma başında ve sonunda gerçekleştirilen ölçümlerden yararlanılmıştır. Bu ölçümler program tabanlı ölçme içerisinde yer alan dakikada okunan doğru kelime sayısı (Deno, 1985) ve prozodik okuma ölçeği verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Prozodik okuma ölçeği Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilmiş on beş maddeden oluşmuş ve ölçekte alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla okuma ve akıcı okuma alanında çalışmaları olan uzmanlardan görüş alınmıştır. Yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla ise KMO =.97 ve Bartlett's analizi ($p=.00$; $<.01$) olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılmış ve ilgili ölçeğin tek faktör etrafında toplandığı ortaya çıkmıştır. Bu tek faktörün, ölçeğe ait toplam varyansın % 79'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Bu ölçeğin iç tutarlığını belirlemek amacıyla ise Cronbach's Alpha değeri hesaplanmış ve 0.981 bulunmuştur.

Öğrencin toplam okuduğu kelime sayısından yanlış okuduğu kelime sayısı çıkartılarak okuma hızları tespit edilmiştir. Yapılan ön test ve son testler sonucunda okuma hızındaki değişim yüzdesi hesaplanarak akıcı okuma verileri yorumlanmıştır. Yine öğrencinin prozodik okuma ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencinin ön test aşamasında verilen metni okurken toplam 56 kelimedenden 1 yanlış, 55 doğru kelime okuduğu görülmüştür. Yapılan çevrimiçi çalışmaların ardından son test aşamasında verilen metinde toplam 82 kelimedenden 2 yanlış, 80 doğru kelime okuduğu görülmüştür. Buradan hareketle çevrimiçi akıcı okumayı geliştirme yaklaşımının öğrencinin okuma hızını geliştirdiği; %45 oranında arttırdığı söylenebilir.

Öğrencinin ön testte verilen metni okurken toplam 60 puanlık prozodik okuma ölçeğinden ön testte 6 puan; 12. seanta 16 puan; 24. seansta 37 puan 36. yani son testte 50 puan aldığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle çevrimiçi akıcı okumayı geliştirme yaklaşımının prozodik okuma becerisinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi akıcı okumayı geliştirme yaklaşımıyla ilgili öğrencinin görüşleri olumlu yöndedir. Yapılan görüşmede öğrencinin çevrimiçi derslerin eğlenceli olduğunu, ders günlerini sabırsızlıkla beklediğini ve okumasındaki gelişmenin farkında olduğu ifade etmiştir.

Öğrencinin ebeveynleri tüm süreç boyunca öğrencinin çalışmalara yüksek motivasyonla katıldığını, verilen görev ve sorumluluklarını zamanında ve istekle yaptığını dile getirmişlerdir. Ayrıca süreç sonunda öğrencinin kitap okuma tutkusunun ve farkındalığının arttığını; gittiği her yere çantasında en az bir kitap ile gittiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen, öğrencisinin genel anlamda sosyal ve başarılı bir öğrenci olmasına ek olarak öğrencinin okuma etkinliklerine süreç sonuna doğru daha da istekle katıldığını, kendini kanıtlama çabası içerisinde olduğunu gözlemlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, okuma hızı, doğru okuma, çevrimiçi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (26.Baskı). Pegem Akademi.

Ceyhan, S. (2019). Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni. Ankara: Eğiten Kitap.

Deno S. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219–232.

Keskin, H., Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.

Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Keskin, H., Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171(171), 189-208.

Kodan, H., Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. Eğitim ve Bilim. 43(193), 159-179.

Moore, T. J. (2011). Critical Thinking and Language.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının niversite ğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. milli eğitim dergisi, 49(227), 89-116.

Palmer, M.L. (2010). The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students (doktora tezi). San Diego State University, San Diego.

Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. Educational Leadership. 61(6), 46-51

şahin, M., Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğünü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. Academy Journal of Educational Sciences. 4(2), 93-101.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar. 6(2), 323-350.

The Impact of Flipped Learning on Self-Regulated Learning Skills in a Language Preparatory Program: A Case Study in Higher Education in Türkiye

Serpil Tekir

Orta Doğu Teknik Üniversitesi
serpiltekir@yahoo.com

Problem Statement

In today's higher education environment, developing self-regulated learning (SRL) skills is becoming increasingly important for student success, particularly in language preparatory programs. These programs in Türkiye are designed to equip students with the English language skills necessary to thrive in English-medium instruction (EMI) universities. However, traditional teaching methods, which often rely heavily on teacher-led instruction and passive learning, can limit students' opportunities to take control of their own learning. As a result, students may become overly dependent on the teacher, which can hinder the development of the independent learning skills that are essential for success in both academic and professional contexts.

Flipped learning, an innovative instructional approach, offers a potential solution to this challenge. In a flipped classroom, students engage with lecture materials and core content outside of class, allowing in-class time to be dedicated to active learning activities such as discussions, problem-solving, and collaborative work. This approach shifts the responsibility for initial content acquisition to the students, enabling them to learn at their own pace, identify areas where they may need further clarification, and seek additional resources as needed. Flipped learning has the potential to significantly enhance SRL skills, including goal setting, self-monitoring, time management, and reflective thinking—skills that are crucial for lifelong learning and professional development.

Despite its potential benefits, the implementation and effectiveness of flipped learning in language preparatory programs in Türkiye remain underexplored. There is a growing need to investigate how this pedagogical approach can be effectively integrated into these programs to foster SRL skills among students. This research aims to examine how flipped learning can support the development of self-regulation skills within the specific context of a higher education institution's language preparatory program in Türkiye. By analyzing student behaviors, perceptions, and learning outcomes associated with flipped learning, this study seeks to provide valuable insights into how educators can better support the cultivation of independent, self-regulated learners who are well-prepared to meet the demands of EMI programs and beyond.

Method

This study employed a mixed-methods approach to examine the impact of flipped learning on self-regulated learning (SRL) skills within a language preparatory program at a higher education institution in Türkiye. The research was structured into three distinct phases:

Quantitative Phase: The primary data collection tool used was the Self-Regulated Learning Questionnaire (SRLQ), which assessed students' SRL skills, including goal setting, self-monitoring, and reflective thinking. To analyze the data, a paired sample t-test was performed to compare pre-test and post-test SRLQ scores, determining whether there were significant changes in SRL skills following the implementation of flipped learning. Descriptive statistics, such as means, standard deviations, and frequency distributions, were also calculated to summarize the data. Additionally, Cohen's *d* was used to measure the effect size, evaluating the practical significance of any observed differences between pre-test and post-test scores.

Qualitative Phase: Data were collected through semi-structured interviews and focus group discussions with selected students. These methods aimed to explore students' perceptions and experiences with flipped learning. The qualitative data were analyzed using thematic analysis, which involved identifying, analyzing, and reporting themes and patterns related to SRL and flipped learning.

Classroom Observations: Observational data were collected using structured observation checklists to document instructional strategies and student engagement during flipped learning sessions. Content analysis was then employed to interpret and categorize the observational data, providing additional context to complement the quantitative and qualitative findings.

Expected/Temporary Results

The preliminary findings indicate that the implementation of flipped learning in the language preparatory program has had a notable impact on students' self-regulated learning (SRL) skills. Quantitative data analysis revealed a statistically significant improvement in SRLQ scores from pre-test to post-test, with paired sample t-tests showing enhanced scores in goal setting, self-monitoring, and reflective thinking. The effect size, calculated using Cohen's *d*, suggested a medium to large effect, underscoring the practical significance of these improvements.

Qualitative data from semi-structured interviews and focus group discussions highlighted students' positive experiences with flipped learning. Students reported greater autonomy in managing their study time and identified improved motivation and engagement with the course material. Thematic analysis of these qualitative responses revealed common themes of increased self-efficacy and more effective use of learning resources.

Classroom observations supported these findings, noting higher levels of active participation and interaction during flipped learning sessions. These preliminary results suggest that flipped learning has the potential to significantly enhance SRL skills in the language preparatory context.

Keywords: Flipped learning; self-regulated learning (SRL); language preparatory program; higher education; English-medium instruction (EMI); student autonomy; independent learning; active learning; educational innovation

References

Arnold, N., & Paulus, T. (2010). "Self-regulated learning and flipped classrooms: A literature review." *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2(1), 1-14.

Chen, Y., Wang, Y., & Chen, Y. (2014). "The effectiveness of flipped classrooms on students' learning outcomes: A meta-analysis." *Educational Technology Research and Development*, 62(4), 633-652.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education." *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.

Hung, H.-T. (2015). "Flipped learning: A review of key ideas and recommendations for practice." *Anatolian Journal of Education*, 8(1), 39-58.

Joo, Y.-J., & Lee, S. (2019). "The effect of flipped learning on students' self-regulated learning and academic achievement in a higher education context." *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1715-1738.

Kang, M., & Kuo, Y.-C. (2018). "Exploring the effects of a flipped classroom on students' learning performance and self-regulation in a university setting." *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1093-1117.

Kline, K., & Morris, J. (2017). "Flipped classroom research: A review of literature." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 275-292.

Lee, M.-K., & Choi, H. (2017). "Exploring the influence of flipped learning on the development of self-regulated learning skills." *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 58-69.

Liu, T.-C., & Hsu, Y.-S. (2019). "Using flipped classrooms to enhance students' self-regulated learning and achievement in higher education." *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 64-75.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.

Wang, T.-H., & Hsu, C.-Y. (2017). "Flipped learning and self-regulated learning: An exploratory study in a language learning context." *Educational Technology & Society*, 20(3), 115-128.

Zheng, X., & Zhang, L. (2020). "The impact of flipped classroom on student achievement and self-regulated learning: A meta-analysis." *Computers & Education*, 149, 103805.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Sanal Laboratuvar Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Eda Ece Kavlak ^{1,*} & Ayşe Birhanlı ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² İnönü Üniversitesi

edaece_kavlak15@erdogan.edu.tr

Problem Durumu

Gerçek laboratuvar materyallerin somut bir şekilde görüldüğü, beş duyu organıyla hissedilebilen ve gerçek deneyler yapılabilen mekânlardır (TDK, 2019). Sanal laboratuvar ise gerçek deneyimlerin yaşanmadığı, duyu organlarının özellikle dokunma duyusuna hitap etmeyen ancak nitelikli programlar sayesinde gerçeğe yakın deneyimler yaşatabilen ortamlar olarak tanımlanabilir (Ünlü, 2019). Bu laboratuvarlarda sayısız deneme ve gözlem imkânı vardır. Birçok çeşidi bulunan programlar kullanılarak istenilen tüm deneylerin simülasyonlarını ve animasyonlarını oluşturmak mümkündür. Oluşturulan simülasyonlar ve animasyonlar kullanılarak gerçekleştirilecek sanal laboratuvarlar ve buradaki etkinlikler sayesinde, öğrencilere bilgisayar ortamında konuların ve olayların deneyleri interaktif bir şekilde yaptırılabilir (Bozkurt, 2008). Bu yönü ile sanal laboratuvarların uzaktan eğitim sürecinde kolaylıkla kullanılması mümkün olup uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin ve motivasyonun artırılmasına katkı sağlamaktadır. Gerçek laboratuvar materyallerin somut bir şekilde görüldüğü, beş duyu organıyla hissedilebilen ve gerçek deneyler yapılabilen mekânlardır (TDK, 2019). Sanal laboratuvar ise gerçek deneyimlerin yaşanmadığı, duyu organlarının özellikle dokunma duyusuna hitap etmeyen ancak nitelikli programlar sayesinde gerçeğe yakın deneyimler yaşatabilen ortamlar olarak tanımlanabilir (Ünlü, 2019). Bu laboratuvarlarda sayısız deneme ve gözlem imkânı vardır. Birçok çeşidi bulunan programlar kullanılarak istenilen tüm deneylerin simülasyonlarını ve animasyonlarını oluşturmak mümkündür. Oluşturulan simülasyonlar ve animasyonlar kullanılarak gerçekleştirilecek sanal laboratuvarlar ve buradaki etkinlikler sayesinde, öğrencilere bilgisayar ortamında konuların ve olayların deneyleri interaktif bir şekilde yaptırılabilir (Bozkurt, 2008). Bu yönü ile sanal laboratuvarların uzaktan eğitim sürecinde kolaylıkla kullanılması mümkün olup uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin ve motivasyonun artırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın temel amacı uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Ayrıca bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, internet kullanım süresi, okullarında fen laboratuvarının bulunup bulunmaması ve haftalık laboratuvar kullanım sıklığı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar uygulamalarına ilişkin düzeyleri nedir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar hakkındaki görüşleri,

- Cinsiyet
- Yaş
- Mesleki deneyim
- İnternet kullanım süresi
- Fen laboratuvarı bulunup bulunmama durumu
- Haftalık laboratuvar kullanım sıklığı değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve detaylı olarak tanımlamaya dayanır (Büyüköztürk vd. 2016). Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim durumlarına göre karşılaştırma da amaçlandığından ilişkisel tarama modellerinden nedensel karşılaştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

Veri toplama aracı Sanal Laboratuvar Görüş Ölçeği'ne ek olarak Ekici (2015) tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda görüş ölçeğine etki edebilecek demografik bilgiler yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, fen laboratuvarının bulunup bulunmaması, internet kullanım süresi, haftalık laboratuvar kullanma miktarı gibi sorulara yer verilmiştir. Ekici (2015) tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere ilaveten mezun olunan üniversite maddesi eklenmiş ve "brans" seçeneği çıkarılmıştır. 5'li Likert yapı kullanılan ölçekte yanıt kategorileri (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ekici (2015) tarafından yapılmış olup Cronbach alfa değeri .762 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa değerinin .866 çıkması ölçeğin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde sanal laboratuvar kullanımları hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu çalışmada katılımcıların sanal laboratuvar hakkındaki görüşlerinin toplam puanının ortalamasının üstünde olduğundan, görüşlerinin pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen öğretiminde önemli bir yeri olan laboratuvar uygulamalarına bakıldığında, sanal laboratuvarların geleneksel laboratuvarlar kadar etkili olduğu, birçok avantajının bulunduğu ve etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesi araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden çıkarılabilir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde gerçek laboratuvarların kullanılmaması sanal laboratuvar uygulamaların önemini artırmaktadır. Buradan yola çıkarak hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan yapmak durumunda kalınan her eğitimde sanal laboratuvarların kullanımının artırılması öğretimin niteliğini artıracaktır. Laboratuvar bulunma durumu bulunmama durumundan fazla olmasına rağmen öğretmenlerin sanal laboratuvara ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması, sanal laboratuvarın gerçek laboratuvar kadar önemli olduğu sonucuna bizi ulaştırabilir. Haftalık laboratuvar kullanma sıklığına bakıldığında 65 öğretmen hiç kullanmıyorum diye cevap vermiştir. Bu cevap öğretmenlerin laboratuvardaki malzeme eksikliği, deneylerin tehlikeli ve zaman alıcı olması yüzünden laboratuvarı tercih etmediği

düşünüldüğünde alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Dalgarno vd. 2003; Eljack, Alfayez ve Suleman, 2020; Kaba, 2012; Karagöz-Mircik ve Saka 2018; Potkonjak vd, 2016).

Anahtar Kelimeler: COVID-19 Pandemisi, sanal laboratuvar, fen bilimleri, uzaktan eğitim

Kaynakça

Acharya, K. P., Acharya, M., & Khatri, S. (2022). Challenges and Opportunities of Arts-Based Science Learning Among Basic Level Students amid Covid 19 Pandemic. *Journal of Advanced College of Engineering and Management*, 7(01), 67–80.

Ahamad, E. & Aqil, Z. (2015). Attitude towards distance education among graduate students. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 6(8), 1858-1872. <https://www.ijser.org/researchpaper/Attitude-towards-Distance-Education-amongGraduateStudents.pdf> adresinden ulaşılmıştır. Erişim tarihi: 20.08.2022

Akman, A. (2021). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aydın, Ş.Z.N. (2018). Fen Bilgisi Dersi Öğretiminde Sanal Laboratuvar Uygulamasının Kullanılması ve Değerlendirilmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. 20.03.2021 tarihinde şu adresten erişilmiştir: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

Bozkurt, E. (2008). Fizik Eğitiminde Hazırlanan Bir Sanal Laboratuvar Uygulamasının Öğrenci Başarısına Etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fizik Anabilim Dalı.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, ISBN 978-9944-919-28-9, Pegem Akademi, 20.Baskı, Ankara.

Çelik, B. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Aydın İli Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2022. Sayı: 61, (23-51).

Çinici, A., Özden M., Akgün A., Ekici M., Yalçın H. (2013). Sanal ve Gerçek Laboratuvar Uygulamalarının 5.Sınıf Öğrencilerinin Işık ve Ses Ünitesiyle İlgili Başarıları Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).

Dalgarno, B. (2015). A VRML virtual chemistry laboratory incorporating reusable prototypes for object manipulation. Erişim tarihi: 20.10.2022 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3691&rep=rep1&type=pdf>

Ekici, M. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sanal Laboratuvar Hakkındaki Görüşleri ve Bu Yöntemden Faydalanma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.

Eljack S.M., Alfayaz F. and Suleman N.M. (2020). Organic Chemistry Virtual Laboratory Enhancement, Computer Science, International Journal of Mathematics and Computer Science, 15(1), 309-323.

Feyzioğlu, B., Demirdağ, B., Akyıldız, M., Altun, E. (2012). Kimya öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik algıları ölçeği geliştirilmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9 (4): 44-63.

Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. Journal of Research in Science Teaching, 34(4), 343-357.

Gedik, R. (2020). Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İklimler Konusunda Kullanılması Üzerine Öğrenci Görüşleri, Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 3(1).

Çok Boyutlu 21. yy Becerileri Ölçeğinin Güvenirlik Genellemesi Meta - Analizi

Dilek Karaca ^{1,*} & Gülenaz Selçuk ¹

¹ Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
dilek.karaca@cbu.edu.tr

Problem Durumu

Hızla değişen ve giderek karmaşıklaşan bir dünyada bireylerin başarılı olabilmesi için yeni becerilere sahip olması ve bu becerilere uyum sürecinin çok hızlı olması gerekmektedir. 21. yy becerileri, bireylerin bilgiye erişme, bu bilgiyi işleme, yenilikçi düşünme, problem çözme, işbirliği yapma ve dijital okuryazarlık gibi yetkinlikleri içerir (Trilling & Fadel, 2009). Bu beceriler bireylerin sadece akademik başarıları için değil aynı zamanda hızla değişen dünyada kişisel ve mesleki gelişimleri içinde kritik öneme sahiptir (Binkley vd., 2012). Bu bağlamda 21.yy becerilerinin eğitimde ve iş yaşamında giderek daha fazla önem kazandığı söylenebilir. Bu becerilerin doğru bir şekilde ölçülmesi, eğitimciler ve araştırmacılar için kritik bir öneme sahiptir ve kullanılan ölçeklerin güvenilirliği ve geçerliği sağlanmış güçlü psikometrik özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bir ölçeğin ya da ölçüm aracının farklı örneklem ve bağlamlarda tutarlı bir şekilde güvenilir sonuçlar verip vermediği net bir biçimde ortaya konulamadığında bu tür ölçümlerden elde edilen verilerin doğruluğu ve geçerliği de sorgulanabilir.

Güvenirlik ölçme aracının kendisinden, örneklem grubunun özelliklerinden, ölçme aracının uygulanma yönteminden ve puanlanması gibi durumlardan etkilenen bir özelliktir (Barnes vd, 2002). Güvenirlik genellemesi (reliability generalization) bir ölçeğin güvenilirliğinin farklı çalışmalarda farklı örneklemelere uygulanması sonucunda elde edilen puanların güvenilirlik tahminlerinin nasıl değiştiğini belirlemeye çalışan özel bir meta-analiz türüdür (Sánchez-Meca vd., 2021). Güvenirlik bir ölçüm aracının değişmeyen bir özelliği değil, aksine uygulandığı grup/örneklem ve bağlamdan etkilenmektedir. Vacha-Haase (1998)'ye göre, güvenilirlik genellemesi meta-analizi, güvenilirlik katsayılarının farklı çalışmalarda ne kadar tutarlı olduğunu ve hangi faktörlerin güvenilirlik katsayılarını etkileyebileceğini belirlemeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu çalışmada “Çok Boyutlu 21.yy Becerileri Ölçeği (ÇBYBÖ)” için güvenilirlik genellemesi meta-analiz çalışması yürütülmüştür.

ÇBYBÖ 41 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ‘bilgi ve teknoloji okur-yazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve inovasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ile kariyer bilinci’ olarak tanımlanmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde “tamamen katılıyorum, katılıyorum, fikrim yok, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin toplamından alınabilecek puanlar 41 ile 205 puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi bireylerin çok boyutlu 21. yy becerilerinin arttığını, puanların azalması ise ilgili becerilerinin azalması şeklinde ifade edilmektedir (Çevik & Şentürk, 2019).

Yöntem

Bu çalışmanın amacı ÇBYYBÖ'nün bütünü ve beş alt boyutunun ortalama güvenilirlik değerini tahmin etmek ve varsa çalışmalar arasındaki güvenilirlik katsayısı değişkenliğinin nedenlerini incelemektir. Bu amaçla yürütülen çalışma REGEMA kriterleri (Sánchez-Meca vd., 2021) gözetilerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında PRISMA (Moher vd., 2010) olarak adlandırılan akış diyagramı kullanılmıştır. Araştırmada ilgili ölçeğin kullanıldığı bireysel çalışmalara ulaşabilmek için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ), DergiPark platformları ve Google Akademik arama motoru kullanılmıştır. Aramalarda “Çok Boyutlu 21. yy Becerileri Ölçeği”, “çok boyutlu yaşam becerileri”, “çok boyutlu yaşam becerileri ölçeği”, “ÇBYYBÖ” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Çalışmaların özetleri okunarak 134 çalışma incelemeye alınmış ve tam metinleri incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilme kriterleri şunlardır: a) ölçeğin tamamı ya da en az bir alt boyutu için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı raporlanmış olmak, b) çalışma dilinin Türkçe olması, c) örneklem büyüklüğünün ve örneklem grubunun belirtilmesi, d) tez ya da makale çalışması olması, e) ölçek formu ve madde sayısına yer vermiş olması. Dışlanma kriterleri olarak a) ölçeğin toplamı ve alt boyutları için orijinal güvenilirlik katsayısını raporlamış ve kendi çalışması için hesaplamamış olmak, b) Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı dışında bir güvenilirlik katsayısı belirtmiş olmak ve c) nitel bir çalışma olması belirlenmiştir. Farklı ölçeklerin kullanılması, mükerrer yayınların varlığı, birkaç çalışmanın teorik olması ve güvenilirlik katsayılarını bildirmeyen çalışmaların varlığı nedeniyle 103 çalışma veri setinden çıkarılmış ve kalan 31 çalışma ile analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin toplam puanı için 31 çalışmadan, alt boyutları için ise 18'er çalışmadan alfa değerleri elde edilmiştir. Analizler rasgele etkiler modeli kullanılarak, alfa değerlerine Bonett dönüşümü yapılarak R yazılımında gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu güvenilirlik genellemesi meta-analiz çalışmasının amacı ÇBYYBÖ'nin toplam ve alt boyutlarının ortalama güvenilirlik değerini elde etmek ve çalışmalar arasındaki güvenilirlik katsayısı değişkenliğinin nedenlerini incelemektir. Belirlenen veri tabanlarında yapılan aramalar sonucunda ÇBYYBÖ'nin toplam veya alt boyutlarından en az birinin güvenilirlik katsayısını raporlayan çalışmaların dahil edilmesiyle toplam 31 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplam puanı için elde edilen ortalama güvenilirlik değeri .92(%95 GA: .90-.93), bilgi ve teknoloji okur-yazarlığı alt boyutu için .88(%95 GA:.85-.90), eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutu için .81(%95 GA:.77-.84), girişimcilik ve inovasyon alt boyutu için .84(%95 GA: .81-.87), sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri alt boyutu için .67(%95 GA: .60-.73), kariyer bilinci alt boyutu ise .82(%95 GA: .79-.85) olarak elde edilmiştir.

DeVellis (2003) Cronbach alfa katsayısını kullanarak ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini şu şekilde sınıflandırmıştır. .90 ve üzeri “Mükemmel”; .80-.89 arası “Çok iyi”; .70-.79 arası “İyi”; .60-.69 arası “Kabul edilebilir”; .50-.59 arası “Zayıf”; .50'nin altı “Kabul edilemez”. ÇBYYBÖ bütünü ve alt boyutları için elde edilen ortalama güvenilirlik değerleri ve güvenilirlik aralıkları göz önüne alındığında sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri alt boyutu hariç ölçeğin bütünü ve diğer boyutlar için “Çok iyi düzeyde” olduğu ifade edilebilir. Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri alt boyutu için ise kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Güvenirlik genellemesi, meta analiz, çok boyutlu 21. yy yaşam becerileri

Kaynakça

- Barnes, L. L., Harp, D., & Jung, W. S. (2002). Reliability generalization of scores on the Spielberger state-trait anxiety inventory. *Educational and psychological measurement*, 62(4), 603-618.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.
- Çevik, M., & Şentürk, C. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3506>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International journal of surgery*, 8(5), 336-341.
- Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., López-López, J. A., Núñez-Núñez, R. M., Rubio-Aparicio, M., López-García, J. J., ... & López-Nicolás, R. (2021). Improving the reporting quality of reliability generalization meta-analyses: The REGEMA checklist. *Research Synthesis Methods*, 12(4), 516-536.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Vacha-Haase, T. (1998). Reliability generalization: Exploring variance in measurement error affecting score reliability across studies. *Educational and Psychological Measurement*, 58(1), 6-20.

Yenilikçi Örgüt Olabilme Adına Eğitim Örgütlerini İnovasyon Kavramı Üzerinden Değerlendirme

Gökçe Özdemir

Gaziantep Üniversitesi
gozdemir382@gmail.com

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin gözle görülür derecede hızla devam etmesi birçok sektörde değişikliklere, yenilikçi olmaya ve yenilenmeye sebep olmaktadır. Tabii ki bu gelişmeler beraberinde inovatif davranışlar sergilemeyi gerekli kılmış ve inovasyon yani yenileşme kavramı ön plana çıkmıştır. Sözlük anlamı olarak inovasyon kapsayıcı bir tanım içermemek ile birlikte “yenilenme”, “yenilik” gibi kavramlar ile adlandırılmaktadır. “Farklı yeni bir şey yapmak” anlamına gelen inovasyon, Latince “innovare” sözcüğünden türemiştir. Elçi (2007), inovasyonu ekonomik ve toplumsal değer yaratmak için ürünlerde, hizmetlerde ve iş yapış yöntemlerinde yapılan değişiklik, farklılık ve yenilik olarak, Yamaç (2001) ise, “bilim ve teknolojiyi kullanırken ekonomik ve toplumsal yarar ortaya çıkartmak” şeklinde tanımlamıştır. İnovasyonun içerik anlamına baktığımız zaman yenilik kavramını görmekteyiz. Bundan dolayı inovasyon kelimesi çoğu zaman “buluş” kavramı ile karışabilmektedir. Fakat inovasyonu herhangi bir icadı yapmak gibi sığ bir tanımlama ile açıklamak doğru değildir. Çünkü inovasyon yapabilmek için yalnızca buluşlardan yararlanır yani inovasyon buluşları da içine alan daha geniş bir kavramdır (Roberts, 1998).

İnovasyon, bilgi birikimi, yaratıcılık, teknoloji ve sürekli gelişim ile yakından ilişkili bir kavram olarak içinde bulunduğumuz çağa damgasını vurmuştur. Bundan dolayı 21. yüzyıl teknolojik ve bilimsel olarak büyük bir inovasyon çağı olarak kabul edilmektedir. Bu yüzyılda birçok sektörde büyük gelişmeler olmakta ve bu gelişmelerin birçoğu da inovasyon ve teknolojiye dayanmaktadır. İnovasyon, yeni fikirler, ürünler ve süreçler geliştirme sürecidir ve genellikle rekabetçi bir ortamda piyasaya sunulur (Altan, 2018). Bundan dolayı günümüzde örgütlerin sadece teknolojik bağlamda inovasyon yapmaları onlara yeterli bir avantaj sağlamamakta rekabetçi ortamda benzersiz ve sürdürülebilir yeniliklere sahip olmaları gerekmektedir (Wang ve Ahmed, 2004, s.304).

Dünya'nın hızlı bir yenilik ve değişim etkisi içerisinde olduğunu düşündüğümüzde eğitim örgütlerini yenilik ve değişimden bağımsız düşünmemiz mümkün değildir. Çünkü toplumun çekirdeğini eğitim sistemi oluşturduğu için yeniliğe ve değişime en ihtiyaç duyulan alanlardan biri olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim örgütlerinin en önemli bileşenlerinden olan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yenilikçi davranışları, bu davranışları oluşturma sürecindeki verimlilikleri, onları böyle bir davranışa iten sebepler, sonuçları, kullandıkları yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. İnovasyonun eğitim ve öğrenme alanında kullanılması öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamayı, öğretmenlerin daha iyi desteklenmesini ve eğitim kurumlarının daha yenilikçi hale gelmesini içermektedir. Özellikle dijital eğitim platformları, uzaktan eğitim teknolojileri ve yapay zeka destekli

öğrenme yöntemleri gibi inovasyonlar, eğitimde etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına destek olur. Ekonomik rekabette geri kalmak istemeyen birçok ülke de, inovasyon merkezli eğitime önemli yatırımlar yapmaktadır (Keleşoğlu, 2017). Kurtuluş (2012), ekonominin küresel hale gelmesi ve rekabetin artması ve toplumların teknolojik anlamda ihtiyaçlarının artması açısından olaya bakılacak olursa var olan okul şekillerinin her öğrenciye başarılı olma fırsatı sunmaktan çok uzak görüldüğünü ifade etmiştir. Bu nedenlerle bağlantılı olarak küresel ekonomide başarı sağlayabilme ve farklı alanlarda gelişebilme adına eğitimde inovatif sistemlere daha çok önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca bir örgütün başarılı olması için, sürekli olarak keşfetmeye ve öğrenmeye açık olmaya, doğru stratejik kararları verebilmeye, çalışanlarını güçlü kılma adına onların gelişimlerini desteklemeye imkan sunabilmeleri için inovatif düşünmeye sahip yenilikçi örgütler olmaları gerekmektedir (Stevenson ve Kaafarini 2012). Eğitimde inovasyon genel olarak, eğitim alanında yenilikçilik ve geleneksel uygulamalardan belirgin şekilde sapan yeni bir şey yaratmak olarak tanımlanmaktadır (Erdemet, 2017). Bu sebeple eğitimdeki inovasyon geleneksel uygulamaları bir kenara bırakıp, çağın gerektirdiği kazanımları eğitimdeki tüm girdilere aşılama çabası, toplumsal değişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Mourshed, Chijioke ve Barber, 2010).

Sonuç olarak, eğitim alanında; gelişim, yenilik ve değişim insan özünden ayrı düşünülemez. Bu sürecin verimliliği ancak birbirine paralel ve yaratıcılık odaklı çalışmalar ile mümkün olabilir. Eğitimdeki inovasyon sürecinin amacının, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği, öğretmenlerin nasıl daha iyi yöntem, teknik ve materyal kullanabileceği, yöneticilerin ise öğretmen ve öğrencileri öğretim sürecine nasıl daha çok teşvik edip, boyut kazandırabileceği olması gerçeğinden hareketle çalışmanın amacı, yenilikçi örgüt olabilme adına eğitim örgütlerini inovasyon kavramı üzerinden değerlendirme olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma, nitel bir çalışma olarak, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. İnsan deneyimleri üzerinden sosyal gerçeklikler üzerine odaklanan olgu bilim araştırma deseninin araştırma kapsamında tercih edilme nedeni; araştırma konusu çerçevesinde yer alan olguya özgü algıların, yönelimlerin ve yaşantıların kodlanarak verilerin ortaya konulması ve anlam bakımından derinlemesine incelemenin sağlanması varsayılmıştır. Çünkü olgu bilim yaşantıların yansıtıldığı şekilde betimlenmesidir (Merleau-Ponty, 2016).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için yönetici ve öğretmen gruplarından, ilkökul ve ortaokul kademelerinden toplam 18 katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunun katılımcı sayısının belirlenmesinde elde edilen verilerden maksimum doyum sağlama referans alınmış ve veriler doyum noktasına ulaşip tekrara döndüğü zaman veri toplama işi sonlandırılmıştır.

Veri toplama aracı

Veriler araştırmacı tarafından yapılan alan araştırmasına bağlı olarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda toplam 5 soru yer almaktadır.

Veri analizi

Veri analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmış ve veriler iki farklı alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Ayrıca veriler sunulurken, her soru bir tema olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okulları yenilikçi düşünmeye iten en temel sebep kuşkusuz yetişmekte olan neslin içine doğduğu çağın imkânları ve gerektirdikleridir. Teknolojinin ve yapay zekânın gündelik hayatımızı dahi birçok yönüyle etkilediği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dikkatini çekmek ve dersi odak noktası haline getirebilmek için kurumlardaki inovatif davranışların artması mecburi hale gelmektedir.

Eğitim sisteminde özellikle; teknoloji, dijital beceriler, kapsayıcı eğitim ve ğretmen mesleki becerilerini artırmaya yönelik yenilikçi çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitimde son on yılda çok sayıda yenilikçi düşünce ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalara erişebilen ğrenci gruplarının varlığı inovasyon hareketlerinin başarılı olduğunu gösterir. Ancak gerek mali açıdan gerek yaşanılan bölge bakımından dezavantajlı olan öğrenciler bu uygulamalara dahil edilemediğinden inovasyon hareketleri başarısız olmuştur.

Özellikle liderlik becerileri iyi olan bu konuda yetkin ve liyakata göre belirlenen okul yöneticilerinin olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sadece akademik becerilerinin değil yeteneklerinin de geliştirilmesine yönelik müfredat değişimleri yapılmalıdır.

ğreten merkezli bir anlayıştan çıkıp öğrenen merkezli bir anlayışa sahip bir eğitim anlayışında şunlar vardır: Öğretmen ve yöneticiler sık sık proje tabanlı öğrenme yöntemlerini benimseyerek öğrencinin aktif katılımını sağlarlar. Öğrencilere sürekli ve düzenli bir geri bildirimler sunulur. Öğrencilere birlikte öğrenme fırsatları sunulur. Yöneticiler alışanlara gerekli desteği sağlarlar. Teknoloji kullanarak öğrencilere özelleştirilmiş ğretim materyalleri sunulur. Öğrencilere eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmede yardımcı olunur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, yenilikçi örgüt, eğitimde inovasyon.

Kaynakça

Altan, S. (2018). Türkiye'deki yenilikçi örgütleri arttırabilmek için, eğitim sistemine inovasyon kavramı üzerinden bir bakış ve zm. *Journal of Management, Marketing and Logistics (JMML)*, 5(2), 124-139.

Elçi, ř. (2007). *İnovasyon kalkınmanın ve rekabetin anahtarı* (2. Baskı). Technopolis group: Ankara.

Erdemet, F. (2017). Özel lise yöneticilerinin inovasyon sürecine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keleşoğlu, S. (2017). Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurtuluş, M. F. (2012). Eğitimde inovasyon: Öğretmen ve Öğrencilerin İnovasyona Bakışı ve Yeterliliğinin Sorgulanması. Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Merleau-Ponty, M. (2016). Algının fenomenolojisi. (çev. E. Sarikartal ve E. Hacimuratoglu). İstanbul: İthaki. (The original's date is 1945).

Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). How The World's Most Improved School System Keep Getting Better. Mckinsey & Company.

Roberts R., (1998). Managing İnnovation: The pursuit of competitive advantage and the design of innovation intense environments. *Research Policy*, 27.

Stevenson, J. & Kaafarani B. (2012). Breaking away: A new model for innovation. *Leader to leader*, 64, 44-50.

Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2004). The development and validation of the organisational innovativeness construct using confirmatory factor analysis. *European Journal of Innovation Management*.

Yamaç, K. (2001). Nedir bu inovasyon. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 1(3).

Bir Durum Çalışması: İngilizce Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Deneyimi

Şule Ay ^{1,*} & Saliha Kahraman ¹

¹ Düzce Üniversitesi
suleay@duzce.edu.tr

Problem Durumu

Türkiye’de eğitimle ilgili sorunlar söz konusu olduğunda sınav verilen en önemli konulardan biri olarak İngilizce öğrenmek akla gelmektedir. Education First adlı kuruluşun 2020 yılında yayınlanan istatistiklerine göre Türkiye Yabancı Dil Yeterlik endeksinde dünya ülkeleri arasında 70’inci sırada; 478 ortalama puan ile Avrupa ülkeleri arasında da sondan 2’incidir (Kürüm, 2024). Bu başarısızlığın arkasında başta iletişimsel yaklaşımı kullanmak (Ellidokuzoğlu, 2017) ve temel olarak diğer derslerde kullanılan genel öğrenme mekanizmasını yabancı dilde de uygulamakla (Kürüm, 2024) ilgili yöntemsel hatalar olmak üzere, öğretmen, program, öğrenci vb. kaynaklı çeşitli kaynaklı sorunlar yer almaktadır. Diğer pek çok sorunun yanı sıra sınıfta öğretmenler için İngilizce öğretimini zorlaştıran problemlerden biri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına programın uygun olmamasıdır (Kozikoğlu ve Arkalı, 2024). Öğretmenler aynı sınıfta İngilizceye ilgisi ve hazırbulunuşluğu farklı öğrencilerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumlarda öğretmenlerin yöntem-teknik bilgisi ve bunu uygulama becerisi önem kazanmaktadır. Öğretmenin tek kalıp her bedene uymaz anlayışıyla hareket edebilmesi ve herkesin öğrenmesini hedeflemesi en iyi sonucu yaratmaya yardımcı olabilir. Bu konuda öğretmene farklılaştırılmış öğretim gibi uygulamaların faydası görülebilir.

Farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrencilerin farklı olduğu düşüncesinden kaynaklanan bir öğretim felsefesidir. Öğrenciler en iyi nasıl öğrendikleri, ne öğrenmekle ilgilendikleri, zayıf ve güçlü yönleri, kültürel geçmişleri gibi konularda farklılaşmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim bu farklılıkları benimsemekte ve öğrencinin benzersizliğine ve bireyselliğine saygılı olan öğrenme imkanları oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, bir strateji ya da yöntem olmaktan çok, öğretim, öğrenen, öğrenme konularında bütüncül bir bakış açısı sunan bir yoldur (Avcı ve Yüksel, 2014). Tomlinson’a göre farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profillerindeki farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin kaygı yaşamadan derinlemesine öğrenme fırsatına sahip olmalarını mümkün olduğunca sağlamak amacıyla farklı öğrenme yolları oluşturması anlamına gelmektedir (ASCD, 2011). Farklılaştırılmış öğretimi, öğretmenlerin sınıflarındaki farklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek planlama yapmalarını sağlayan bir araçtan çok bir felsefe olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır (Gregory ve Chapman, 2002). Bu felsefe hiçbir öğrenciyi dışarıda bırakmamaya odaklıdır.

Farklılaştırılmış öğretim yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenme stilleri ve beyin gelişimi hakkında bilinenleri, öğrencinin hazırbulunuşluğu, zekası ve ilgisini etkileyen faktörler üzerine araştırmalarla bütünleştirmektedir (Tomlinson ve Allan, 2000). Farklılaştırılmış öğretimle öğrencilerin programın

İçeriğini keşfetmelerini sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmakta, sürecin ve aktivitelerin öğrencilerin kendi fikir ve bilgilerine ulaşmalarına ve anlamlı öğrenmelerine yönelik olması sağlanmakta, öğrencilerin öğrendiklerini göstermeleri için tercihleri bulunmaktadır (Tomlinson, 2015). Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretim her öğrencinin ihtiyacına göre şekillendirilmektedir (Buhur vd., 2022). Bu süreç öğretmenlerin sınıftaki öğrenciler arasındaki farklılıklara cevap verebilme çabalarından oluşmaktadır. Öğretmenin, mümkün olan en iyi öğrenme tecrübesini oluşturmak ve öğretimi çeşitlendirmek için bir bireye ya da küçük bir gruba ulaşması sağlandığında sınıfta farklılaştırmanın gerçekleştiği söylenebilir (Tomlinson, 2016). Farklılaştırılmış bir sınıfta, ortak noktalar kabul edilmekte, öğrenci farklılıkları öğretme ve öğrenmede önemli olmaktadır (Tomlinson,2017).

Farklılaştırılmış bir sınıf, her öğrencinin etkili öğrenebilmesi için içerik edinme, fikirleri işleme ya da anlamlandırma ve ürünler geliştirme konusunda farklı yollar sağlamaktadır (Tomlinson,2017). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler, öğrencinin hazırbulunuşluğuna, ilgisine veya öğrenme profiline göre dört sınıf ögesini farklılaştırabilmektedir (Tomlinson,2016): (1) içerik – öğrencinin neyi öğrenmesi gerektiği veya öğrencinin bilgiye nasıl erişeceği; (2) süreç – öğrencinin içeriği anlamlandırmak veya ona hakim olmak için katıldığı etkinlikler; (3) ürünler - öğrenciden bir ünite de öğrendiklerini prova etmesini, uygulamasını ve genişletmesini isteyen projelerin sonuçlandırılması; (4) öğrenme ortamı – sınıfın çalışma ve hissettirme şekli.

İhtiyaca göre yapılacak farklılaştırmaların İngilizce öğretim sürecini öğrenciler için daha uygun ve çekici hale getirmesi durumunda öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim bir kolaylaştırıcı olarak kullanılabilir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı farklılaştırılmış öğretim deneyiminin öğrenciler için anlamını araştırmaktır. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğrenciler farklılaştırılmış öğretim deneyimini nasıl anlamlandırmaktadır?
- Öğretmen öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim deneyimini nasıl anlamlandırmaktadır?
- Öğrencilerin ünite öntest ve sontest ortalama puanları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim konusunda hiçbir deneyimi bulunmayan bir sınıfta ilk deneyim olarak farklılaştırılmış öğretim uygulanmıştır. Okulda tek bir sınıfta yürütülen uygulamada tek bir konuya odaklanılmıştır. Bu odak farklılaştırılmış öğretimin nasıl deneyimlendiğidir. Böylece farklılaştırılmış İngilizce öğretimi deneyiminin anlamını tek bir grup üzerinde keşfetme çabası sürdürülmüştür. Sınırlı bir bağlamda gerçekleşen olgu durumu (Miles ve Huberman, 1994), tekli durum ise tek bir durum ele alındığı çalışmayı (Creswell, 2013) anlatmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın tekli durum çalışması olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunu Batı Karadeniz’de bir il merkezinde İngilizce ağırlıklı öğretim verilen bir proje ortaokulunda öğrenim gören 22 öğrenci (10 kız, 12 erkek) oluşturmaktadır. Öğrenciler 5. sınıfta okumaktadır. Araştırma verileri “Yapılandırılmamış Öğrenci Günlükleri”, “Yapılandırılmamış Öğretmen Günlüğü” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu” ile toplanmış, öğrenci öntest-sontest puanları ders kitaplarıyla birlikte gelen ünite testleri yoluyla toplanmıştır. Günlük

ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle ve öntest-sontest puanları arasındaki farklar normallik testleri sonrası bağımlı gruplar t testi ve Mann Whitney U testi ile hesaplanmış, betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Çalışma, üç ünite boyunca 6 hafta sürdürülmüş ve haftada 6 saatten toplam 36 saat devam etmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimi daha çok olumlu bir deneyim olarak anlamlandırdıkları görülmüştür. Öğrenci günlükleri incelendiğinde; öğrencilerin uygulanan farklılaştırılmış öğretimi beğendikleri, grupta çalışmaktan mutlu oldukları, bu şekilde daha iyi öğrendiklerini belirttikleri, bazı etkinliklerde zorlandıkları, ama yine de etkinlikleri tamamladıkları ve sevdikleri ve uygulamanın devam etmesini istedikleri söylenebilir. Nayman ve Altun (2022)'nin, çalışmasında da çoğu öğretmenin farklılaştırılmış öğretimin öğrencileri mutlu ettiği ve kalıcı, anlamlı öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşmelerine göre de öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimi beğendikleri, grupta çalışmaktan keyif aldıkları, farklılaştırılmış öğretim ile daha iyi öğrendikleri; devamlılığını ve başka derslerde de farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Grupların farklı çalışmalar yapması konusunda öğrenciler arasında olumlu-olumsuz görüş farklılıkları bulunmaktadır.

Öğrencilerin uygulanan farklılaştırılmış öğretim sonrası tüm ünitelerin sontest puanları ortalamalarının öntest ortalamalarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu açıdan, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin başarısında olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Buhur vd. (2022) tarafından, çalışmasında farklılaştırılmış öğretimi uyguladıklarını ifade eden öğretmenlerin, öğrencilerin başarısı üzerine olumlu etkilerinin bulunduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yabaş ve Altun (2009)'un, Oswaldo ve Sevilla (2020)'nin ve Lojo (2020)'nin deneysel çalışmalarında da farklılaştırılmış öğretimin deney grubu lehine anlamlı farklılık sağladığı ve aynı zamanda öğrencilerin üzerinde olumlu etkisinin olduğu (Lojo, 2020) bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, İngilizce öğretimi, farklılaştırılmış İngilizce öğretimi, durum çalışması

Kaynakça

ASCD, (2011). 10.02.2024 tarihinde, https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DI-Intro_M1_Reading_What_Is_DI.pdf sitesinden erişildi.

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). Farklılaştırılmış Öğretim, Teori ve Uygulama. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Buhur, İ., İsen, İ., Oruç, B., Akol, M., & Aksoy, Y. (2022). Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz eğitim sistemindeki yeri sınıflarda uygulama sıklığı ve öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(2), 151-178.

Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Ellidokuzoğlu, H. (2017). Towards a receptive paradigm in foreign language teaching. TOJELT, 2, (1), 20-39.

Kozikoğlu, İ. ve Arkalı, Y. (2024). İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları zorluklar. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 7(1), 17-39.

Kürüm, E. Y. (2024). Türkiye’de uygulanmakta olan yabancı dil eğitiminin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi, 6(1), 16-30. 10.46423/izujed.1269741

Lojo, A. (2020). Implementing Differentiated Instruction. Strategy in Teaching English for Low achieving Fifth Grade Students of Cuenca Central School . International Journal of Research in Engineering, Science and Management, 3(7), 164-166.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. Sage Publications.

Nayman, H., & Altun, S. (2022). Differentiated instruction: A study on teachers’ experiences and opinions, International Online Journal of Educational Sciences, 14(2), 374-386.

Oswaldo, A. ve Sevilla, V. (2020). Differentiated Instruction Strategies in a Disparate Classroom: An Action Research Project. Cuenca, Ecuador.

Tomlinson, S. (2015). Is a Sociology of Special and Inclusive Education Possible? Educational Review, 67, 273-281. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1021764>

Tomlinson, (2016). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades 10.02.2024 tarihinde, <https://www.thecenterforcharters.org/wp-content/uploads/2016/09/Differentiation-Article-by-Tomlinson> sitesinden erişildi.

Tomlinson, (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms, Third Edition, ASCD (pages 1-18).

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for Differentiating Schools & Classrooms. Heatherton: Hawker Brownlow Education.

Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 37: 201-214.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Şematik Dönem Üzerinde ÇASEY Yoluyla Disiplinler Arası Sanat Eğitimi ve Uygulamaları

Sibel Kurtoğlu

Necmettin Erbakan Üniversitesi
sblkrt034@gmail.com

Problem Durumu

Çocuğun sanatsal gelişimi, yaşa bağlı olarak belirli yeterlilikler çerçevesinde aşamalı olarak ve bu aşamalar çocuğun zihinsel, motor ve duygusal gelişimiyle paralel olarak şekillenir. Sanat eğitimi ve yaratıcı süreçler, ifade etme, problem çözme ve estetik duyarlılık geliştirme gibi yeteneklerini besler. Her yaşın meydana getirdiği yeni yeterlilikler gelişim kuramcıları tarafından kategorize edilmiştir. Lowenfeld'in gibi gelişim kuramcıları yaşa bağlı olarak çocukların gelişim evrelerinde sanatsal gelişmelerinin değişkenleri üzerine dönemlere ayırmışlardır. Bu evreler sayesinde çocuğun yaşına göre beklenen bilişsel ve motor becerileri anlamlı hale gelebilmektedir.

Bireylerin doğumdan itibaren çevrelerini keşfetme ve anlamlandırma ihtiyacı doğaldır ve bu süreç, zihinsel işlevlerin gelişimine bağlı olarak değişkenlik gösterir. Bu farklılık, bilişsel gelişim aşamalarındaki değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Çevresindeki olaylarla etkileşime girerken bireyler, duyu organlarını görme, işitme ve dokunma gibi kullanarak bu etkileşimleri gerçekleştirirler. Bu süreç, zihinsel işlevlerin etkinleşmesini sağlar ve bireylerin çevrelerini daha anlamlı bir şekilde kavramalarına yardımcı olur (Gür, 2017: 70). Çocuklar çizim yaparken yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanırlar. Bu süreç, çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirebilir. Ayrıca, çizimlerin ilk yazma eylemlerini teşvik ettiği ve bu yazıların çocukların kendilerinin yazar olduğu ilk okuma materyalleri haline geldiği bulunmuştur (Baghban, 2007).Bireyin yaratıcılığının geliştirilmesi, sanat eğitiminin temel hedeflerinden biridir. Sanatın teorik bilgilerle birlikte öğretilmesi, disiplinler arası ilişkilerin entegrasyonu açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, sanat eğitiminin özellikle erken yaşlarda, etkileşimli ve aktif yöntemlerle uygulanması, bireysel yaratıcılığın teşvik edilmesi bakımından büyük bir önem taşır. Bu tür bir eğitim yaklaşımı, çocukların yaratıcı düşünme ve ifade becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Adıgüzel ve Işık, 2013: 42). Eğitim alanları arasındaki ilişkilendirme ve yeni etkileşimlerin ortaya çıkması, yalnızca aynı disiplinde değil, daha önce ilişkilendirilmemiş farklı alanlar arasında da bağlantılar kurulmasına olanak sağlamıştır. Bu bağlamda, örneğin sayısal zekâ ile uzamsal zekâ arasındaki ilişkiler, eğitim kademelerinde çeşitli disiplinlerin ders içeriklerinde entegrasyonlar gerçekleştirilerek öğretim stratejilerine yansımaktadır. Eğitim sisteminde bu tür ilişkilendirmeler, bireylerin öğrenme süreçlerinde farklı alanlar arasındaki bağlantılar sayesinde daha etkili ve kalıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunmuştur (Kurtoğlu, 2022:120).

Modern eğitim sisteminde uygulanmakta olan birçok yeni yaklaşım ve yöntem sayesinde eğitim kademelerinde gelişim ve yenilikler ortaya çıkmaktadır. Özellikle multidisipliner yaklaşımlar ile farklı alanlara yeni perspektiflerle bakılması sayesinde eğitim yeni bir boyut kazanmıştır. Disiplinler arası

eğitimler sayesinde farklı alanlar bir arada uygulanmakta ve öğrenci başarıları bu bağlamda araştırmalara konu olabilmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde görölen yeni uygulama alanları STEAM, ÇASEY gibi, öğrencilerin farklı derslere yönelik problemlerinin bir arada yürütölmesini sağlamakta veya bir sanat alanına ilişkin çözüm ve anlamlandırma becerileri yeni bir boyuta ulaşabilmektedir.

Günümüz sanat eğitimi anlayışı, kamu kurumları ve kültürel kurumların geleceğe dönük karar alma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Sanat eğitimi, akademik disiplinler bağlamında ele alındığında hem teorik hem de kavramsal açıdan kapsamlı ve gelişime açık bir alan olarak öne çıkar. Bu alan, çeşitli disiplinleri bünyesinde barındırarak her birini kendi özellikleri çerçevesinde inceler. Sanat eğitimi, eğitim sisteminde yapılandırıcı işlevler ve dönüşüm sağlama potansiyeline sahip bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, diğer akademik disiplinlere kültür ve sanat perspektifinden farklı bir boyut kazandırarak, müfredatı disiplinler arası bir yaklaşım getirmiştir (İKSV, 2014).

Görsel sanatlar eğitiminde yöntemler farklı değişkenler ekseninde sınıflandırılmaktadır; eğitmene göre, bireysel farklılıklara göre, teknik ve malzeme olanaklarına göre bu sınıflandırmalar değişim gösterebilmektedir. Bu sınıflamalar Görsel Sanatlar Eğitimi sistematik bir şekilde ele alınmasına olanak sağlar ve öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlara ve koşullara uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur. Eğitim yöntemlerinin bu çeşitliliği, öğrencilerin sanatsal gelişimlerini desteklemek ve sanatsal becerilerini en iyi şekilde geliştirmek için önemli bir çerçeve sunar (Erbay, 1995 akt. Aykut, 2006: 35). Bu yaklaşım, öğrencilere fikirlerini ve duygularını çeşitli yollarla ifade etme fırsatı sunar ve farklı alt disiplinleri bütüncül bir çerçevede birleştirir. Bu süreçte, çocuklar objelere ve olaylara yükledikleri anlamlarla şemaların oluşumunu belirlerler. Çocukların yaptığı resimler bu dönemde daha ayrıntılı hale gelir ve bu resimler içsel bir dil oluşturmaya başlar (Elkoyun, 2007).

Yöntem

Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme aşamasında çeşitli disiplinlerden yararlanabilmesi, yaşam temelli yaklaşımlar ve disiplinler arası entegrasyonlar açısından kritik öneme sahiptir. Yaşamdaki örneklerle problem çözme ve hipotez oluşturma süreçlerinde, öğrencilerin hangi bilgileri edinmeleri gerektiği sorgulanarak, araştırma yapma ve çözüm geliştirme yollarında farklı alanlarda araştırmalar yapmaları teşvik edilir. Bu süreçler, öğrencilerin kapsamlı bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlayarak, onları tam anlamıyla yetkin bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar (Şahin, Göcük ve Sevgi, 2018: 76). Disiplinler Arası çeşitli uygulamalar gerçekteşiren birçok araştırma, disiplinler arası yaklaşımlar ve entegrasyonlar sayesinde öğrencilerin bir konuyu derinlemesine inceleyerek kalıcı öğrenme sağladığını göstermiştir. Bu bağlamda, bilgiyi edinme yöntemlerinde de değişiklikler gözlemlenmiştir. Örneğin, öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenen öğrenciler, bilgiyi edinirken farklı disiplinlerle ilişki kurarak, çeşitli bilim dallarından elde ettikleri bilgileri aktarımlar yaparak pekiştirmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiye daha kapsamlı bir şekilde yaklaşmalarını ve bilgilerini daha kalıcı bir biçimde içselleştirmelerini sağlamaktadır (Kurtoğlu, 2022: 129)

Örneğin, öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenen öğrenciler, bilgiyi edinirken farklı disiplinlerle ilişki kurarak, çeşitli bilim dallarından elde ettikleri bilgileri aktarımlar yaparak pekiştirmiştir. Bu yaklaşım,

öğrencilerin bilgiye daha kapsamlı bir şekilde yaklaşmalarını ve bilgilerini daha kalıcı bir biçimde içselleştirmelerini sağlamaktadır (Kurtoğlu, 2022: 129).

Bu araştırma güncel bir yaklaşım olan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi kuramının sanat disiplinleri arasındaki etkileşimlerle Lowenfeld'in 7-9 yaş aralığını kapsayan Şematik Dönem evresi üzerinde uygulanmasını amaçlamıştır. Araştırma şematik evre grubunun çok alanlı sanat eğitimi kuramını disiplinler arası bir yaklaşımla uygulanması sonucu öğrencilerin uygulama süreçlerindeki farklılıklarını ölçmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olacak şekilde bir tema üzerine çok alanlı sanat eğitimi yaklaşımı ile düşünebilmesini ve çözüm üretebilmesini sağlamakla beraber süreçte farklı sanat alanlarının etkileşimlerini düşünerek öğrencilere seçenek sunulmasının öğrencinin üretim süreçlerine ne yönde etki edeceği araştırılmaktadır.

Çalışma Türkiye'de belirlenen bir ilköğretim okulunda uygulanmakta olup örneklem olarak Lowenfeld'in Şematik Evre aşaması yani 7-9 yaş ilköğrencileri üzerinde incelenmektedir. Araştırma süreçlerinde aynı kademede iki sınıf belirlenmiş ve bu sınıflara uygulama yapılmadan önce ön test uygulanmıştır. Uygulama aşaması sonrası son test uygulanacaktır. Öğrenciler ile 1 ay sürecek olan uygulama aşaması sonrasında elde edilen öğrenci ürünleri incelenecek ve bulgular ortaya konacaktır. Öğrencilere iki hafta geleneksel eğitim yöntemi ile görsel sanatlar eğitimi dersi verilmekte ve son iki hafta ise ÇASEY kuramı ile disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilere uygulama deneyimi sunulmaktadır. Öğrencilerin geleneksel eğitim ve modern eğitimden sonra ürettikleri çalışmalar örneklerle bulgularda sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sanat eğitimi, genel eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak, temelde aydınlanma ve öğrenme süreçleriyle ilişkili bir disiplin olarak kabul edilmiştir (Aypek Arslan, 2016: 370). Bireyin yaratıcılığının geliştirilmesi, sanat eğitiminin temel hedeflerinden biridir. Bu bağlamda, sanat eğitiminin özellikle erken yaşlarda, etkileşimli ve aktif yöntemlerle uygulanması, bireysel yaratıcılığın teşvik edilmesi bakımından büyük bir önem taşır. Bu tür bir eğitim yaklaşımı, çocukların yaratıcı düşünme ve ifade becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Adıgüzel ve Işık, 2013: 42). Eğitimde entegrasyonlar, öğrencilerin müfredat ve disiplinler arasında bağlantılar kurarak dersleri bütünleştirmeleri ve bu bağlantıları kullanarak öğrenme süreçlerini tamamlamaları ile ilgilidir. Entegrasyonlar, sadece bir konunun birleştirilmesini amaçlamakla kalmaz; aynı zamanda farklı bakış açıları, beceriler ve kaynakların etkileşimini de temel alabilir. Bu yaklaşımlar, eğitim sürecinde kapsamlı ve etkili bir öğrenme deneyimi yaratmayı hedefler (Kurtoğlu, 2022: 121).

Araştırma sonunda Çok Alanlı Sanat Eğitimi uygulamalarının şematik dönem çocukları üzerinde eleştirme, estetik, değerlendirme ve problem çözme yeteneklerini açığa çıkarması beklenmektedir.

Şematik dönem öğrencilerinin geleneksel sanat eğitimi yöntemleri dışında disiplinler arası bir yaklaşımla üretim yapabilmesi beklenmektedir. Lowenfeld'in 7-9 yaş aralığı çocukların alışlagelmiş bilişsel ve motor becerilerinin durumunun çocuğa verilecek olan bilgi ve fırsatlar ekseninde (ÇASEY) üretim aşamasında anlamlı bir farklılık olarak gözlemlenmesi olası sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, disiplinlerarası, ÇASEY, şematik dönem, Lowenfeld.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. ve Işık S. (2013). "Demokratikleşen Sanat!" 1945 Sonrası Bazı Çağdaş Sanat Akımlarının Yaratıcı Dramayla İşlenmesi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16). 42-61.

Aykut, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2006/2). 33-42.

Baghban, M. (2007). Scribbles, labels, and stories: The role of drawing in the development of writing. *Young Children*, Vol 62(1), ProQuest Education Journal, 20-26

Elkoyun, Ö. (2007). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğretmenler Tarafından Bilinmişlik Düzeyi ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Gür, Ç. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Pegem Yayıncılık.

İstanbul Kültür Sanat Vakfı, 2014. Türkiye’de Sanat Eğitimi Yeniden Düşünmek (İKSV Araştırma Raporu) İstanbul. (Erişim: 08.08.2024) <https://www.iksv.org/tr/raporlar/turkiye-de-sanat-egitimini-yeniden-dusunmek>

Kurtoğlu, S. (2021). Öğretim Elemanlarının Güncel Sanat Eğitimindeki Yeni Yönelimler Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Samsun.

Kurtoğlu, S. (2022). Güncel Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası Uygulamalar Ve Entegrasyonlar. (Bölüm 6) (Ed. Erdal Bay). Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırmalar. Serüven Yayınevi.s. 118-131.

Şahin, F. Göçük, A. ve Sevgi, Y. (2018). Fizik, Kimya, Biyoloji ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Disiplinlerarası İlişki Kurma Düzeylerinin İncelenmesi: Kan Basıncı. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*. 6(1) s.73 – 95.

Aypek Arslan, Asuman. "Sanat Eğitiminde Transkültürel Yaklaşım". *İDİL* 5.21(2016): 363-372.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgiokuryazarlığı Becerilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisiyle İlişkinin İncelenmesi

Sinem Satılmış^{1,*} & Mehmet Kurudayıoğlu²

¹ Aksaray Üniversitesi

² Hacettepe Üniversitesi

sinemstlm.8@gmail.com

Problem Durumu

Toplumların çeşitli kurum ve kuruluşlarıyla gelişen tüm sistemler, bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen değişim ve dönüşümlerden farklı oranlarda ve çeşitli biçimlerde etkilenmektedir. Bu değişim ve dönüşümlerin etkilerini en aza indirgeyebilmek adına dünya üzerindeki tüm ülkeler farklı alanlarda istihdam çalışmalarına hız vermektedir. Bu çalışmaların başını ise yurttaşların eğitilmesi ve toplumların bilgi toplumuna dönüştürülmesi çekmektedir. Oluşturulacak toplum yapısı, süreç içinde meydana gelen değişim ve gelişimlerle birlikte 21. yüzyılın özellikleri ve talepleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir (Bardakçı, 2022). Bu bağlamda kaynaklarda var olan bilgiye hâkim olmak kadar; bilgi kaynaklarına bilinçli yönelim, seçicilik, eleştirel bakış açısı, yeniden ulaşabilme ve değerlendirme gibi birçok yeteneğe bireyin sahip olması önem arz etmektedir. Bu noktada bireyin 21. yüzyılda karşılaştığı bilgi yükünü hafifletmesiyle önemli bir işleve sahip olan bilgi okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu (National Forum on Information Literacy -NFIL, 1990) final raporu sonucunda bilgi okuryazarlığına sahip bireylerin becerileri sıralayan bir liste oluşturmuştur. Bu listeye göre bilgi okuryazarı bireyin sahip olduğu beceriler; bilgiye olan ihtiyacının farkında olma, doğru ve eksiksiz bilgiye ulaşmanın akılcı karar vermenin temeli olduğu bilme, gereksinim duyulan bilgiler ışığında sorular oluşturma, gereksinim duyulan bilginin kaynağını tanımlama, stratejik araştırma yöntemleri geliştirme, dijital ya da yazılı bilgi kaynaklarına erişme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi düzenleme ve yeni bilgileri öncekilerle birleştirme, bilgiyi eleştirel düşünmede ve problem çözümede kullanma olarak ifade edilmektedir (Doyle, 1992). Bu doğrultuda öğrencilerin gereksinimlerini ve çağın gerekliliklerini karşılayabilmek ve bu süreçte meydana gelen değişimlerin getirdiği olumsuz durumlarla baş edebilmek amacıyla; öğretmenlerin mesleki anlamda sahip olması gereken sorumluluklar ve yeterlikler sürekli yenilenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı -MEB-, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017). Yenilen bu beceriler doğrultusunda yetiştirecekleri öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerisine ve diğer 21. yüzyıl becerilerine sahip olması için öğretmen adaylarının bu becerilerle donandırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini artırmak için öncelikle art alan bilgilerini sağlamlaştırmak ve sonrasında onların açıklayıcı metinlerle sık sık karşılaşmalarını sağlayarak uzun süreli belleğe bilgilendirici metin şemasını yerleştirmelerine yardımcı olmak gerekir (Moss, 2005). Ayrıca bu türde ortaya konan ürünleri değerlendirip öğrencilere geri bildirimler sunmak da bilgilendirici

metin yazma becerisini kuvvetlendirecektir. Bilginin nasıl, nerede, ne şekil yapılandırılması gerektiğinin ipuçlarını sunan bilgi okuryazarlığı becerisinin bilgilendirici metin yapısındaki ne, niçin ve nasıl soru kalıplarıyla kesişmesi, 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gereken ve bu yönde eğitim alan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleriyle bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi merak konusudur. Bu doğrultuda alan taraması yapıldığında daha önce bu doğrultuda bir çalışma gerçekleştirilememesi sebebiyle özgün bir değere sahip olan bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır;

- Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ne seviyededir?
- Türkçe öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerileri ne düzeydedir?
- Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve bilgilendirici metin yazma becerileri çeşitli değişkenler ne derece etkilenmektedir?
- Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilgilendirici metin yazma becerileri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin nasıl analiz edildiğine değinilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel ve nicel araştırma modelinin birlikte kullanıldığı karma modelin açılımlayıcı sıralı deseni ile yürütülmüştür. Bu desen araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlamaktadır. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelmektedir. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlamaktadır (Creswell & Clark, 2018: 79).

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında yükseköğretim kurumları eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrenciler oluştururken örneklemini ise İç Anadolu bölgesinde bulunan bir yükseköğretim kurumu eğitim fakültesi Türkçe öğretmenli bölümünde 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada cinsiyet faktörü bir değişken olarak kullanıldığından erkek ve kız öğrencilerin sayısı eşitlenmiştir. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir” (Ekiz, 2013: 106).

Veri Toplama Aracı

Araştırma çeşitli değişkenlerin elde edilmesi adına kişisel bilgi formu kullanılmış ve bazı demografik ve eğitimsel özellikler bağımsız değişkenler olarak seçilmiştir. Demografik özellikler olarak; “cinsiyet, yerleşim birimi, anne-baba eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu” bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitimsel özellikler olarak ise; “sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, lisansüstü bir eğitim alma durumu gibi özellikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testinden yararlanılırken annelerin eğitim düzeyi, babaların eğitim düzeyi, ailelerin ekonomik düzeyi, yerleşim birimi, akademik ortalama ve lisansüstü eğitim alma isteği değişkenlerinin analizinde ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilgilendirici metin yazma becerisiyle ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma en az bir nicel yöntem (sayıları toplamak için tasarlananlar) ve en az bir nitel yöntem (kelimeleri toplamak için tasarlananlar) içeren ve hiçbir yöntem türünün herhangi bir araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmayan karma yöntem deseni ile yürütülmüştür. Bu bağlamda ilk aşamada İç Anadolu’da yer alan bir yükseköğretim kurumu eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 80 öğrenci, 2011 yılında Adıgüzel tarafından geliştirilen “*Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği*” uygulanmıştır. Bu aşama araştırmanın nicel basamağını oluşturmaktayken çalışmanın nitel basamağını ise araştırmacı tarafından belirlenen konularda öğrencilerin yazdığı ürünlerin Şener (2018) tarafından oluşturulan “*Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Analitik Değerlendirme Ölçeği*” ve “*Öğrenci Yazıları Değerlendirme Formları*” aracılığıyla değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Çalışmada, bilgi okuryazarlığı kavramı, bilgi okuryazarlığı becerileri ve bilgi okuryazarı olmanın bilgilendirici metin yazma becerisiyle ilişkisi tartışılmış; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyinin bilgilendirici metin yazma becerisiyle ilişkisini tespit etmek amacıyla uygulanan ölçeklerin sonuçları, çeşitli değişkenler açısından irdelenmiş ve ulaşılan veriler tablolar hâlinde sunulularak yorumlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazma becerileri ile bilgiokuryazarlığı becerileri arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgiokuryazarlığı becerisi, bilgilendirici metin yazma, Türkçe öğretmen adayları

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (17), 15-28.

Akyol, H. (1996). Metinler arası (Intertextuality) okuma ve sorular. Bilgi Çağında Eğitim, 7.

American Library Association (ALA). (1989). American library association presidential committee on information literacy. Final report. [DX Reader version]. Retrieved from www.ala.org and New York.

Bardakçı, S. (2022). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin EBA platformunu kullanma özyeterlilikleri ile öğretmen ve okul özellikleri bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. (1981). Introduction to text linguistic. Longman, London

Biber, D. (1989). A typology of English texts. Linguistics, (27), 3-43.

Creswell, J. ve Clark, V. (2018). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hall, K. M., Sabey, B. L. & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. Reading Psychology, 26(3), 211-234.

Halliday, M. A., ve Hasan, R. (1976). Cohesion in English. Londra: Longman.

Isenberg, H. (1971). Überlegungen zur Texttheorie Literaturwissenschaft und linguistik 1, 155-172.

Kanyo, Z. (1979). Anmerkungen zur Texttheorie, cilt1, Hamburg:Helmut Buske Verlag, 207-216.

Kintseh, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363-394.

Knapp, P. & Watkins, M. (2005). Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing. Sydney: UNSW Press.

Kurudayıoğlu, M. Ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları, 15(28).

MEB, (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.

Meyer, B. J. F. (1984). Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension and applications for the classroom. İçinde: J. Flood (ed.), Promoting reading comprehension. Newark, DE: International Reading Association. ss. 113-139.

Mosenthal, P. B. (1985). Defining the expository discourse continuum: Towards a taxonomy of expository text types. Poetics, 14(5), 387-414.

Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46-55.

Petőfi, J. S. (1979). *Text vs. Sentence*, cilt 1 ve 2, Hamburg: Helmut buske Verlag.

Potter, James (2005), *Media Literacy*, Third Eddition, CA: Sage Publications.

Snavely, L., & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13. Doi: 10.1016/S0099-1333(97)90066.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Akademic and Research Setting*. Cambridge: CUP.

The Relationship among Advanced EFL Learners' Aptitude Levels, Their Vocabulary Learning Achievements and Vocabulary Learning Strategies

Kübra Aksak ^{1,*} & Feryal Cubukcu ²

¹ Bursa Teknik Üniversitesi

² Dokuz Eylül Üniversitesi

k.aksak@hotmail.com

Problem Statement

Of all the individual differences, aptitude has been regarded as one of the most influential predictors of language success and it is defined by Dörnyei and Skehan (2003) as “a specific talent for learning foreign languages that exhibits considerable variation between learners” (p. 590). In a similar vein, Carroll and Sapon (as cited in Li, 2015) define language aptitude as “a set of cognitive abilities that are predictive of how well, relative to other individuals, an individual can learn a foreign language in a given amount of time and under given conditions” (p.386). It can be inferred from these definitions that aptitude refers to a specific capacity embodying cognitive and perceptual abilities which predispose learners to get a high level of proficiency in the second language (Robinson, 2001).

There is a common belief that learners' vocabulary knowledge is closely related to their ultimate language learning achievement as Schmitt (1999) states “vocabulary has traditionally been one of the language components measured in language tests” (p. 189). Along the same line, it is hypothesized that vocabulary can be a good indicator of language aptitude since language aptitude batteries such as the Modern Language Aptitude Test (MLAT), the Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) and so on comprise a memory dimension that takes part in vocabulary learning (Kormos, 2013). At this point, the potential power of language aptitude on L2 vocabulary achievement comes into the fore as a research area which is still under-explored as there are a few studies (Dahlen & Coldwell-Harris, 2013; Yang & Cao, 2021) conducted in this field. Moreover, recent understanding on aptitude has set sight on the relationship of language aptitude with other individual variables such as learning strategies, learning styles, age and sex along with the predictiveness of aptitude for language learning success (Skehan & Wen, 2011). To sum up, when the vital importance of vocabulary learning strategies to construct vocabulary knowledge which is considered as a potential predictor of language learners' aptitude levels is taken into consideration, it becomes of high importance to provide more insight into L2 aptitude and L2 vocabulary learning in relation with other individual difference variables.

The purpose of the study is to explore the correlation between pre-service ELT teachers' language aptitude levels and their vocabulary learning achievement in combination with their choice of vocabulary strategies holistically. Thus, the present study will integrate three scopes of language aptitude research including the research regarding language aptitude itself, the predictive research and the interactional research comprehensively by filling the gap in this research area. It is hoped that this

study will contribute to the field by identifying pre-service ELT teachers' language aptitude levels, vocabulary learning achievements, vocabulary learning strategies.

Method

The present study aims at exploring the correlation between pre-service ELT teachers' language aptitude levels, their vocabulary learning achievements and vocabulary learning strategies. Therefore, the quantitative research methods was adopted. To explore the relationships between pre-service ELT teachers' language aptitude levels, their vocabulary learning achievements and vocabulary learning strategies, three instruments were employed. These instruments were the 'Cognitive Ability for Novelty in Language Acquisition-Foreign' (CANAL-F) test by Grigorenko et al., (2000), the 'Vocabulary Learning Strategies Questionnaire' by Schmitt (1997) and the 'Vocabulary Levels Test' by Nation (1983).

In the present study, participants were selected from a large state university in western Türkiye. 11 pre-service ELT teachers from 4th grade participated in the study. Their ages ranged between 19 to 21. They were selected as purposive sampling. It was hypothesized that the pre-service ELT teachers with about 12 years of experience in English language learning might have awareness about their language learning process along with the strategies they employ to enhance their vocabulary knowledge. Moreover, the pre-service ELT teachers who passed the university entrance exam to enter the English Language Teaching Department were supposed to have a certain level of language proficiency to detect the relationships between their aptitude levels and vocabulary learning achievements.

The pre-service ELT teachers' language aptitude scores were revealed through the CANAL-F test. Similarly, their vocabulary learning achievement scores were detected by means of the Vocabulary Levels Test. Once these scores were obtained, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program was employed. In the SPSS program, the descriptive statistics were run to discover the vocabulary learning strategies deployed by the pre-service ELT teachers. The Pearson Product Moment Correlation Coefficient Analysis was used to determine whether there was a correlation between pre-service ELT teachers' language aptitude levels, their vocabulary learning achievement scores and vocabulary learning strategies

Expected/Temporary Results

The findings showed that most of the pre-service ELT teachers have average language aptitude levels (%72). In terms of their vocabulary knowledge, all the pre-service ELT teachers are advanced and independent learners of the English language. It was also found that determination strategies were the most popular strategies (3.42) among the participants. Furthermore, the correlation analysis pointed at a moderate to high correlation ($r = .72$) between vocabulary learning achievements and language aptitude levels of the pre-service ELT teachers. On the other hand, little evidence of a link ($r = .26$) was stressed between the participants' vocabulary learning strategies and vocabulary learning achievements. There was no significant correlation ($r = .03$) between their vocabulary learning strategies and language aptitude levels.

Keywords: Aptitude; vocabulary learning achievement; pre-service ELT teachers

References

Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 612–630). Oxford: Blackwell.

Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. A & Madeline, E. E. (2000). Theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84 (3), 390-406.

Kormos, J. (2013). New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. In G. Granena & M. Long (Eds.), *Sensitive periods, language aptitude and ultimate attainment* (pp. 131-152). Amsterdam: John Benjamins.

Li, F. (2015). The associations between language aptitude and second language grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research. *Journal of Applied Linguistics*, 36(3), 385–408.

Nation, P. (1983). *New ways of teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.

Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 17(4), 368-392.

Schmitt, N. (1999). The relation between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation, and word-class knowledge. *Language Testing*, 16 (2), 189-216. <https://doi.org/10.1177/02655322990160020>

Schmitt, D. N. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. & Wen, Z. (2011). A New Perspective on foreign language aptitude research: Building and supporting a case for “Working memory as language aptitude”. *Journal of Ilha do Desterro*, 60, 1-30. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2011n60p015>

Bilmediğin Bir Dili Öğretmek

Ümit Özkanal

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
ozkanal@gmail.com

Problem Durumu

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olan konuşarak iletişim kurma becerisi bireylerin birbirleriyle etkileşimini sağlayan araçlardan biri olarak kabul edilebilir. İletişim, sestüş sözcük yapısından da anlaşılacağı üzere bir ileten, bir iletiyi alan, iletilmek istenen bir mesaj ve bu mesajı iletmeye yarayan bir aracı ortamı gerektirmektedir ki sonuçta bir iletişim, karşılıklı etkileşim oluşabilsin. Türk Dil Kurumu iletişimi bireyler arasında, duygu, düşünce, bilgi, haber alışverişi; söz konusu duygu, düşünce, bilgi ve haberlerin akla gelebilecek her türlü biçim ve yöntemle kişiden kişiye karşılıklı olarak aktarılması ve karşılıklı olarak kişilerin birbirlerini anlaması olarak tanımlamaktadır (TDK, 2021).

Günümüzde, özellikle son yirmi yılda gelişen bir kavram olan “küreselleşme” ile birlikte sadece bireyin ana diliyle gerçekleştirdiği iletişim yeterli olmamakta, sınırların özellikle de teknoloji yardımıyla ortadan kalkmasıyla ikinci, hatta üçüncü bir yabancı dili öğrenme ve dünya insanı olarak farklı ülkelerden bireylerle gerek ekonomik gerek sosyal yaşam açısından iletişim kurma gereksinimi ortaya çıkmaya başlamıştır. Uluslararası diller her geçen gün insanların hayatında yer almaya devam etmektedir (Aybek , 2015).

Dünyadaki tüm ülkeler vatandaşlarının gelişen dünyaya uyumunu sağlamak adına eğitim programlarına yer aldıkları coğrafi konuma, diğer ülkelerle sürdürdükleri iletişim ve ilişkilerine bağlı olarak iki ya da daha fazla yabancı dil eklemektedir. Örnek olarak, Avrupa ülkeleri birinci yabancı dil olarak İngilizceyi mutlak bir şekilde eğitim programlarına alırken, coğrafi konuma ve komşuluk ilişkilerine bağlı olarak ikinci bir dili de programlarına eklemektedir. Polonya örneğini ele aldığımızda Polonya’da birinci yabancı dil olarak İngilizce, ikinci yabancı dil olarak da komşu olmasından ve tarihi bağlantısından dolayı Rusçayı yabancı dil programlarına ekleyerek ve bu iki dil üzerinden yabancı dil eğitimine ağırlık vermektedir.

Ülkemizde de yabancı dil öğretimine son yıllarda özellikle önem verilmiş ve yabancı dil eğitime başlama yaşı önce ilkokul dört ve beşinci sınıflarda başlamış, sonra ikinci sınıfa indirgenmiş ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez ilkokul 2.sınıflara İngilizce eğitimi verilmeye başlanmıştır (Ekuş ve Babayigit, 2013). Erken yaşta yabancı dil ya da bu çalışmada ele alındığı şekliyle İngilizce eğitimi, temel olarak yabancı dil öğrenmeye ne kadar erken başlanırsa sesletim ve akıcılığın o kadar iyi olduğu ve eğitim süresi uzadıkça daha yetkin bir dil öğrenimin gerçekleşeceği fikrine dayanmaktadır (Enever & Moon, 2009).

Bu bağlamda Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programlarında "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" adı altında ders açılmıştır. Bu dersin amacı daha çok İngilizce öğretmeninin bulunmadığı okullarda Sınıf

öğretmenlerinin İngilizce derslerine girmesi olanak sağlamak için öğrencilerin eğitilmesi şeklinde açıklanabilir. Bu durum ilk başta mantıklı görünmesine karşın İngilizce bilmeyen ya da çok basit düzeyde, hatta A1 düzeyinde bir bilgiye sahip olamayan öğretmen adayının nasıl İngilizce öğreteceği sorusunu akla getirmektedir.

Bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören ve İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi dersi alan öğrencilerin derse ilişkin görüşleri alınmıştır.

Yöntem

Araştırmada, çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma deseni (Yıldırım & Şimşek, 2005) kullanılmıştır. Çalışmanın evren ve örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören otuz iki (32) öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin tümü, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili yazın taranmış elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Formla ilgili olarak iki uzmandan görüş alınmış, öneriler doğrultusunda görüş alınmış ve sorular üzerinde bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazıları ise çıkarılmıştır. Form, son haliyle beş sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika arasında sürmüştür, veriler yazılarak kaydedilmiştir (Maxwell, 2013).

Üç öğrenciyle deneme uygulaması yapılmış ve görüşme formunun işlevsel olduğu görülerek veriler kodlanmış, sonrasında da verilerin güvenilirliği “Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” formülüyle hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Güvenirlilik katsayısı, birinci soru için %88,01; ikinci soru için %77,65; üçüncü soru için %78; dördüncü soru için %79 ve beşinci soru için %82,05 olarak belirlenmiştir. Aynı işlem 32 kişi ile gerçekleştirilen esas uygulamadan sonra da yapılmış ve araştırmada değerlendirmeye alınan esas uygulama sonrasında elde edilen güvenilirlik katsayısı birinci soru için %82,41; ikinci soru için %80,00; üçüncü soru için %77,87; dördüncü soru için %79,88; beşinci soru için de %84,43 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bir araştırma olması ve veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılarak açık kodlama yöntemine başvurulmuştur (Yıldız ve Şimşek, 2005). Öncelikle elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, elde edilen metinler dikkatlice birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Elde edilen verilerden çıkan kavramlara göre kodlama yapılmıştır, sonrasında kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) belirlenmiştir. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek ve katılanların bakış açılarını yansıtmak amacıyla görüşme metinlerinden yapılan alıntılara da yer verilmiştir (Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J., 2007; Patton, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar ilk başta iyi derecede İngilizce bilmedikleri için zorlanabileceklerini, dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları için derste sıkıntı yaşayacaklarını düşündüklerini belirtmişler ancak dönem boyunca hem Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretim Programının incelenmesi, kazanımlar üzerinde ayrıntılı çalışılması, hem de örnek derslerin izlenilmesinin ardından kendilerinden örnek ders yapılması istenmesinin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan ders sonrası hem akranlarından hem de ders yürütücüsünden aldıkları dönütlerin yararlı olduğunu vurgulamışlar, başta var olan kararsızlık ve dersi yürütememe korkularının ortadan kalktığına vurgu yapmışlardır.

Bunun yanı sıra kendileri İngilizce bilmedikleri için bilmedikleri bir dili öğretmenin mantıklı olmadığını vurgulayan katılımcılar da olmuştur. Katılımcılar bu dersin ana dal öğretmeni olan İngilizce öğretmenleri tarafından verilmesinin gerekli olduğunu ve sınıf öğretmenliği programından bu dersin kaldırılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında Sınıf Öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında İngilizce derslerine girmek konusunda hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin var olduğu görülebilir. Çalışmanın bulguları Çelik ve Işık (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, ilkokulda yabancı dil öğretimi, sınıf öğretmenliği

Kaynakça

Çelik, S & Işık, A. (2019). İlkokullarda Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-11.

Aybek, B. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersinin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(15), 67-84

Ekuş, B. & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*. 40-49.

Enever, J., & Moon, J. (2009). New global contexts for teaching Primary ELT: change and challenge. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International perspectives* (pp. 5–21). Reading: Garnet Education.

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Los Angeles: SAGE.

Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

TDK (2021). <https://sozluk.gov.tr/>

Yıldırım, A.&Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Matbaası.

Üniversite Öğrencilerinin Argüman Yapılarının İncelenmesi

Çağrı Kaygısız

Türk Hava Kurumu Üniversitesi
cgr.kaygisiz@gmail.com

Problem Durumu

Bilişim teknolojilerindeki gelişime bağlı olarak 21. yüzyıl kitle iletişim araçlarının her geçen gün daha da yaygınlaştığı ve günlük yaşamın hemen her alanında köklü dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. Yaşanan dönüşüm sürecine uyum sağlama ihtiyacı, bireylerin gündelik yaşamlarında, çalışma ve öğrenme biçimlerinde değişimi beraberinde getirmiş (Voogt ve Roblin, 2012) ve bireylerin çağın gerekliliklerine uyum sağlayıp başarı göstermeleri birtakım becerilere sahip olmalarına bağlı hale gelmiştir. 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen bu beceriler, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak ve etkin bireyler olarak, bilgi toplumuna katkı sağlamak için ihtiyaç duyulan becerileri ifade eder (Voogt ve Robin, 2012). Bu bağlamda farklı öğrenme alanlarıyla ilişkili temel yeterliliklerden biri olan (Luswig ve Spinner, 2000'den akt. Heitman vd. 2014) argüman üretme becerisi toplumsal etkileşime açıklık ve katılım, müzakere kültürü ve çözüm odaklı olma, eleştirel ve analitik düşünme, bireysel gelişimi destekleyen özdeşimündel muhakeme gibi 21. yüzyıl becerileriyle ve çağdaş öğretim hedefleriyle büyük bir uyum taşır (Kaygısız ve Yazıcı, 2023).

Argümantasyon (argüman üretimi) bir olay-olgu hakkında varolan zihinsel temsillerin (görüş, fikir ve düşünce) kabulüne veya reddine dönük gerekçe üretme sürecinin adıdır. Argüman üretimi, bireylerin benzer şekilde düşünmedikleri olay-durumlar üzerinde müzakere etme, fikir ileri sürme, eleştiri – öneri sunmak ve nihai aşamada iletişim kurulan kişinin düşünce sistematiğini dönüştürmeyi hedefleyen etkileşimsel bir süreçtir (van Eemeren ve Grotendors, 2004). Argüman üretimi aynı zamanda, bilimsel ve politik tartışmaların yaygın olduğu toplumlarda olay-olgularla ilgili düşünsel alternatifler arasında rasyonel seçimler yapma ve çatışma durumlarının çözümünde argüman üretimi yoluyla bireylerin toplumsallaşma süreçlerini de destekleyen (Reznitskaya vd. 2007) önemli bir beceridir. Bunlara ek olarak olay-durumlara ilişkin akıl yürütme süreçlerini betimlemesi nedeniyle argümantasyon ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğu da ifade edilir (Kuhn, 1991; Siegel, 1995). Sayılan nedenlerle Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019 da dâhil olmak üzere öğretim programlarında argümantasyon becerisinin gelişimine dönük kazanımlara yer verilmektedir (Kaygısız ve Yazıcı, 2023).

Argüman üretiminde, alıcının ele alınan konuya ilişkin inanç ve kabullerine ilişkin net ve yeterli veriye sahip olmak her zaman mümkün değildir. Bu nedenle argümantasyon sürecinde üreticinin, alıcının ele alınan konuya ilişkin potansiyel beklentilerini dikkate alan bir metin tonu yakalaması gerekir. Aksi takdirde iknaya dönük söz edimlerin üretilmesi zorlaşacağı gibi alıcının üretilen argümanlara ilişkin karşıt tutum geliştirmesi de olasıdır. Dolayısıyla türe özgü kavramsal tasarımının karmaşıklığı herkesçe kabul edilebilir iyi yapılandırılmış argüman üretimini zorlaştırır. Yapılan çalışmalarda da bu duruma işaret edilerek bireylerin argüman üretmekte zorlandıkları, türe özgü retorik yapıyı tanıma ve uygulamada zorlandıkları, ileri sürülen iddiaları destekleyecek – çürütecek nitelikte karşı argüman

üretmekte yetersiz kaldıkları alan yazında ifade edilir (Kaygısız ve Yazıcı, 2023; Midgette vd. 2008; Chambliss ve Murphy, 2002; Means ve Voss, 1996; Kuhn, 1991). Buradan hareketle çalışmada üniversite öğrencilerinin yazılı argüman üretme becerilerinin incelenmesi, elde edilen bulgulardan hareketle de argüman üretme becerisinin ve farkındalığının gelişimine ilişkin perpekrif sağlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin yazılı argüman oluşturma durumlarının incelendiği bu çalışmada, bir konuya ilişkin varolan durumu betimlemek ve gelişimini sağlamaya dönük sistematik veri sağlayan (Chimilari, 2010) durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubu Türk Hava Kurumu Üniversitesinde lisans düzeyinde eğitim alan ve çalışmada gönüllü yer alan katılımcılardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntem çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır ve belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istenildiğinde kullanılır (Büyüköztürk vd. 2013).

Veri toplama sürecinde katılımcılardan “yapay zekanın dünü, bugünü ve yarınını” değerlendiren metinler yazmaları istenmiştir. Metin konusunun belirlenmesinde konunun güncel olması ve Üniversitede eğitim alan öğrencilerin ağırlıklı olarak mühendislik eğitimi almaları göz önünde bulundurulmuştur. Metinlerde kullanılan argüman türleri (yapıları) içerik analizi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bilindiği gibi içerik analizi, iletişimin herhangi bir biçimine uygulanabilen, metin içeriğine odaklanan ve metinde yer alan kavramları belirleyip sayısallaştırmak için kullanılır (Cavanagh, 1997) veri çözümleme yöntemidir. Elde edilen verilerin geçerlilik – güvenilirliğini arttırmak üzere ayrıca iki alan uzmanından yapılan çözümlemeyi incelemeleri ve belirlenen argüman türlerini doğrulamaları istenmiştir. Bu amaçla 5’li puanlama anahtarı kullanılarak alan uzmanlarından argüman türlerinin doğruluğunu puanlamaları istenmiş, elde edilen puanlardan hareketle kendal Uyum Katsayısı yöntemi kullanılarak araştırmacılar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Kendal Uyum Katsayısı ikiden fazla değerlendirmecinin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sınavarak, sıralama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olmadığını sınavan bir testtir (Can, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar katılımcıların argüman üretimi için gereken ilişkilerin nasıl yapılacağı, türe özgü retorik ilişkilerin nasıl kurulacağına ilişkin yeterli bilgi ve farkındalık düzeyine sahip olmadığını göstermektedir. Bu duruma ek olarak metinleştirme sürecinde argüman üretimi için gereken veri + iddia ilişkisinin kurulmadığı, bu duruma bağlı olarak metinde örneklemlerin bir biri ardına tutarlı bir bütünlük oluşturmadan sıralandığı görülmüştür. Çalışmada ulaşılan bir diğer bulgu katılımcıların ileri sürdükleri iddiaları destekleyecek nitelikte metinlerini geliştiremedikleridir. Bu duruma bağlı olarak metinsel genişleme benzer düşünce yapılarının tekrarı şeklinde olmakta ve metinsel tutarlılık zayıflayarak tematik ilerleme sekteye uğramaktadır. Özetlemek gerekirse elde edilen bulgular katılımcıların argüman

üretmekte zorlandıklarını, argüman üretimi için gereken retorik ilişkilerin nasıl yapılandırılacağına ilişkin yeterli bilgi ve farkındalık düzeyinde olmadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, tartışmacı metin, argümantasyon

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (3 b.)*. Ankara: Pegem Akademi.

Cananagh, S. (1997). Content Analysis: Concepts, Methods, and Applications. *Nurse Research*, 4(3), 5-16. doi:10.7748/nr.4.3.5.s2

Chambliss, M. J., & Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written text. *Discourse Processes*, 34(1), 91-115. doi:10.1207/S15326950DP3401_4

Chimilari, L. (2021). Multiple-Case Design. A. J. Mills, G. Duperos, & E. Wiebe içinde, *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 582-583). SAGE Publication Inc.

Garcia-Mila, M., & Andersen, C. (2007). Cognitive foundation of learning argumentation. E. Sibel, & A. M. Pilar içinde, *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (s. 29-45). Springer.

Heitmann, P., Hecht, M., Schwanewedel, J., & Schipolowski, S. (2014). Students' argumentative writing skills in science and first-language education: Commonalities and difference. *International Journal of Science Education*, 2148-3170. doi:10.1080/09500693.2014.692644

Kaygısız, Ç., & Yazıcı, N. (2023). Türkçe öğretmen adaylarının argüman sunum yapılarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 52(239), 1973-2000. doi:10.37669/milliegitim.1112570

Kuhn, D. (1991). *The skill of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (9. 10. 11. ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Midgett, E., Haria, P., & MAcArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth-and eight-grade students. *Reading and Writing*, 21, 131-151. doi:10.1007/s11145-007-9067-9

Reznitskya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472. doi:10705000\$05.00

Siegel, H. (1995). Why should educators care about argumentation. *Informal Logic*, 17(2), 159-176.
doi:10.22329/IL.V17I2.2405

van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press.

Voogt, J., & Robit, N. (2012). Teaching and learning in the 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299-321.
doi:10.1080/00220272.2012.668938

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Özyeterlikleri ile Görüşlerinin İncelenmesi

Serkan Aslan

Süleyman Demirel Üniversitesi
serkanaslan@sdu.edu.tr

Problem Durumu

Türkçe öğretimi, Türkiye'de temel eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biridir ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunma potansiyeli bulunmaktadır (Akyol, 2023; Güneş, 2024). Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimindeki yeterlikleri, öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Onların bilgi ve becerileri, öğrencilerin dil öğrenme sürecini doğrudan etkiler ve bu da öğrencinin genel akademik başarısını belirleyebilir. Özellikle sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimindeki özyeterlik inançları ve görüşleri, onların mesleki gelişimlerinde ve öğretim süreçlerindeki başarılarında belirleyici bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu, Bandura'nın (1997) özyeterlik teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre, özyeterlik inançları, bireylerin belirli bir görevi yerine getirme konusunda ne kadar yetenekli olduklarına dair inançlarıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları, onların öğretim süreçlerine yönelik motivasyonlarını, öğretim yöntemlerini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından da belirtildiği gibi özyeterlik inançları, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kendilerine dair olumlu inançlara sahip olmalarını sağlar. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik algıları, onların öğretim sürecindeki davranışlarını ve öğretim yöntemlerini belirlerken, bu algıların gelişiminde eğitim programları ve öğretmen eğitimi süreci büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2011). Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını Türkçe öğretiminde yeterli hale getirme konusunda ne kadar etkili olduğunu anlamak önemlidir. Ancak, Türkiye'de öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerini ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olması, konunun daha derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmacının görev yapmış olduğu üniversitede Sınıf Eğitimi ABD'de öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında Türkçe öğretiminde sorun yaşamaları bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Özellikle, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli hissettikleri, bu özyeterlik algılarının hangi faktörler tarafından etkilendiği ve adayların bu konudaki görüşlerinin nasıl şekillendiği, araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu, öğretmen adaylarının kendilerini ne kadar yetenekli veya yetersiz hissettikleri, hangi faktörlerin bu inançları şekillendirdiği ve bu inançların adayların öğretim pratiği üzerinde ne tür bir etkisi olduğunu anlamamızı sağlar. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerini ve bu özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerini inceleyerek, eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimi programlarının daha etkili hale getirilmesine yönelik önemli bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Bu sonuçta, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve etkinliğin artırılması için gerekli verileri sağlayacaktır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme stratejilerini ortaya koyarak, öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu da, öğretmen

eğitimi programlarının daha etkili hale getirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının güçlendirilmesi, onların mesleki motivasyonlarını artırarak, öğrenci başarısına olumlu etkilerde bulunabilir (Schunk & Pajares, 2006). Bu da öğretmen adaylarının, öğretim uygulamaları sırasında karşılaştıkları zorlukları aşmak için gerekli motivasyon ve becerilere sahip olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda, araştırma sonuçları, hem öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak hem de Türkçe öğretiminin kalitesinin yükseltilmesine yönelik önemli ipuçları sunacaktır. Bu, Türkçe öğretiminin etkinliğini ve kalitesini artırmak için gerekli stratejileri ve yaklaşımları belirlememize yardımcı olabilir.

Yöntem

Bu araştırma, karma araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Karma araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birleştiren bir araştırma modelidir (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2017). Araştırmada, karma araştırma modeli desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende öncelikle araştırmanın nicel verileri toplanır ve daha sonra bu nicel veri sonuçlarını detaylandırmak amacıyla nitel veriler toplanarak bulgular açıklanmaya çalışılır (Mills & Gay, 2019). Araştırma kapsamında önce nicel veriler toplanmış, ardından bu verilerden elde edilen bulguları derinlemesine incelemek ve yorumlamak için nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu nedenle açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinde sınıf eğitimi ana bilim dalında, 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcıları, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacı yakınında bulunan ve kolay ulaşabileceği katılımcılardan veri toplamaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Bu araştırmada da araştırmacı, yakınında bulunan öğretmen adaylarından verileri topladığından uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada, Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından geliştirilen Türkçe Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve MANOVA, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi uygulanmıştır. Ayrıca, nitel ve nicel veriler için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik ölçeğinin öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme boyutunda yüksek düzeyde, dil becerilerini geliştirme boyutunda orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Güner, Günal, Turan ve Kaya (2023) tarafından yürütölen araştırmada da öğretmenlerin Türkçe öğretime yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları kendilerini Türkçe öğretimi konusunda yeterli görmektedirler. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlikleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık çıkmazken, öğrenim görölen sınıf düzeyi açısından iki ve üçüncü sınıflar lehine ve Türkçe öğretimi yeterli bulma durumu açısından dersi yeterli bulanlar lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun dil becerilerini geliştirmede öğrenci merkezli uygulamalar yapacakları, dijital öğretim materyallerinden faydalanacakları ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacakları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu Türkçe öğretimini planlarken öğretim programını dikkate alacaklarını

belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocuklara Türkçe öğretiminde neler yapacakları konusunda öğretmen adaylarının bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte özellikle dördüncü sınıf öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgilerinin ve farkındalıklarının olmadığı araştırma sonucunda elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, dil becerileri, özyeterlik

Kaynakça

- Akyol, H. (2023). Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
- Bulut, B., & Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 49-61. <https://doi.org/10.32960/uead.870064>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. London: SAGE Pub.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE Pub.
- Güner, R., Günal, Y., Turan, A. V., & Kaya, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları: bir karma yöntem çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 1-17.
- Güneş, F. (2024). Türkçe öğretimi - yaklaşımlar ve modeller. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mills, G.E. & Gay, L.R. (2019). *Educational research*. Pearson.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2006). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Yılmaz, M. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 79-92.

Click or Flip? The Role of Digital Tools in Reading Comprehension in Foreign Language Learning

Dilara Somuncu

Gaziantep Üniversitesi
dilarasomuncu2@gmail.com

Problem Statement

The latest technological developments and global events like COVID-19 pandemic led to the rapid integration of digital tools into the instructional practices in educational institutions. Although the preliminary intention was to improve student motivation and to contribute to the learning process, prominent studies voiced serious critics about the digitalized reading practices in classrooms (Baron, 2015). However, strong empirical evidence was lacking before the latest meta-analytic studies revealing the challenges of transitioning from traditional paper-based instructional practices to digital ones (Clinton, 2019; Delgado et al., 2018; Furenes et al., 2021; Kong et al., 2018). These meta-analyses provide empirical evidence supporting worries about the adverse impact of digitalization on students' reading comprehension and raise doubts about the effectiveness of digital tools in language classes. The reasons for this adversity is still being examined, but initial evidence indicates that students are likely to read more superficially on digital devices compared to paper (known as the shallowing hypothesis: Annisette & Lafreniere, 2017). In a text comprehension process, readers create a preliminary understanding of the details presented by the context during literacy tasks and use this understanding to set their reading behavior and goals (Rouet et al., 2017). Unfortunately, most of the students often perceive digital reading as a free-time activity instead of a learning task, leading them to believe that it demands minimal engagement, and this permits distractions. Meta-analytic evidence supporting this perspective demonstrates that students utilizing digital tools for their reading practices are more likely to overestimate their comprehension compared to those reading on paper (Clinton, 2019). Despite the increasing integration of digital tools in language learning and their controversial impact on learning, there is limited empirical evidence on their effectiveness regarding their types compared to traditional reading practices, particularly in the context of English as a Foreign Language (EFL) learners in Turkey. Therefore, this study seeks to address this gap by investigating the impact of various digital tools, such as online dictionaries, translators, paraphrasers, and collaborative platforms on the reading comprehension of Turkish EFL learners. With this aim, the present study was conducted to investigate the effects of different types of digital tools and traditional practices on reading comprehension in Turkish EFL context.

Method

Employing an experimental design over an eight-week period, the research involved three distinct groups with 73 participants in total. The study was carried out at a preparatory school at a state university. The first group utilized online dictionaries, translators, and paraphrasers to aid their reading

practices in L2 while the second group engaged with collaborative digital tools, including shared annotation platforms and online discussion forums, to enhance their understanding of texts. As different from digitally-based groups, the third group followed traditional reading practices without any digital support. Pre-tests and post-tests were administered to assess the reading comprehension levels of participants before and after the intervention period. Moreover, participants' opinions regarding the utilization of digital tools in reading practices were compiled with a questionnaire. In order to find out the differences in reading comprehension for three different groups, a one-way between-groups ANOVA with planned comparisons and a mixed between-within ANOVA were conducted.

Expected/Temporary Results

With the group utilizing collaborative digital tools having the highest mean score followed by the group implementing traditional reading practices, findings of the study indicated that there was a significant difference between the groups. The results of the questionnaire revealed that participants as language learners prefer digital tools aiding their reading practices for practicality. However, they also emphasized that they are aware of the benefits of focused-traditional practices as these serve long-lasting effects on their language attainment. By comparing the effectiveness of digital tools against traditional practices on reading comprehension, the present study provides insights into the role of technology in language learning. The findings are expected to contribute to the understanding of how digital tools can be optimally integrated into L2 reading instruction to foster better language learning outcomes.

Keywords: Reading comprehension, digital tools, language learning

References

- Annisette, L. E., & Lafreniere, K. D. (2017). Social media, texting, and personality: A test of the shallowing hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 115, 154–158. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.043>
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. New York, NY: Oxford University Press.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42, 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91, 483–517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>

Kong, Y., Seo, Y., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers and Education*, 123, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>

Rouet, J. F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52, 200–215.

Salmerón, L., & Delgado, P. (2019). Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning. *Culture and Education*, 31, 465–480. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>.

Redesigning Micro-teaching Course in English Language Teacher Education: Integration of SETT

Dilara Somuncu

Gaziantep Üniversitesi
dilarasomuncu2@gmail.com

Problem Statement

In order to increase the practical dimension of teacher learning, teacher education programmes provide micro-teaching practices in various courses. Micro-teaching “employs real teaching situation for developing pedagogical content, knowledge of student-teachers and helps them to get adequate knowledge regarding the art of teaching” (Darmayenti et al., 2019, p. 24). It is a common practice that simplifies the environment by challenging prospective teachers to reflect on teaching and learning, encouraging the connection between theory and practice (Liu & Li, 2016). Micro-teaching is considered a complementary practice through which novice teachers can first put into practice what they have learned in the teacher education program (Savas, 2010). In another sense, micro-teaching is a teaching experiment in which a reduced and condensed environment in terms of subject, number of students and teaching time is recorded with technological and other means for reflection and evaluation, and it provides the opportunity for constructive feedback with professional supervision (Karlsson, 2020).

In addition to being a common technique used in language teacher education, micro-teaching has been taught as an elective course in all teaching departments together with English language teaching since 2018. Based on the discussions above regarding the importance of micro-teaching technique in teacher training, it can be claimed that micro-teaching as a course on itself requires a careful design and attention to L2 teaching competences. However, the content of micro-teaching course in English language teaching undergraduate programme designed by Council of Higher Education is so broad in scope that it is difficult to follow with concise steps (English Language Teaching Undergraduate Programme, Council of Higher Education, 2018).

At this point, teacher educators as course designers have huge responsibilities in the design of course syllabi for micro-teaching course. One of the data samples of the present study come from the published course syllabi of micro-teaching courses on departmental websites. The analysis conducted with this part of the data sample indicated similar descriptions for the course content and steps for the weekly designs. The scanning of available online syllabi led to two main criticisms. First of all, the available micro-teaching course designs attain a general perspective on language teaching, and this might cause confusion about what to focus on -on the side of the teacher educators and pre-service language teachers-. Secondly, the evaluation criteria do not rely on a clear framework, and this causes vagueness. To the researcher’s surprise, some syllabi included mid-term and final exams as the evaluation/assessment criteria by disregarding the reflective side of micro-teaching. Considering these, it can be claimed that micro-teaching as a course deserves a more systematic design with a reliable framework with a profound

philosophy developed on the macro- and micro-details of language teaching and learning with a specific attention to classroom interaction. The focus on classroom interaction is especially critical for language teaching as it is both the aim and the means through which a language teacher can foster learning (Sert, 2015). Therefore, the main aim of the present study is to propose a course syllabus by redesigning micro-teaching course in English language teacher education by integrating SETT (Self Evaluation of Teacher Talk, Walsh, 2006) as a framework with a specific focus on classroom interactional competence (henceforth CIC). CIC is “teacher’s and learner’s ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning” (Walsh, 2011, p. 165). Developed on the principles of CIC, SETT is a teacher education framework aiming teacher development via classroom interaction and helping teachers reflect on their actual practices (Walsh, 2006; 2011).

Method

By following a qualitative research design, a document analysis was conducted on 5 syllabi implemented in micro-teaching courses at various ELT departments, English Language Teaching Undergraduate Programme featured by Council of Higher Education in 2018, and course materials drawn from the piloting phase of micro-teaching course with the integration of SETT at an English language teaching department at a state university. Moreover, reflective writings produced by the pre-service language teachers throughout the piloting process of micro-teaching course constituted the main data triggering this redesign work. This set of data also served as a needs analysis in designing the course syllabus. In addition to these data collection tools, semi-structured interviews were conducted with teacher educators from the field in order to insert their expert opinions to the syllabus design. The data coming from pre-service teachers’ reflective writings and the interviews conducted with experts were examined with a thematic analysis. Implementing various data collection techniques and analyses not only increased the reliability of the findings but also strengthened the syllabus design by appreciating each contribution.

Expected/Temporary Results

Based on the analyses, the redesign of micro-teaching course content included a theoretical and practical background as in most of the other designs. The first couple of weeks were spared for the introduction of theoretical background including micro-teaching, SETT, and CIC. This part also included explanations regarding the course content, course objectives, evaluation-assessment criteria, and student roles. The practices expected for each individual micro-teaching was explained thoroughly together with the introduction of course materials like individual and peer feedback documents. The main steps of this course content included preparing a full lesson plan and negotiating it with the course instructor, performing a micro-teaching on a certain segment of this lesson plan (duration depends on the number of course participants), video-recording micro-teaching, transcribing a 10-minute segment of micro-teaching, analyzing this segment based on CIC and SETT, and reflecting on personal and peer performance based on SETT framework. The present study aims to contribute to the future designs of micro-teaching syllabi and course books by providing implications for instructional implementations.

Keywords: Micro-teaching, SETT, CIC, suggested lesson design

References

- Darmayenti, D., Besral, B., & Kustati, M. (2019). English skills-based microteaching: An effective model in enhancing English student teachers' teaching skills. *Al-Ta lim Journal*, 26(1), 23-37. <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v26i1.556>
- Karlsson, K. (2020). Can micro-teaching, teacher feedback/feedforward and reflective writing enhance pre-service teachers' pedagogical content knowledge of grammar in English as a second language? *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 145-156. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1102.02>
- Koc, B., and Ilya, A. (2016). Exploring pre-service language teachers' perceptions and actual practices of giving feedback in micro-teaching. *Social and Behavioral Sciences*, 232, p421-429. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.058>.
- Liu, X., & Li, Y. (2016). Views of English language teachers in private colleges regarding microteaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2117-2123. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0611.08/>
- Merc, A. (2015). Microteaching experience in distance English language teacher training: A Case Study. *Journal of Educators Online*, 12(2), 1-34.
- Savas, P. (2012). Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 730-738. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.558>
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2006). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*, 60(2), 133-141.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Oxon: Routledge.

An Insight to Competencies: Turkish EFL Teachers' Technology Proficiency

Muhammet Batuhan Akat ^{1,*} & Dilek Büyükahıska ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
akatbatuhan4040@gmail.com

Problem Durumu

Teknoloji uzun yıllardır hayatımızda önemli bir yere sahip olmuştur. Son zamanlarda, teknoloji eğitim alanında daha çok kullanılmaya başlanmıştır ve bu durum öğrenme sürecinin kalitesini ve etkinliğini de artırmıştır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, akıllı tahtalar, bilgisayarlar ve kablosuz internet bağlantıları gibi teknolojik altyapıyla donatılmış modern sınıflar önceki yüzyıllardaki sınıflardan oldukça farklıdır. Bu nedenle, öğrencileri 21. yüzyılın gerektirdiği yeteneklerle donatmak için, İngilizce öğretmenleri teknoloji kullanımında ve teknolojiyi derslerine dahil etme konusunda yetkin olmalıdırlar. Özellikle yabancı dil öğretiminde değişen dil öğretim metotları ile teknolojinin İngilizce öğretiminde kullanılması bir gereklilik olarak görülmektedir. Türkiye'de İngilizce öğretimi ve sınıfların teknolojik yeterlikleri ve altyapıları göz önüne alındığında, teknoloji ve dil öğretiminin entegre bir şekilde sunulduğu açıktır. Ancak, teknolojinin dil öğretiminde kullanımından üst derecede verim almak için dil öğretiminde önemli rol oynayan İngilizce öğretmenlerinin de teknolojik olarak yeterli olmaları önem arz etmektedir. Günümüzde İngilizce öğretmenleri akıllı tahtaları, akıllı tahta etkileşimli ders kitaplarını rahatlıkla kullanabilmektedir. Fakat, 21. Yüzyıl dil öğretiminde teknoloji kullanımı sadece akıllı tahta kullanımı veya etkileşimli ders kitaplarını kullanmak ile sınırlı kalmamaktadır ve öğretmenlerin teknolojik olarak tam yeterliklerinin sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin güncel teknoloji yeterliklerinin incelenmesi, geliştirilmesi gereken alanların bulunması ve bu alanlara yönelik eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması önemlidir. Bu yüzden, Türkiye'de İngilizce öğretmeni olarak farklı eğitim seviyelerinde çalışan öğretmenlerin teknoloji yeterliklerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Alandaki yapılan araştırmalar ve kapsamaları incelendiğinde yeterli sayıda araştırma olmadığı ve güncel çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada Türk İngilizce öğretmenlerinin teknoloji yeterliklerinin ölçülmesi ve ne derecede teknolojik olarak yeterli oldukları, temel teknolojik yeterlikler, Web araçlarının kullanımı ve teknolojinin eğitim alanında kullanımını ölçmek amaçlanmıştır. Ek olarak, İngilizce öğretmenlerinin teknolojik yeterliklerini etkileyen faktörler de araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Yaş ve öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri üzerinde etkisi olup olmadığı da araştırılması gereken bir konudur. Bu nedenle, bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin kendilerini teknolojik olarak ne derece yeterli gördüklerini ve yabancı dil öğretiminde teknolojiyi kullanma oranlarını, yeteneklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, hem öğretmenler için hem de ders içeriği geliştiriciler ve öğretmen yetiştirme programları için öğretmenlerin teknolojik durumu ve yeterlikleri hakkında güncel veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin teknoloji yeterlilik algılarını incelemek ve yaş ve öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlerin öğretmenlerin teknoloji yeterlilikleri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını görmektir. Bu çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Cresswell (2017) nicel araştırma desenini, veri toplamak ve sayısal verileri analiz etmek için yapılandırılmış bir yaklaşım olarak ve evren hakkında tahminlerde bulunmak için hipotezleri test etme süreci olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin algılanan teknoloji yeterliliklerini analiz etmek için özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerden Whatsapp grupları ve sosyal medya platformları aracılığıyla ankete katılmaları istenmiştir. Ankete 53 öğretmen gönüllü olarak yanıt vermiştir. Hedef kitleye kolayca ulaşabilmek için rastlantısal örneklemenin yanı sıra araştırmacının çalışma evrenini genişletmesine olanak tanıyan kartopu örnekleme de kullanılmıştır. Nicel veri toplamak için, Türk İngilizce öğretmenlerinden, öğretmenlerin teknolojik öz yeterliliklerini ve kendi algıladıkları yeterliliklerini incelemek için orijinal olarak Ropp (1999) tarafından oluşturulan TPSA'nın düzenlenmiş bir formu olan Teknoloji Yeterliliği Öz Değerlendirme 21. Yüzyıl Öğrenimi (TPSA C21) adlı beş puanlık Likert ölçekli bir anketi doldurmaları istenmiştir. Anketteki her bir madde, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen Likert ölçekli maddelerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TPSA C21 anketi aracılığıyla elde edilen nicel bulgular, Türk İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma konusunda oldukça yetenekli ve derslerinde kullanmak için bilgili olduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin teknoloji ve eğitim araçlarını kullanmaya istekli olmalarının ardındaki temel neden, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaya hazır olmaları ve teknolojiye yönelik olumlu tutumları olarak düşünülebilir. Ayrıca, Türkiye'de sınıflarda teknolojik altyapının yeterli olması, akıllı tahta, kablosuz internet ve bilgisayarların mevcut olması Türk İngilizce öğretmenlerinin sınıflarda teknolojiyi kullanmada yeterli olmalarına olanak sağlamıştır. Ancak, Türk İngilizce öğretmenleri teknolojinin eğitsel amaçlar için kullanılması konusunda tam olarak yeterli bulunamamışlardır. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaya hazır olmalarına ek olarak, öğretmenlerin yaşları da bir başka faktör olarak bulunmuştur. Ankete katılanlar çoğunlukla (%64,1) 18 ila 34 yaş aralığındaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmadaki katılımcıların büyük çoğunluğu teknoloji ve bilgi iletişim çağına doğdukları için teknoloji yeterlilikleri yüksek bulunmuştur. Ancak, yaş ve öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri arasında anlamlı bir bağlantı görülmemiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi ile teknolojik yeterlilikleri arasında da anlamlı bir bağlantı bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Technology proficiency, TPACK, Turkish EFL teachers, TPSA C21

Kaynakça

Ahmed, K. H. & Akyıldız, S. (2022). Determining the role of digital literacy in EFL teaching concerning the views of Turkish EFL teachers. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 966-986. DOI: 10.29000/rumelide.1164991.

Albion, P. R. (1999). Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology. In J. Price et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 1999* (pp. 1602-1608). Chesapeake, VA: AACE.

Ardıç, Ö., & Çiftçi, H. (2019). ICT competence and needs of Turkish EFL instructors: the role of gender, institution and experience. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 153-173. Doi: 10.32601/ejal.543791

Bağcı, H., & Atar, C. (2019). An investigation of pre-service English teachers' self-efficacy in web pedagogical content knowledge. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 550-566. <https://doi.org/10.19126/suje.591804>

Basargekar, P. & Singhavi, C. (2017). Factors affecting teachers' perceived proficiency in using ICT in the classroom. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 68-84.

Canbay, F. (2020). EFL Teachers' views about technology integration in English Language Teaching: A Case Study. *i-manager's Journal on English Language Teaching*, 10(2), 54-63. <https://doi.org/10.26634/jelt.10.2.16425>

Christensen, R. & Knezek, G. (2017). Validating the technology proficiency self-assessment questionnaire for 21st century learning (TPSA C-21), *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 20-31, DOI: 10.1080/21532974.2016.1242391

Cresswell, W. J. (2017). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Dodge, Y. (2008). *The concise encyclopedia of statistics*. Springer.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Eady, M. J. & Lockyer, L. (2013). *Tools for learning: technology and teaching strategies, learning to teach in the primary school*. Queensland University of Technology, Australia.

Ekrem, S., & Recep, Ç. (2014). Examining pre-service EFL teachers' TPACK competencies in Turkey. *The Journal of Educators Online* 11(2).

Erdin, Y. & Uzun, L. (2022). An in-depth look into perceived technology proficiency of Turkish teachers of English and their technology practices. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(1), 169-189.

Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.

Bitişik Eğik Yazıdan Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Öğretmen Görüşleri

Nuran Ateş Köysü ^{1,*} & Fatih Yılmaz ²

¹ Atatürk Üniversitesi

² Dicle Üniversitesi

nuran21211@hotmail.com

Problem Durumu

Dünyada meydana gelen gelişme ve ilerlemelerin eğitim-öğretimde yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemeyi gerekli kılması ile ilköğretim müfredatı bu anlayış çerçevesinde yenilenmiş; ilk okuma-yazma anlayış ve yönelimi köklü bir değişikliğe uğramıştır. 2005 Tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programında; ilk okuma-yazma öğretiminde ülkemizde 1946 yılından beri uygulanmayan öğretim yöntemi olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir. Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması, bitişik eğik yazının öğrenim hayatının başından itibaren tüm derslerde zorunlu olarak kullanılması gerekli görülmüştür (Aktürk, 2009; Coşkun, 2011; Uysal, 2008; Aktaş ve Baki, 2014). 2005 yılında ilköğretim programlarında yapılan köklü değişikliklerden biri olan bitişik eğik yazı uygulaması 2017-2018 eğitim-öğretim yılına kadar ülke genelinde uygulanmıştır (Sıcak, Arslan, Ayan, 2016).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise ilk okuma-yazma öğretiminin “Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretimi” çerçevesinde dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilebileceğine dair öğretmenlere esneklik tanınmıştır (MEB, 2017). Okuma-yazma öğretiminde 12 yıl boyunca uygulanan “Bitişik Eğik Yazı” uygulamasının ardından 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında da belirtildiği gibi “Dik Temel Yazı” uygulamasının önünün açılmasıyla dik temel yazının da kullanılarak “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile öğrencilere okuma-yazma becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir.

Eğitim gelecek, geleceğin anahtarı ise okuma-yazmadır. İlk okuma-yazma kişinin akademik geleceği ve ilerideki hayatı için kilit rolü oynadığından kritik bir öneme sahiptir. Bireyin gelecekteki başarıları ve başarısızlıkları okuma becerisi ve yazma becerisi ile yakından ilişkilidir (Babayiğit, 2012; Güneş, 2013). Yazılı materyalleri okuyup anlamlandırma süreci okuma-yazma öğrenme ile mümkündür ve formal okuma-yazma öğretim süreci ilkokul birinci sınıfta başlar. Bu sınıf seviyesinde yapılan öğretim de literatür içinde ilk okuma-yazma öğretimi şeklinde yer almaktadır. Bu yönüyle bu sürecin bireyin öğrenim hayatı boyunca kullanacağı ve etkilerini taşıyacağı en önemli öğretim süreci olduğu söylenebilir (Kutluca-Canbulat, 2013).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve “Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. İlk okuma-yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir (MEB, 2017). Bu ifadeye uygun olarak okullara öğretmen tercihi uygun biçimde İlkokul 1.Sınıf Okuma-Yazma Kitabı ve Türkçe İlk Okuma-Yazma Defteri bitişik eğik yazı ve dik temel yazı formatına uygun olarak gönderilmiştir. Bu araştırmada okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin hali hazırda birinci sınıf okutmakta olan sınıf

öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değişikliğe gidilen bu uygulama ile ilgili olarak okuma-yazma öğretim sorumluluğunu taşıyan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması ve gidişat hakkında fikir sahibi olunması gerekliliği araştırmanın yapılmasında belirleyici olmuştur. Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminin dik temel harf ya da bitişik eğik harflerle uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıya ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin bitişik el yazısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı ile bitişik eğik el yazısının karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı uygulamasının üstünlüklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ilkokul 1. sınıflarda okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıya geçişe yönelik sınıf öğretmenlerinin; dik temel yazı ve bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 1. sınıf okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma konusunun niteliği ve araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma modeli olan durum çalışması (case studies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ve üzerinde çalışılan olguyu ya da olayı kendi doğal ortamından ayırmadan olgunun ya da olayın içinde olduğu içeriği derinlemesine araştırmaya imkân veren, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temele alan ayırt edici bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın çevresinde olan ve erişimi kolay durum ve katılımcıları seçer. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma çalışma grubu; araştırmacı açısından kolay ulaşılabilen, maliyet açısından güçlük oluşturmayan, araştırmacının yaşadığı coğrafi bölgede bulunan 8 ilkokulda görev yapmakta olan 23 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Durum çalışmalarında mümkün olduğunca değişik veri kaynakları bir arada kullanılmalıdır. Durum çalışması yaparken kullanılan 6 kaynak; doğrudan gözlemler, görüşmeler, arşiv kayıtları, dokümanlar, katılımcı gözlem ve fiziksel artifaklar olarak sıralanabilir (Yin, 2017). Durum çalışmalarında doküman analizi ile birlikte çoğunlukla gözlem ve görüşmeler veri kaynağı olarak tercih edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

Araştırmacı araştırma konusuna ilişkin verileri görüşme yoluyla elde etmiştir. Gönüllülük esasına uygun olarak araştırma sürecine katılmayı kabul eden 23 kişiden oluşan 1.sınıf öğretmenlerinden görüşme tarihi, yeri ve zamanı konusunda randevu alınmıştır. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlere ayrıca

görüşme sürecinde ses kayıt cihazının olacağı ve seslerinin kayıt altına alınacağı, kimlik bilgilerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir.

Durum çalışmalarında elde edilen nitel verilerin analizi betimsel ya da içerik analizi yoluyla yapılır. Araştırmacı elde ettiği verilerin analizinde betimsel veri analiz sürecinden yararlanmıştır. Betimsel analizde; elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara uygun sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde araştırmacı görüşme ya da gözlem yaptığı kişilerin görüşlerini etkili bir biçimde araştırmasına yansıtma amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verebilmektedir. Betimsel analizin amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır ve bunu gerçekleştirmek için veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasında betimlenmiş bulgular açıklanır ve yorumlanır, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bitişik eğik yazı-dik yazıya ilişkin olarak öğretmenler; fiziki gelişime uygun olma/olmama, özgüven kaybı/gelişimi, okuma-yazma süresinin uzaması/kısalması, yazma hataları, yazıların okunaklılığı, velinin öğrenciye destek olabilme durumu, estetik olma/olmama, öğrenim hayatında kullanılabilirliği, öğrenme-öğretme zorluğu, yazı güzelliğinin zamanla bozulması, gündelik yaşamla desteklenme/desteklenememe, el becerisi gerektirmesi, yazma kolaylığı/zorluğu, yazı yazmaya isteklilik, harf yazımındaki değişimler, zihinsel gelişimi desteklemesi, alt yapı eksiklikleri, öğretmen yetersizliği, kalabalık sınıflarda öğretimin zorlaşması, okul öncesinde yazmaya hazırlık çalışmalarının eksikliği/yanlışlığı olarak görüş bildirdikleri görülmüştür.

Dik temel yazıya geçişin öğrencilere; öğrenme kolaylığı, günlük-eğitim hayatında desteklenebilmesi, öğrenim hayatında yazı devamlılığının sağlanabilmesi, okuma-yazmaya geçiş süresinin kısalması, yazma kolaylığı, özgüven duygusunu geliştirmesi, yazılarının okunaklı olması, yazı yazmadaki başarıyı arttırması, ders tekrarlarını kolaylaştırması, öğrencinin veli tarafından desteklenebilmesi, okuma-yazma hızını arttırması, yazı yazmaya isteklilik, defter düzenini sağlamada kolaylık sağlaması, harf yazılışlarının değişmemesi konularında üstünlük sağladığını belirtmişlerdir.

- Dik temel yazının öğrencilerin fiziki yapılarına uygun olması, öğrencilere bu yazı türünü öğrenmede kolaylık sağlamıştır.
- Dik temel yazıda yazı öğretimine ayrılan zamanın kısalması, okuma-yazmaya geçiş süresinin de kısalmasını sağlamıştır.
- Dik yazı ile öğretim yapma öğrencilere öğrenme, öğretmenlere de öğretme kolaylığı sağlamıştır.
- Öğretmenler dik temel yazının öğrenme geçmişine uygun, günlük yaşama yakın, kolay yazılan bir yazı türü olması, estetik açıdan kendilerine hitap etmesi gibi nedenlerden ötürü de kendilerini dik temel yazıya yakın görmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dik temel yazı, bitişik eğik yazı, okuma-yazma öğretimi

Kaynakça

Aktaş, E., & Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(1), 56-80.

Aktürk, Y. (2009). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Babayiğit, Ö. (2012). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Coşkun, H. (2011). İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.

Kutluca-Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173-191.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB Basımevi.

Sıcak, A., Arslan, A., & Ayan, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2009-2024.

Uysal, S. (2008). İlköğretim yazı dersi programının tarihsel değişim süreci içerisinde bitişik yazı eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 303-314.

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

Yin, R. K. (2017). Durum çalışması araştırması uygulamaları (İ. Günbayı, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Uyum Sınıflarında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Eğitsel Oyunların Konuşma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi)

Recep Karadaş^{1,*} & Durmuş Ekiz²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Trabzon Üniversitesi

recep_karadas@hotmail.com

Problem Durumu

Bu araştırma, uyum sınıflarında yer alan Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek üzere geliştirilen eğitsel oyunların konuşma becerilerine etkilerini incelemektedir. Türkçe öğretimi Kaşgarlı Mahmut dönemi ile başlayıp günümüze kadar uzanan dinamik ve etkileşimli bir süreçtir. Suriye’de yaşanan iç savaş sonrasında Türkiye’de geçici koruma statüsüne alınıp, Türkçe becerileri gelişmemiş öğrenciler için oluşturulan uyum sınıflarında dil becerileri eğitimi vermeye devam edilmektedir. Son yıllarda “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” oldukça rağbet görmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde TİKA, Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER’ler vb. kurumlar aracılığıyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi çalışmaları yapılmaktadır. Ancak yapılan alinyazın incelemesi ile bu çalışmaların genellikle temel eğitimin ikinci kısmı denilebilecek 12 yaş ve sonrası çağda bulunan öğrencilere yönelik yoğunlaştığı görülmüştür. Temel eğitimin ilk bölümü yaş grupları için çalışma yapılarak onlar üzerindeki etkileri incelenmeye, etkinlikler esnasında görülen sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında öneriler sunularak sonraki çalışmalara yardımcı olmak, literatüre katkılar sunmak ve karar alıcılara fikir vermek amaçlanmıştır.

Dünyada yaşanan göçmen krizleri ile Türkiye’ye gelen Suriyeli, Ukraynalı gibi daha birçok milliyetten fertler Türk eğitim sistemine entegre edilmektedir. Gerek Türk eğitim sistemine dahil edilmeleri gerekse yurt dışında Türkiye’nin ve Türkçenin rağbet görmesi ile “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” çalışmaları hız kazanmıştır. Türkiye’ye gelen geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin ülkelerinde yaşanan iç savaş durumunun günümüze kadar bitmemesi nedeniyle kısa vadede ülkelerine dönemeyecekleri anlaşılmıştır. Bu gerekçe ile Türkiye’de buldukları süre içerisinde eğitim haklarından yararlanmaları, insani hak ve hürriyetler bağlamında yaşam sürebilmeleri ve Türk kültürüne uyum sağlayarak olası krizlerin önüne geçilebilmesi için Türkçe dil becerileri öğretilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kapsamındaki devlet okullarında uyum sınıfı adı altında dil sınıfları açılmıştır. Uyum sınıfları ilkökul 3. sınıf seviyesinde dil becerilerini kazanamayan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sınıflara, ilkökul sınıf öğretmenlerinin MEB tarafından gönderilen değerlendirme formunu doldurularıyla öğrenci seçimi yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar neticesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmalarının daha çok temel eğitim sonrasında yaş gruplarına yönelik hazırlandığı görüldüğünden uyum sınıfı öğrencileri ile çalışmanın yapılmasının bu öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra literatürdeki boşluğu dolduracağı varsayılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma; nitel veri toplama yöntemi ile başlayıp sürdürülmüştür. Ders esnasında yapılan uygulamalar için araştırmacı tarafından tutulan yansıtmacı günlüklerden ve araştırmacı tarafından geliştirilen eğitsel oyun öğrenci gözlem formundan yararlanılmıştır. İstanbul ili Sancaktepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamuya ait bir ilkokulda bulunan “Uyum Sınıfı (Piktes)” çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma esnasında öğrenci bilgi formu, eğitsel oyun gözlem formu, konuşma becerisi gözlem formu ve yansıtmacı gözlem formu araştırmacı tarafından oluşturulup, uygulamada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen formülü kullanılarak çalışmanın etki düzeyinin geniş-büyük düzey olduğu anlaşılmıştır ($d= 0.88$). Parametrelerin grup içi ve farklı ölçümlerinin karşılaştırmalarında Friedman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanması için iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma için alan uzmanlarından görüş alınarak araştırmacı tarafından eğitsel oyunlar tasarlanmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Veri toplama araçları eğitsel oyunlara uygun olarak yine araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel oyun uygulamaları için 12 hafta çalışılmış ve eğitsel oyun uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Eğitsel oyun uygulamaları ile öğrencilerin konuşma becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için Friedman testi yapılmıştır. Yapılan Friedman analizi sonucunda yokluk hipotezinin reddedildiği ve ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. İlk gözlem sıra ortalaması 1,27, ortalama gözlem için sıra ortalaması 1,81; son gözlem sıra ortalaması ise 2,92 olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda ölçümler arası farkın test edildiği kay kare (X^2) değerinin 18,863, anlamlılık değerinin (p) ise 0,00 olduğu anlaşılmıştır. Bu bilgilerden hareketle ölçümler arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir. Etki değerinin (Kendall) 0,725 olmasından hareketle çıkan sonucun güçlü derecede eğitsel oyunlardan kaynaklandığı ileri sürmek mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitsel oyunlar kullanılarak, uyum sınıfı öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesi, Türk Eğitim Sistemi'ne uyumlarının pekişmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonrasında elde edilen sonuçlar ışığında geçici koruma kapsamında Türkiye'de bulunan öğrencilerin uyumları için açılan Uyum sınıfının etkililiğinin artması, uyum sınıfındaki öğrencilerin konuşma becerilerinin ve akademik başarılarının olumlu yönde değişmesi beklenmektedir. Yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin konuşma becerisi anlamında olumlu yönde gelişim gösterdiklerine yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Haftalık toplam puan dağılımlarında sürekli olumlu yönde bir yükseliş olduğu anlaşılmıştır. Sınıflarda tek öğretmen bulunması nedeniyle oyuna ve öğrencilere konsantre olan öğretmenin tüm öğrencileri kontrol altında tutmasının zor olduğu, oyun dışına çıkan öğrencilerin gruptan ayrıldığı, özellikle bahçede başka sınıfların öğrencileriyle sorunlar yaşayabildikleri tespit edilmiştir. Eğitsel oyun etkinliklerinin öğrencilerin seviyeleri, hazır bulunuşlukları gibi etmenlere bağlı olarak grup ortalamasına göre hazırlandığından konuşma becerisi yetersiz olan öğrencilerde heyecanı arttırdığı, olumlu etki yaptığı görülmüş, konuşma becerisi seviyesi nispeten daha iyi olan öğrencilerde olumsuz etki yapabildiği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin dil seviyeleri göz önüne alınarak sınıflar oluşturulması gerektiği, eğitsel oyunların programlarda daha çok yer alması gerektiği, oyunlar tasarlanırken yarışmalı oyunlardan kaçınılması gerektiği, araştırmanın farklı coğrafya, kültür, dil grubu ve milliyet mensupları ile sınırlanabileceği gibi öneriler araştırmacılara, uygulayıcılara ve karar alıcılara olacak şekilde ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, eğitsel oyunlar, konuşma becerisi, uyum sınıfı

Kaynakça

AB Komisyonu. (2017). Türkiye'deki sığınmacılar için mali yardıma ilişkin birinci yıllık rapor. https://www.ab.gov.tr/siteimages/birimler/kpb/2021_turkiye_raporu_tr.pdf adresinden erişilmiştir.

Akandere, M. (2013). Eğitici okul oyunları (Genişletilmiş 4. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akkaya, A., & Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Turkish Studies*, 11(19), 9-18.

Akpınar-Dellal, N., & Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararçı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, 154, 21-36.

Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 7(14), 37-51.

Al Neyadi, O. S. (2007). *The effects of using games to reinforce vocabulary learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Âlemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.

Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.

PIKTES, (2018). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/152> adresinden erişilmiştir.

PIKTES, (2019). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. <https://piktes.gov.tr/Home/ProjeninAmaci> adresinden erişilmiştir.

PIKTES, (2019). *Yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Prater, M. A. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. New Jersey: Pearson Allyn & Bacon.

Rapeepisarn, K., Wong, K. W., Fung, C. C., & Debickere, A. (2006). Similarities and differences between “learn through play” and “edutainment. School of Information Technolgy Murdoch University South Street, Murdoch, Western Australia.

Riggs, E., Block, K., Gibbs, L., Davis, E., Szwarc, J., Casey, S., ... & Waters, E. (2012). Flexible models for learning English are needed for refugee mothers. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 397-412.

Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roux, J. P., (2004). *Türklerin tarihi pasifik'ten Akdeniz'e 2000 yıl* (A. Kazancıgil, & L. Arslan, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Exploring High School Students' Acceptance and Use of Mobile Applications for English Language Learning

Zelal Coşkun ^{1,*} & Osman Solmaz ²

¹ Milli Eğitim bakanlığı

² Dicle Üniversitesi

zelallcoskunn@gmail.com

Problem Statement

The primary objective of this research is to examine the perspectives and attitudes of high school students when it comes to utilizing mobile applications for language learning purposes, as well as to explore their preferences and reasons behind them. The results of this study can be used to provide baseline data for further research on high school students' perceptions and attitudes towards mobile applications uses in the Turkish context. While most studies conducted in Türkiye have focused on teachers' perceptions and attitudes towards using mobile applications (e.g., Oz, 2015; Serin, 2012; Şad et al., 2022) the present study specifically examines high school students' preferences of using mobile applications in learning English. This constitutes a value-added aspect to the study for researchers and teachers in the Turkish context as well as other English as a foreign language (EFL) settings. Furthermore, this study holds significance as it focuses on the mobile applications frequently used by participants, as indicated in the questionnaires and semi-structured interviews. Additionally, the study aims to present comprehensive understanding of the preferences and attitudes of high school students studying in four different types of school (Anatolian HS, Science HS, Religious Vocational Anatolian HS, Vocational and Technical HS). The inclusion of these diverse schools offers a broader perspective on the use of mobile applications for language learning by students in each setting, making this variable particularly valuable.

To sum up; the primary objective of this research is to offer valuable suggestions to educators and students on how to improve the efficiency and achievements of integrating mobile learning practices into language education. The research results are projected to delve into the effectiveness of mobile-assisted language learning, thereby enhancing our understanding of this approach. Furthermore, it aims to create awareness among learners and teachers about the diverse opportunities it presents in various contexts.

This study aims to achieve the objectives by addressing the following research questions:

- What are the perceptions and attitudes of high school English as a Foreign Language (EFL) learners towards mobile phone applications?
- Do factors such as gender, age, type of school, smartphone ownership, and regular internet access have an impact on the utilization of mobile applications for language learning among high school EFL learners?

-
- Which specific mobile applications do high school students utilize for language learning purposes?

Method

The current research employs a mixed-method approach to investigate students' perceptions and attitudes towards the use of mobile applications in language learning. The study utilizes both a questionnaire and face-to-face interviews to collect data. The questionnaire serves as a quantitative method, while the semi-structured face-to-face interviews provide qualitative insights.

Conducted during the 2022-2023 academic year in Diyarbakir, the research involved 650 students from four different types of public high schools: Anatolian High School, Science High School, Vocational and Technical Anatolian High School, and Religious Vocational Anatolian High School. Participants in the 9th, 10th, and 11th grades completed questionnaires and participated in semi-structured interviews to explore their perceptions and attitudes toward mobile learning in English as a Foreign Language (EFL) contexts.

The questionnaire was divided into two sections. The first section collected demographic information such as gender, age, grade, type of school, smartphone ownership, regular internet access, mobile device usage, duration of internet access, and preferences for mobile applications. The second section, based on a 6-point Likert scale adapted from Hoi's (2020) research, consisted of 31 items across six segments: performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, behavioral intention, and attitude. These segments aimed to assess different aspects of mobile device usage for language learning, with items designed to gauge participants' motivation, skill improvement potential, environmental support, and overall attitudes towards mobile learning. The questionnaire was administered in Turkish to ensure clear communication and candid responses. Data from questionnaire were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software (Version 21).

This study's secondary data was collected using face-to-face semi-structured interviews, serving as a qualitative complement to the primary data collection method. Thirty students volunteered for these interviews, with a notably higher participation rate among 9th and 10th graders compared to 11th graders. The interviews, conducted in Turkish to ensure clarity and comprehension, focused on students' attitudes, perceptions, and intentions regarding the use of mobile applications for learning English. Each interview lasted 10 to 15 minutes, was recorded using a smartphone, and later transcribed. Handwritten notes were also taken to capture additional nuances. The data collection combined these interviews with a comprehensive questionnaire, significantly enriching the research data. The recorded responses were translated into English and analyzed thematically to assess thoroughly students' perspectives on mobile learning. This methodological approach aimed to provide a well-rounded understanding of the factors influencing mobile application usage for language learning among high school students.

Expected/Temporary Results

The study explored high school EFL learners' attitudes towards language learning-oriented mobile applications, employing both quantitative (questionnaires) and qualitative (semi-structured interviews) methods to answer the initial research question. Analysis of the UTAUT scale scores showed a strong positive attitude among participants towards using mobile apps, with notably high mean scores for performance expectancy, effort expectancy, attitude, facilitating conditions, behavioral intention, and social influence. This enthusiasm for MALL is consistent with previous research conducted in the Turkish context (Ekinci & Ekinci, 2017; Ozdamli & Uzunboylu, 2015; Yıldız, 2020), which has documented learners' favorable views on mobile learning's potential to enhance motivation, engagement, and accessibility.

Interview findings revealed that students predominantly used apps like Duolingo and Cambly, alongside Google Translate and Tureng for dictionary purposes. Their usage primarily involved activities such as watching movies, using social media, and listening to music. The study highlighted that student used various mobile apps to improve listening, speaking, reading, pronunciation, grammar, and vocabulary, though few focused on writing skills, which they often associated with traditional learning methods. Similar to other studies (Mospan, 2018; Rosell-Aguilar, 2018), this research confirmed that learners use mobile applications both inside and outside educational settings, significantly for vocabulary improvement and enhancing pronunciation.

Keywords: English as foreign language, mobile-assisted language learning, mobile applications, High school students

References

- Ekinci, E., & Ekinci, M. (2017). Perceptions of efl learners about using mobile applications for English language learning: A case study. *International Journal of Language Academy*, 5(5),175-193.
- Hoi, V. N. (2020). Understanding higher education learners' acceptance and use of mobile devices for language learning: A Rasch-based path modeling approach. *Computers & Education*, 146, 103761. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103761>
- Mospan, N. (2018). Mobile teaching and learning English—A multinational perspective. *Teaching English with Technology*, 18(3), 105-125.
- Ozdamli, F., & Uzunboylu, H. (2015). M-learning adequacy and perceptions of students and teachers in secondary schools. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 159-172.
- Oz, H. (2015). An investigation of pre service english teachers' perceptions of mobile assisted language learning. *English Language Teaching*, 8(2), 22–34
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: A user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 854–881. doi:10.1080/09588221.2018.1456465

Serin, O. (2012). Mobile learning perceptions of the prospective teachers (Turkish Republic of Northern Cyprus sampling). *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 222-233.

Şad, S. N., Özer, N., Yakar, Ü., & Öztürk, F. (2022). Mobile or hostile? Using smartphones in learning English as a foreign language1. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1031-1057.

Yıldız, S. (2020). Use of mobile device language learning applications by turkish speaking adults: A survey study. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1442–1458.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-660171>

5. Sınıf İngilizce Dersinde Proje Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

İmren Ersan ^{1,*} & Mustafa Çelebi ¹

¹ Erciyes Üniversitesi
med-cezir-imm@hotmail.com

Problem Durumu

Araştırma çalışmasında olası problem durumu İngilizce öğrenme konusunda öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve İngilizce ders öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin akademik başarıya etkisi olarak özetlenebilir. Yabancı dil öğrenme konusunda yıllar içinde birçok değişim yaşanmıştır. Örneğin, İngilizce öğretiminde; ihtiyaç analizi, öğretim amaç ve hedefleri, müfredat ve ders planlaması, dil öğretim yöntemleri, öğrenme materyalleri ve ölçme ve değerlendirme konularında en iyi uygulamalara yönelik farklı ihtiyaçlar bulunmaktadır. Zamanla öğrenen merkezli yeni yöntemler ortaya çıkmış ve bireyleri bir bütün olarak değerlendirip dil öğrenimini buna göre planlayan yöntemler önerilmiştir. İçinde bulunduğumuz çağda İngilizce öğretimi için sadece geleneksel metotlar değil doğrudan yaşamın içinde gerçek yaşam temelli yaklaşımlardan olan proje tabanlı öğrenmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Proje tabanlı dil öğreniminin amacı, sınıfın ve öğrenilen dilin ötesine geçen çeşitli etkinlikler yoluyla belirli bir konuyu öğrenmektir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin pratik ve karmaşık sorunları bağımsız olarak araştırmasına, çözümler tasarlamasına ve sorunları çözmek için işbirlikçi araştırmalar yürütmesine olanak tanır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin pratik ve karmaşık sorunları bağımsız olarak araştırmasına, çözümler tasarlamasına ve sorunları çözmek için işbirlikçi araştırmalar yürütmesine olanak tanır. Proje tabanlı bir öğrenme modelinin geliştirilmesi, öğrenmede ortaya çıkan sorunlara dayalı olarak gerçekleştirilir. Materyalin sistematik ve kurallara uygun bir şekilde sunulması öğrenciler tarafından kesinlikle çok ihtiyaç duyulan bir durumdur. Bu öğrenme modelinin, öğrencilerin öğrenmeyi anlamalarına yardımcı olabilecek bir alternatif olması beklenir. Öğrenme, öğrencilerin problemleri çözüp sonuçlarını sundukları işbirlikçi bir sınıf ortamında gerçekleşir. Bu ortamlar öğretmen ve öğrencilerin alışık oldukları rollerden farklı roller üstlenmelerini gerektirmektedir. Proje tabanlı öğrenmede problem çözme işbirlikli öğrenme ile olduğu için öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerde de daha aktif olmaları gerekmektedir. Öğrencileri yaratıcı düşünmeye, problem çözmeye, iletişim kurmaya sevk edecek ve gerçek yaşam problemlerinin çözümüne katkı sağlayacak öğrenmeler faydalıdır. Materyalin sistematik ve kurallara uygun bir şekilde sunulması öğrenciler tarafından kesinlikle çok ihtiyaç duyulan bir durumdur. Bu öğrenme modelinin, öğrencilerin öğrenmeyi anlamalarına yardımcı olabilecek bir alternatif olması beklenmektedir. Proje tabanlı öğrenmenin eğitim öğretim sürecinde kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde, öğrencilere birçok anlamda olumlu katkıda bulunduğu dair bulgulara rastlanmıştır. Alanyazın taranması sonucu proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına olumlu anlamda etki ettiği görülmüştür. Ancak İngilizce ders öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin akademik başarıya ve derse yönelik tutumlara etkisi konusunda çok az araştırma bulunmaktadır. Dil öğretimi beceri temelli bir öğretim olduğu için proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin dil öğretimine olumlu katkısı olabileceği

düşünülmektedir. İlgili çalışmayla bu alandaki eksikliğin giderilmesine yardımcı olunması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, İngilizce dersinde proje tabanlı öğretim (yöntemlerinin) tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışmada, İngilizce dersinde proje tabanlı öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş ders planlarıyla bir grup öğrenciyle ders işlenirken diğer öğrenci grubuyla geleneksel yöntemler kullanılarak dersler işlenmiş ve bu iki grup arasındaki akademik başarı düzeylerinde ne gibi farklılıklar olduğunu ortaya çıkartmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmanın modeli deneysel özellik taşımaktadır. Çalışmada, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu MEB Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir ortaokulun 5. Sınıfında öğrenim yapmakta olan 29 kontrol grubu ile 31 deney grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Her iki sınıfın akademik başarı yönünden orta düzeyde olması konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubunun seçimi ise birbirine denk olan iki sınıftan kura çekme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma yapılan okul aynı zamanda araştırmacının görev yaptığı yerdir. Çalışma grubu belirlenirken kolay erişilebilir örneklem kullanılmıştır. Çalışma beşinci sınıf İngilizce dersi kapsamında uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Fitness” Ünitesi Başarı testi ile toplanmıştır. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde “Fitness” ünitesi temel alınmıştır. Bu doğrultuda beşinci sınıf İngilizce öğretim programı incelenerek hedef ve kazanımlar saptanmıştır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan çalışmada EBA’dan ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu Kazanım Testlerinden yararlanılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için 6 İngilizce öğretmeninden soruları incelemesi istenmiştir. Alan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca üniversitede üç alan uzmanı tarafından kapsam, soruların güçlük derecesi, ölçülebilirliği açılarından yapılan değerlendirmenin ardından soruların cevaplama süresini ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla başarı testi sınıf ortamında beşinci sınıf öğrencilerine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin testi bir ders saati içinde (40 dakika) yanıtlayabilecekleri belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından testteki tüm soruların anlaşılabilir olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın verileri toplandıktan sonra bilgisayara veri girişi yapılmış ve bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verileri alt problemler çerçevesinde betimsel analiz testleri ve parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeylerini ölçen testte aldıkları toplam puanlar Mann – Whitney U testi sonuçları ile açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri ve uygulama sonrası düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çıkan sonuçlara göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ölçen öntest başarı puanları arasındaki farka bakılmış ve aralarında anlamlı

bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç uygulama öncesinde dil becerileri açısından her iki grubun da ön bilgilerinin denk olduğunu göstermektedir. Öğrencilerinin deney sonrası düzeylerini ölçen son testten aldıkları puanlar arasındaki fark incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, proje tabanlı öğretim tekniklerinin öğrencilerin dil öğrenmelerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin deney öncesi ve sonrası başarı testi puanları incelendiğinde; puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı yani "Fitness" ünitesi süresince klasik yöntemlerle yapılan eğitimin pek etkili olmadığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası başarı testi puanları karşılaştırıldığında ise yapılan çalışmanın öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği görülmüştür.

Öğrencilerin sontest puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; çalışma gruplarındaki öğrenci cinsiyetlerinin akademik başarı konusunda belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmanın sonunda cinsiyet değişkeni dışında proje tabanlı öğretim teknikleri kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sağlayacağı ve öğrencilere daha kalıcı ve keyifli bir öğrenme ortamı sunacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, İngilizce dersi, akademik başarı

Kaynakça

Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95–116.

Choi, J. I., & Jang, K. W. (2010). Teaching with PBL. *Hagjisa*

Çiftci, S. (2023). Yabancı dil öğretiminde sosyal duygusal öğretim yaklaşımı. İçinde E. Çilek (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde güncel yaklaşımlar* (s. 2-17). Efeakademi Yayınları.

Deniş Çeliker, H. (2012). Fen ve teknoloji dersi" güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi. (Tez No. 313403) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5(1), 1-17.

Jaya, A., & Mortini, A. V. (2023). Collaborative project based learning model in English learning. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 7(1), 19-26. <https://doi.org/doi:10.23887/jppp.v7i1.59149>

Lee, J. W. & Choi, E. S. (2015). An analysis of structural relationships between variables of university students' self-leadership, social support, career motivation, career decision-making self-efficacy, and career maturity. *Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education*, 18(1), 33-54.

Saracaloğlu, S., Akamca, G. Ö., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241 - 260.

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim-öğrenme ve öğretim kuramından uygulamaya. Spot Yayıncılık.

Solomon, G. (2003). Project-based learning: a primer. *Technology and Learning*, 23(6), 20-27.

Stoller, F. (2001). Project work: A means to promote language and content. İçinde J. R. Renandya & F. Stoller (Ed.), *Project work: A Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (s. 107-119). Cambridge University Press.

Syakur, A., Musyarofah, L., Sulistiyaningsih, S., & Wike, W. (2020). The effect of project-based learning (PjBL) continuing learning innovation on learning outcomes of English in higher education. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(1), 625-630. doi:<https://doi.org/10.23887/jppp.v7i1.59149>

Ülküdür, M. A., & Bacanak, A. (2013). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin hazırlık (geliştirilme) boyutunda karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21 - 43.

Yıldız, Z. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının orta öğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. (Tez No. 317135) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, F., & Gültekin, M. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 93 - 112.

Peter H. Reynolds'un Resimli Çocuk Kitaplarında Tema, Dil ve Anlatım Üzerine Bir İnceleme

Perihan Efe ^{1,*} & Tuğçe Çapık ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
efeprhn@gmail.com

Problem Durumu

Çocukların hayal dünyalarını zenginleştiren, onlara yeni ufuklar açan ve derinlemesine düşünme yetilerini geliştiren eserler, onların yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu tür eserler, çocukların dil ve düşünme becerilerini geliştirir, onlara evrensel değerleri tanıtır. Çocuklar, bu eserler aracılığıyla dünyayı keşfeder, empati geliştirir ve kendi duygusal deneyimlerini anlamlandırma fırsatı bulur. Tüm bu özellikleriyle, çocukların gelişimine katkıda bulunan eserler, çocuk edebiyatı ürünleridir.

Çocuk edebiyatı, “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2008). Çocuk edebiyatının amacı, çocuklara içinde yaşadıkları toplumun sorunlarını anlatmanın yanı sıra düşüncelerini, araştırmalarını, sorgulamalarını teşvik ederek estetik algılarını geliştirmeye yönelik bir zemin oluşturmaktadır (Çubukçu & Kuzu, 2022; Erol & Yıldırım, 2022). Ayrıca, çocuk edebiyatı dil ve düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak çocuklara bakış açısı kazandırmayı hedefler (Temizyürek, 2014).

Sever (2008), çocuk edebiyatının en temel işlevinin çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak olduğunu belirtmektedir. Bu önemli işlev, nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile yerine getirilebilmektedir. Çocukların nitelikli edebi eserlerle erken yaşta tanışmaları, onların okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine ve hayat boyu sürecek bir okuma sevgisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Tasarım, resim, konu, kurgu, izlek (tema), karakter ve kahraman, dil ve anlatım, ileti, eğitsel ilkeler gibi öğeler, kitapların niteliğini belirlemektedir (Sever, 2018). İzlek, Türkçe Sözlük'te ‘bir edebî eserde işlenen konunun anlamca ortaya koyduğu ana yönelim’ olarak tanımlanmaktadır. Yazarın eserinde sürekli olarak vurgulamak istediği ana fikirler ve bakış açıları, yöneldiği temel konular ‘tema’ olarak adlandırılmaktadır. Temaların nasıl iletildiği ve okuyucuyu nasıl etkilediği ise dil ve anlatımla belirlenmektedir. Bu iki öğenin özellikle resimli çocuk kitaplarında çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada Peter H. Reynolds'un kitapları tema, dil ve anlatım özellikleri açısından araştırılmıştır.

Peter H. Reynolds, yaratıcı ruhu koruma ve beslemeyi konu alan ve her yaşa hitap eden hikayeleriyle tanınan bir yazar, hikâye anlatıcısı ve çizerdir. "Nokta", "Mış Gibi" ve "Gökyüzünün Rengi" gibi eserleri dünya çapında büyük beğeni toplamış, özellikle "Nokta" adlı eseri yirmiden fazla dile çevrilmiş ve çeşitli

prestijli ödüller kazanmıştır. Reynolds, 2009 yılında başlatılan ve her yıl Eylül ayında kutlanan Uluslararası Nokta Günü'nün ilham kaynağıdır. Ayrıca, Öğretim, Öğrenme ve Yaratıcılık Merkezi'ni kurmuş olup, çeşitli kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda aktif olarak görev almaktadır (URL 1).

Peter H. Reynolds'un çocuk edebiyatındaki önemi, eserlerinin yaratıcı düşünmeyi ve özgünlüğü teşvik ederek hem çocuklar hem de yetişkinler üzerinde kalıcı bir etki bırakmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle Uluslararası Nokta Günü gibi küresel hareketlere ilham kaynağı olan Reynolds'ın eserlerinde işlediği temalar, dil kullanımı ve anlatım tarzının incelenmesi önemli bir araştırma konusu olarak değerlendirilmiştir.

Yapılan alan yazın araştırmasında yazarın eserlerinden birine (Nokta) ilişkin bir araştırmaya ulaşılmış (Terceiro, 2023). Söz konusu bu araştırmada “Nokta” kitabında yaratıcılığın nasıl kodlandığı ele alınmıştır. Yazarın eserlerinde ele aldığı temaların, yazarın dil ve anlatım tarzının nasıl olduğuna ilişkin ulusal veya uluslararası alanda herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda araştırma, Peter H. Reynolds'un resimli çocuk kitaplarının (belirlenen 10 kitap) ana temalarını, bu temaların altında yatan alt temalar ile yazarın dil ve anlatım tarzını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Reynolds'un resimli çocuk kitaplarında işlenen ana tema nedir?
- Reynolds'un resimli çocuk kitaplarında ana tema altında yer alan alt temalar nelerdir?
- Yazarın dil ve anlatım tarzı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı, görsel veya dijital materyallerin sistematik bir şekilde incelenerek analiz edilmesi sürecidir. Doküman incelemesi, mevcut belgelerin incelenmesi yoluyla anlamlı veriler elde etmek için kullanılan bir yöntemdir. Tarihsel, eğitim ve medya alanında yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Bowen, 2009).

Araştırmanın Dokümanları

Bu araştırmanın dokümanlarını yazar Peter H. Reynold'un Türkçeye çevrilen resimli çocuk kitapları oluşturmaktadır. Yazarın ulaşılabilen on kitabı (“Mış Gibi, Benden Bir Tane Daha Olsa, Kalbinin Sesi, Bir Şey Söyle, Ben Buradayım, Gökyüzünün Rengi, Nokta, Kelime Koleksiyoncusu, Mutlu Hayalperest, Dünyanın En Küçük Hediyesi”) incelenmiştir. Dokümanların incelenmesi beş aşamada tamamlanmıştır (Forster, 1995; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011)

- Dokümanlara ulaşma: Araştırma sorusuna uygun dokümanlar belirlenmiş ve kitap satış noktalarından temin edilmiştir.
- Orijinalliği kontrol etme: Kitapların orijinalliği kontrol edilmiştir.

- Dokümanları anlama: Kitaplar iki farklı araştırmacı tarafından defalarca okunmuştur.
- Veriyi analiz etme: Kitapların, “analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma” (Bailey, 1982; Akt. Yıldırım ve şimşek 2021) olmak üzere dört aşamada içerik analizi yapılmıştır.
- Veriyi kullanma: Analizden elde edilen bulgulara dayanılarak araştırma raporu yazılmıştır. Rapor, araştırma öncesinde onayı alınan yazar Peter H. Reynolds ile paylaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Peter H. Reynolds’un resimli ocuk kitapları üzerine yapılan içerik analizi, yazarın eserlerinde öne çıkan ana ve alt temaları ortaya koymaktadır. Ana temalar arasında hayal kurmanın bireye kazandırdığı özgürlük duygusu, kelimelerin gücü ve güzelliği, bireyin kendine inanması ve yaratıcı potansiyelini keşfetmesi önemli bir yer tutmaktadır. Yaratıcılık ve farklılıkların değeri, var olma ve anı yaşama farkındalığı, tutkuların keşfi, denge ve verimlilik gibi unsurlar da öne çıkan diğer temalardır. Bu temalar, Reynolds’un ocuk kitaplarının yalnızca eğitici değil, aynı zamanda bireylerin duygusal ve yaratıcı gelişimlerine de katkı sağlayan çok yönlü eserler olduğunu göstermektedir.

Alt temalar ise yaratıcılığın özgürlük ve sığınma arayışı, kelimelerin gücü ve merakın öğrenme isteğine etkisiyle şekillenen pozitif düşünce, paylaşımın getirdiği mutlulukla harmanlanan özgüven inşası ve yaratıcı düşünme gelişimi gibi unsurları içermektedir. Sanatsal yetkinlik kazanımı, cesaretlendirme, potansiyelin ortaya çıkması ve deneyim paylaşımıyla ilham verme gibi temalar da yazarın eserlerinde önemli bir yer tutmaktadır.

Reynolds’ın dili, akıcı, samimi ve çocukların anlayabileceği sadelikte olup, derin anlamlar içermektedir. Anlatım tarzı, duygusal ve betimleyici olup, okuyucuyu hikâyenin içine çekmektedir. Özellikle “Nokta” kitabındaki dil, yaratıcılığın renkli dünyasına davet ederken, “Bir şey Söyle” kitabında empatik ve destekleyici bir ton kullanılmaktadır. Reynolds, eserlerinde teşvik edici ve ilham verici bir üslup benimsemektedir.

Anahtar Kelimeler: Peter H. Reynolds, resimli ocuk kitabı, tema, dil ve anlatım

Kaynakça

Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). The Free Press.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

ubuku, İ., & Kuzu, T. (2022). Rifat ilgaz’ın “bacaksız serisi”nde toplumsal sorunlar. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (8), 772-783. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1130719>

Erol, T., & Yıldırım, N. (2022). Çağdaş çocuk yazını ilkeleri bakımından yaşar kemal'in "yağmurla gelen" adlı yapiti. *International Journal of Language Academy*, 43(43), 125-143. <https://doi.org/10.29228/ijla.65064>

Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. C. Cassel & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. Sage.

Reynolds, P. H. (2016). *Kalbinin sesi*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2019). *Bir şey söyle*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2019). *Gökyüzünün Rengi*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2019). *Mutlu hayalperest*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2019). *Benden bir tane daha olsa*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2019). *Kelime koleksiyoncusu*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2020). *Mış gibi*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2020). *Nokta*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2020). *Dünyanın en küçük hediyesi*. Altın Kitaplar.

Reynolds, P. H. (2023). *Ben buradayım*. Altın Kitaplar.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.

Sever, S. (2018). *Sanatsal uyarılarla dil öğretimi*. Tudem.

Temizyürek, F. (2014). Çocuk edebiyatı öğretimi üzerine. *Türk Dili Dergisi, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 301-303

Terceiro, D. (2023). Picturing Creativity: Three Picture Books. *International Journal of Education & the Arts*, 24(11). <http://doi.org/10.26209/ijea24n11>

URL 1: <https://www.peterhreynolds.com/meet>

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklı Metin Türleri İçin Hazırladıkları Metni Anlama Sorularının İncelenmesi

Fidan Geçici

Afyon Kocatepe Üniversitesi
fidanugur.15@gmail.com

Problem Durumu

Türkçe derslerinde okuma becerisi yoluyla bireylere pek çok düşünme becerisi kazandırılabilir. Tarihi süreçte çeşitli okuma yaklaşımları incelendiğinde, hepsinin nihai amacının anlam kurmak olduğu anlaşılmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Ayrıca son yıllarda okuma teori ve modellerinin okumayı öncelikle metinden okuyucuya giden alıcı süreçler olarak görmekten çok okurla metin arasındaki etkileşimli bir süreç olarak gördüğü ifade edilmektedir (Day ve Park, 2005). Okuma sürecinde anlam kurmayı destekleyecek en önemli araçlardan biri de sorulardır. Akyol (2001, s.169), öğretim ortamında soruları; konuya ilgi ve merakı artırmak, belirli bir kavram veya konuya dikkati çekmek, öğrenciyi etkin hâle getirmek, öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etmek, öğrenme güçlüklerini tespit etmek, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak, öğrenciye dersi takip ettirmek ve takibin ödüllendirileceğini vurgulamak amacıyla kullandığımızı belirtir.

“Türkçe derslerinde incelenen metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, sorgulama gibi düşünme becerilerini geliştirmek için sorulardan yararlanır. Bu bağlamda metinlerle ilgili sorgulamaya ve düşünmeye olanak sağlayacak şekilde sorulan sorular, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlar” (Erdoğan, 2017, s. 173). Çünkü sorular öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerde düşünmelerine imkân tanır. “Wilxson’a (1983) göre soru sorma bizim en önemli entelektüel araçlarımızdan biridir ve sorular öğrencilerin kavramalarını şekillendirmektedir. Sormak istenilen şeyler aslında öğrencilerin öğrenmesi gereken şeylerdir” (Wilxson, 1983’ten akt. Kocaarslan ve Yamaç, 2018, s. 433). Görüldüğü gibi Türkçe derslerinde soruların öğrencilere ve eğitim sürecine önemli katkıları vardır.

Türkçe derslerinde metinler için hazırlanan sorular gelişigüzel hazırlanmamalıdır. Çünkü öğrencilerin basitten karmaşığa çeşitli düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin de hangi soruyu hangi amaçla sorduğunu bilmesi de son derece önemlidir (Eyüp, 2012). Bu nedenle soruların belirli bir çerçeveye göre hazırlanması gerekir. Bu anlamda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi soruların bilişsel düzeylerini belirlemek açısından önemli bir çerçeve sunabilir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi 6 düzeyden oluşmaktadır. Bunlar hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratmadır. Hatırlama, uzun süreli hafızadan ilgili bilginin çıkarılmasını ifade eder. Anlama düzeyinde sözlü, yazılı ve grafik iletişim de dahil olmak üzere eğitici mesajların anlamını belirleme söz konusudur. Uygulama, belirli bir durumda bir prosedürün uygulanması veya kullanılmasını içerir. Analiz, materyali kendisini oluşturan parçalara ayırmak ve parçaların birbirleriyle

ve genel yapı veya amaçla nasıl ilişkili olduğunu tespit etmeyi ifade eder. Değerlendirmede, kriterlere ve standartlara göre karar verme söz konusudur. Yaratma, yeni, tutarlı bir bütün oluşturmak veya orijinal bir ürün üretmek için öğeleri bir araya getirmeyi ifade eder (Krathwohl, 2002). Görüldüğü gibi taksonomide farklı bilişsel düzeyler yer almaktadır. Türkçe derslerinde metinler işlenirken farklı bilişsel düzeylerde sorular sorulması gerekmektedir. Türkçe öğretmenlerinin de üniversite yıllarından itibaren bu konuda eğitilmeleri önemlidir. Bu noktadan hareketle, mevcut araştırmada 10 Türkçe öğretmeni adayının bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinler için hazırladıkları soruların YBT'ne göre incelenmesi ve her bir öğretmen adayının farklı metin türlerinde yazdıkları soruların karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasından faydalanılmıştır. Merriam (2013, s.40) vaka (durum) çalışmasını, “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” şeklinde tanımlar. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.73).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 10 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 7'si kız, 3'ü erkektir. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türlerinde üç farklı metin kullanılmıştır. Metinler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 8. Sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır. Bilgilendirici metin, Seda Bayındır Uluskan tarafından yazılan “Atatürk ve Müzik” başlıklı metindir. Öyküleyici metin Ömer Seyfettin'in “Kaşağı” hikâyesidir. Şiir ise Necip Fazıl Kısakürek'in “Kaldırımlar” şiiridir. Bu metinlere karar verilmeden önce kitaptaki çeşitli metinler incelenerek çalışmanın amacına uygun olabilecek metinler seçilmiştir. 3 alan uzmanından da görüş alınarak bu metinlere karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler Okuma Eğitimi dersi kapsamında, ders sonunda toplanmıştır. Veri toplama süreci 3 hafta sürmüştür. Her hafta ders sonunda belirlenen öğrencilere bir metin verilerek o metinle ilgili sorular yazmaları istenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere, soruların derste öğretilen soru sormaya ilişkin hususlara uygun olması, soru yazarken YBT'nin göz önünde bulundurulması, soruların 8. sınıf düzeyine uygun yazılması, en az 6 sorunun yazılması gerektiği hatırlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, öncelikle öğrencilerin yazdıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağına uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılmadan önce Krathwohl (2002) tarafından taksonomi basamaklarına yönelik yapılan tanımlama ve içerik bilgileri dikkate alınmıştır. Daha sonra bir alan uzmanıyla toplantı yapılarak hangi soruların taksonominin hangi basamağında yer alabileceği tekrar ele alınmıştır. Fikir alışverişi sonucunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Soru değerlendirmesine ilişkin belirli bir çerçeve belirlendikten sonra araştırmacı soruları tekrar değerlendirerek kodlamaya son halini vermiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı farklı zamanlarda kodlamayı tekrarlayarak kodları karşılaştırmıştır. Güvenirlik katsayısı Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş birliği/(toplam görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü ile hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenirlik oranı 0.80 bulunmuştur. Bu oran kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca farklı çıkan kodlar, başka bir uzmanla tekrar görüşme yapılarak yeniden değerlendirilmiş ve kodlamaya son hâli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının bilgilendirici türdeki metinlerde yazdıkları soruların büyük bir çoğunluğu hatırlama düzeyindedir. Bunu sırasıyla anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyleri takip etmektedir. En çok soru taksonominin hatırlama ve anlama düzeylerinde sorulmuştur. Öğretmen adaylarına sunulan bilgilendirici metnin içeriği düşünüldüğünde, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde soru yazmak zorlayıcı gelmiş olabilir.

Öyküleyici metin türü için yazılan sorular incelendiğinde, öğretmen adaylarının öyküleyici metin türünde de taksonominin alt basamaklarında daha fazla soru yazdıkları görülmüştür. Ancak düzeylere göre soru dağılımı bilgilendirici metin türüne göre biraz daha dengelidir. Bu sonuç, öyküleyici metnin yaşamsal bir konu ve olaya bağlı olması nedeniyle farklı düzey ve yapılarda soru yazmaya imkân vermesiyle ilgili olabilir.

Şiir türündeki metin için yazılan sorular incelendiğinde en çok anlama düzeyinde soru yazıldığı görülmüştür. Sorular genel olarak değerlendirildiğinde de öğretmen adaylarının şiir türünde de taksonominin alt basamaklarında daha fazla soru yazdıkları görülmüştür. Bu türde değerlendirme düzeyinde hiç soru yazılmamıştır. Şiir türünün içeriği ve yapısından dolayı, üst düzey basamaklarda soru yazmak öğretmen adayları için zorlayıcı olabilir.

Katılımcıların YBT'nin farklı düzeylerinde yazdıkları soruların metin türlerine göre karşılaştırılmasına bakıldığında, hepsinin YBT'nin üst düzeylerinde daha az soru yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sadece K7'nin değerlendirme, K8 ve K9'un analiz düzeyinde nispeten fazla soru yazmış olması dikkat çekici bir sonuç olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türkçe öğretmeni adayları, metni anlama soruları, okuduğunu anlama, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.

Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.

Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20(3), 965-982.

Kocaarslan, M., & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2009).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An expanded source book: Qualitative data analysis (2nd ed.). SAGE Publications.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Seçkin Yayınevi.

A Multidisciplinary Approach to Language Teaching through Movie Analysis: Perspectives from Pre-service ELT Teachers

Ayça Aslan

Yozgat Bozok Üniversitesi

ayca.aslan@yobu.edu.tr

Problem Statement

Conventional methods of language teaching are usually focused on language components such as grammar and vocabulary without considering the social, cultural, and visual facets of language. Nevertheless, language is fundamentally multimodal, involving different communication styles (visual, auditory, verbal, etc.). Movie analysis as a teaching tool that helps to improve the colloquial teaching and new language skills of pre-service ELT teachers via the study of movies and through multimodal learning is being explored by this study as a means to bridge the gap in English language teaching education. The theoretical frame of reference for this study is the multimodal learning theory, according to which students are supposed to learn more efficiently when information is presented in more than one type. In this context, movie analysis is used as a form of multimodal learning that enables students to deal with language in a challenging and context-specific situation (Peters & Muñoz, 2020). Movies with visual and auditory elements encourage complex discourse and vocabulary (Peters & Webb, 2018; Rodgers & Webb, 2020), improve listening comprehension (Safranji, 2015) in terms of mood, tense, diction, and sentence completeness, and develop oral skills (Dikilitas & Duvenci, 2009) as well as public speaking skills (Kinasih & Olivia, 2022). In addition, multimodal learning can be used to enhance the development of critical thinking and analytical skills in students (Magnusson & Godhe, 2019), as they have to understand and process the language used in movies, consider the cultural and social contexts, and reflect on how these can be applied in their own teaching practices. By engaging with the language in different ways, the students could expand their understanding of the nature and functions of language, which is vital for their role as teachers of a foreign language.

Notwithstanding the growing recognition of multimodal learning, there is still a research gap in the area concerning the use of movie analysis within ELT education to build broader competencies such as critical thinking (Forchini, 2018), cultural awareness (Albiladi et al., 2018), and communicative competence. The main objective of the study is to survey the implications of movie analysis, with a special focus on how such an iteration of the approach could not only help students to acquire language points but provoke a meaningful application of language use in real contexts. In addition to that, the study also aims to find out in what ways this method can be utilized by prospective teachers to contribute to their teaching skills.

Method

This study uses an exploratory research design to investigate movie analysis as a tool for increasing language teaching skills among 2nd-year ELT students. It took place at a university in Turkey, where 62 pre-service ELT teachers were selected as participants through convenience sampling. The participants had four weeks of training on movie analysis as part of the course schedule. After four weeks of implication, they were asked some questions to understand how they see movie analysis as part of their teacher education. The survey tries to find out whether integrating movies into classroom teaching will lead to authentic language use, cultural awareness, vocabulary acquisition, listening comprehension, and oral communication skills development. Moreover, it aims to investigate if the use of movie analysis in language education can improve students' critical and analytical thinking skills.

To strengthen the findings of the survey, a focus group discussion was held with a subgroup of seven students who were chosen using a purposive sampling technique. The detailed discussion transcript was thematically analyzed through MAXQDA software. The thematic analysis helped the discovery of the themes and patterns of the participants' perceptions of movie analysis as a language teaching tool. By integrating both quantitative and qualitative research analysis, this study aims to achieve a thorough and comprehensive understanding of the subject matter.

Expected/Temporary Results

The anticipated outcomes of this investigation include a deeper understanding of how movie analysis, as a multimodal learning tool, can develop the teaching skills of pre-service ELT teachers. According to the survey results, 91.3% of the participants indicated they totally agreed with the idea that movie analysis is a valuable source for language learning and teaching. The focus group discussion deals with how movie analysis can affect language teaching skills, based on the perceptions of the pre-service ELT teachers. The themes emerging from this discussion highlight that this multidisciplinary approach goes beyond mere language learning to enhance a wide range of skills and competencies. Moreover, this research suggests that the inclusion of a movie analysis course in teacher-preparation programs can equip future teachers to carry out their lessons in a more comprehensive and engaging way. Additionally, the study emphasizes the multifaceted qualities of this strategy, pointing out its importance in the current educational structure and practice.

Keywords: Multimodal learning, movie analysis, pre-service ELT teachers, focus group discussion

References

- Albiladi, W. S., Abdeen, F. H., & Lincoln, F. (2018). Learning English through movies: Adult English language learners' perceptions. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1567–1574. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0812.01>
- Dikilitas, K., & Duvenci, A. (2009). Using popular movies in teaching oral skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 168–172. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.031>

-
- Forchini, P. (2018). The applicability of movies in legal language teaching: Evidence from multi-dimensional analysis. *International Journal of Linguistics*, 10(6), 245–262. <https://doi.org/10.5296/ijl.v10i6.14133>
- Kinasih, P. R., & Olivia, O. (2022). An analysis of using movies to enhance students' public speaking skills in online class. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(3), 315–328. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i3.5435>
- Magnusson, P., & Godhe, A. L. (2019). Multimodality in language education: Implications for teaching. *Designs for Learning*, 11(1), 127–137. <https://doi.org/10.16993/df1.127>
- Peters, E., & Muñoz, C. (2020). Introduction to special issue Language learning from multimodal input. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 489–497. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000212>
- Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551–577. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000407>
- Rodgers, M. P., & Webb, S. (2020). Incidental vocabulary learning through viewing television. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 171(2), 191–220. <https://doi.org/10.1075/itl.18034.rod>
- Safranji, J. (2015). Advancing listening comprehension through movies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 169–173. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.513>

Examining Pre-service English Language Teachers' Attitudes Towards Educational Virtual Reality

Havvanur Kayhan ^{1,*} & Dilek Büyükahıska ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
havvanurkayhan8@gmail.com

Problem Statement

Virtual reality is a technology that makes it possible to interact with computer-generated 3D visuals and animations (Ozkan, Ozcan, & Sahin, 2017). The use of this technology can enhance education, specifically English language education since it creates a real-like environment in which learners can experience real-life situations and actively manage their own learning process. In a sense, they can use English in different real-life contexts through virtual reality. Therefore, virtual reality is an efficient tool that can be used in ELT classrooms to expose learners to English as much as possible. However, since VR is still considered as something quite new in education, there is not enough research carried out in the field of education. The studies are even more limited in ELT context. Most of the studies carried out in ELT context deal with the effects of VR on four basic language skills. It is observed that just a few studies in literature discuss EFL students' attitudes towards the use of VR for educational purposes. Furthermore, it is seen that most of them are foreign studies. There are not enough studies carried out for that purpose in Türkiye. Therefore, more research is required to examine the EFL students' attitudes towards the use of VR for educational purposes. Apart from this, most of the studies in the literature have investigated the attitudes of EFL students towards VR through semi-structured interviews. There are limited studies using attitude scales for that purpose. Hence more research is required to benefit from attitude scales as quantitative data collection tool. This being the case, the aim of this study is to determine the attitudes of pre-service English language teachers towards using VR technology for educational purposes. In that way, this study can shed light on the gap in literature. Furthermore, it can provide some suggestions and give an idea for further research.

Method

In this study, quantitative research method was used. In quantitative research model, researchers gather information by scanning a sample group or the whole universe to explain the attitudes, thoughts, behaviors or traits of a population (Creswell, 2019). Quantitative descriptive research design, one of the quantitative research methods, was employed since the study aimed to examine and understand the pre-service English teachers' attitudes towards using VR for educational purposes. 163 pre-service English language teachers (Female= 67.3%, Male= 32.7%) studying at Ondokuz Mayıs University in the 2023-2024 spring semester participated in the study. The participants consisting of freshman, sophomore, junior, and senior ELT students were selected for this study considering the convenience sampling method. Since the researcher had limited time and limited access to other possible study samples, the convenience sampling method was used for this study. This method saves time and labor since the

researcher collects the data from easily accessible samples (Kılıç, 2013). Educational virtual reality attitude scale and the personal information form, which was prepared by the researcher to obtain information about the participants' gender, grade level, age, and socioeconomic status, were used as data collection tools. The scale was developed by Karaoglan-Yılmaz, Yılmaz, Zhang and Ustun (2023) to measure the general attitudes of individuals towards using edVR. The scale is given in 5-point Likert type and consists of 9 items, focusing on the positive aspects of edVR. Starting with freshman ELT students, the researcher collected the data from sophomore, junior, and senior ELT students in order. All pre-service teachers participated in the study voluntarily. 163 pre-service teachers who gave their consent filled in the forms. The purpose of the study and privacy statement were stated in the form. Participants' questions about the study and questionnaire were answered by the researcher. The data analysis program SPSS 23 (Statistics Package for Social Sciences) was used to analyze the data collected from questionnaires and personal information forms. For data analysis, unpaired Samples t-Test and one way ANOVA test were used. The kurtosis and skewness coefficients were analyzed to determine if there was a normal distribution regarding the collected data. For a normal distribution, it is stated that kurtosis and skewness values should be between +1 and -1 (Mertler & Vannatta, 2005). In this study, kurtosis value was found to be .360 while skewness value was found to be -.747. Those results ensured the normality of the data.

Expected/Temporary Results

The mean of virtual reality attitude scores of pre-service English teachers is 32.54 (SD = 7.43). This result indicates that the educational virtual reality attitude scores of the participants are above the medium level. In the independent samples t test analysis, the homogeneity of variances was ensured with the Levene Test, and the analysis was carried out accordingly. It was found that participants' attitudes towards educational virtual reality did not differ significantly according to gender ($t = .946$, $p > .05$). This result shows that the gender of pre-service English teachers did not have a significant effect on their attitudes towards the educational virtual reality. Participants' attitudes towards educational virtual reality did not differ significantly according to grade level ($F(3,162) = 1.918$, $p > .05$). This result shows that the grade level of pre-service English teachers did not have a significant effect on their attitudes towards the educational virtual reality. Overall, the participants had positive attitudes towards using VR for educational purposes, but the variables of gender and grade level did not make a significant difference on their attitudes.

Keywords: Virtual Reality, EFL, Attitude Towards Educational Virtual Reality, Pre-service English Language Teachers

References

Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103893>

Chien, S., Hwang, G., & Jong, M.S. (2019). Effects of peer assessment within the context of spherical video-based virtual reality on EFL students' English-speaking performance and learning perceptions. *Computers & Education*, 146, 1-20.

Creswell, J. W. (2019). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Sage Publications.

Dalgarno, B., & Lee, M.J.W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41 (1), 10-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x>

Dolgunsoz, E., Yildirim, G., & Yildirim, S. (2018). The effect of virtual reality on EFL writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 278-292.

Ebadi, S., & Ebadijalal, M. (2020). The effect of Google Expeditions virtual reality on EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1975–2000. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854311>

Fuchs, P., Moreau, G., & Guitton, P. (Eds.). (2011). *Virtual reality: Concepts and Technologies* (1st ed.). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/b11612>

Hoang, D. T. N., Johnson, N.F., & McAlinden, M. (2023). Exploring the potential of VR in enhancing authentic learning for EFL tertiary students in Vietnam. *Teaching English with Technology*, 23(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.56297/BKAM1691/AMZJ7070>

Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.

Horzum, M. B., & Güngören, Ö. C. (2012). A model for beliefs, tool acceptance levels and web pedagogical content knowledge of science and technology preservice teachers towards web-based instruction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 50-69.

Huang, HW., Huang, K., Liu, H., & Dusza, D.G. (2023). 360-degree virtual reality videos in EFL teaching: student experiences. In *Advanced Intelligent Virtual Reality Technologies* (vol 330., pp. 131-143). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7742-8_10

Huang, X., He, J., & Wang, H. (2020, August, 46-53). A case study: Students' perception of a collaborative game-based virtual learning environment [Oral presentation]. 2020 6th international conference of the immersive learning research network, California, USA. <https://doi.org/10.23919/iLRN47897.2020.9155159>

Karaoglan-Yilmaz, F. G., Yilmaz, R., Zhang, K., & Ustun, A. B. (2023). Development of educational virtual reality attitude scale: A validity and reliability study. *Virtual Reality*, 27, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00778-z>

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46.

Mertler, C.A., & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation*. 3rd Edition, Pyrczak: Los Angeles.

Türkçe Dersinde Strateji: 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bahar Doğan Kahtalı¹, Bilge Destegüloğlu² & Hatice Derya Yılmaz^{3,*}

¹ İnönü Üniversitesi

² Çukurova Üniversitesi

³ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

hderyayilmaz@gmail.com

Problem Durumu

Her toplum kendi beklentileri doğrultusunda bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bireyleri yetiştirmek noktasında eğitim, önemli bir konumdadır. Beklentilerin eğitim ortamına yansımaları, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan birimler tarafından hazırlanan öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarının öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin belirlendiği bir rehber niteliğinde olduğu söylenebilir (Süğümlü ve Doğan, 2021). Bu kapsamda Girgin (2011), öğretim programlarını, öğrenme ve öğretme sürecinde; neyin, niçin ve nasıl ele alınacağına betimlendiği bir rehber olduğunu aktarmıştır. Toplumun ve bireylerin ihtiyaçları ile teknolojik gelişmelerin etkisi, öğretim programlarının da eskidiğinin kabullenilmesini ve yenilenebilir olmalarını zorunlu hâle getirmektedir (Arı, 2016; Süğümlü ve Doğan, 2021).

Eğitim sürecinde neyin nasıl yapılacağı ile ilgili bir strateji belirlemek hem öğretim sürecini kolaylaştırır hem de plansızlıktan doğacak karmaşayı önlemektedir. Gidilmek istenen yerin belirlenip, o yere nasıl gidileceğinin tespit edilmesi (Porter, 1996) şeklinde tanımlanan strateji, çatı bir kavram olmakla birlikte çatısının altında yöntem ve teknikleri barındırmaktadır. Eğitimde yer alan bütün disiplinler için önemli olan bu kavramlar Türkçe dersi için de oldukça önemlidir. Zira soyut bir ders olan Türkçe dersi, belirlenen stratejiler ile somutlaştırılabilir ve öğretim süreci etkileşimli hâle getirilebilir.

Dört temel dil becerisinin kazandırılması üzerine temellendirilen bir ders olan Türkçe dersinde etkili bir dil öğretiminin gerçekleşmesi gerekmektedir (Kaya, 2015). Bu dört temel dil becerisinin sağlıklı ve etkili kullanılması noktasında stratejiler kullanılmaktadır. Literatürde “okuma stratejileri, konuşma stratejileri, dinleme stratejileri ve yazma stratejileri” şeklinde özel olarak betimlenen bu kavramların öğrencilere kazandırılması hususunda öğretim programlarındaki varlığı ve sıklığı önem kazanmaktadır. Değişimlere göre sıklıkla yenilenen öğretim programları arasında Türkçe dersi öğretim programı da yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek hazırlanan programların 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 yılında yayımlandığı görülmektedir. Son olarak 2024 yılında Türkçe dersi öğretim programının (2019) güncellendiği görülmektedir. Dolayısıyla güncellenmiş Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (2024) genel olarak stratejinin konumunun özel olarak ise beceri odaklı stratejinin konumunun betimlenmesi öğretim programının stratejiler özelindeki etkililiğinin ortaya konması noktasında oldukça önemlidir. Literatürde 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programını karşılaştıran araştırmalara rastlanılmakla birlikte (Kaya ve Aydın, 2024) bu strateji özelinde tutarak derinlemesine gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (2024) yer alan stratejileri öğretimini tespit etmek ve dört temel dil becerisindeki stratejilerini betimlemektir. Çalışmada, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (2024) strateji kullanımı nasıldır?” sorusu ışığında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

- Türkçe Dersi Öğretim Programında (2024) yer alan stratejilerin genel görünümü nasıldır?
- Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2024) dört temel dil becerisinde yer alan stratejilerin görünümü ve dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi deseni ile kurgulanmıştır. Araştırmada da Türkçe Dersi Öğretim Programını [TDÖP, 2024] stratejiler özelinde inceleyerek detaylı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışmada da doküman analizi deseni tercih edilmiştir.

İncelenen Doküman / Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini, yeni yayımlanmış olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) çeşitli hususlarda incelenmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının (2024) materyal olarak incelenmesinin nedeni; programın yeni yayımlanmış olmasıdır. Başka bir deyişle önceki Türkçe dersi öğretim programlarında strateji özelindeki eksiklerin giderilip giderilmediğinin tespit edilmesi ve bu bağlamda stratejinin öneminin vurgulanması programın incelenme gerekçesini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024), elektronik ortamda incelenmiştir. Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak öğretim programı genel olarak strateji odağında incelenmiştir, devamında öğretim programı dört temel becerilerinde yer alan stratejiler bağlamında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman analizi ile elde edilen veriler analiz sürecine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe dersi özelinde bir düzenin oluşabilmesi için ve öğretim sürecinin kolaylaşabilmesi için strateji eğitimi önemli yer tutmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımının benimsenmesi ile hazırlanan 2006 öğretim programından itibaren strateji eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Fakat hazırlanmış eski ve güncel Türkçe öğretim programları incelendiğinde strateji eğitiminin yeteri kadar önemslenmediği ve hep birtakım eksiklikler barındırdığı söylenebilir. 2024 yılında güncellenen öğretim programı 2019 öğretim programında eksik görülen noktaların düzenlenmesi mottosuyla hareket etmiştir. Bu kapsamda 2019 öğretim programında olmayan birçok yeni başlığın eklendiği görülmektedir. Güncellenmiş programda stratejilerin net bir şekilde tanımlandığı ve becerilerdeki kullanımı betimlenmiştir. Öğretim Programında (2024) ihtiyaç duyulan strateji ve yöntem öğretiminde “Kademeli Sorumluluk Devri Modeli” esas alınacağı belirtilmesi de strateji eğitimi ile ilgili başlıca bir yeniliktir. Son olarak strateji eğitimine beceri odaklı yaklaşıldığı takdirde dinleme/izleme, okuma ve yazma becerilerinde strateji öğretimi ile ilgili bir öğrenme çıktısına yer verildiği tespit edilmekle birlikte konuşma becerisi özelinde bu eğitimin yetersiz kaldığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, strateji, öğretim programı

Kaynakça

Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253.

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.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.

Kaya, E. (2015). Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: Durum çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. doi: 10.22596/hej.1482003.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB

Porter M. E. (1996). What is strategy? *Harvard Business Review*, 61–78.

Süğümlü, Ü. ve Doğan K. (2021). Okuma stratejilerinin programlar ve ders kitapları bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 131-153. e-ISSN:2146-5983

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications design and methods. (6. Basım), Amerika: Los Angeles.

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

Dil Eğitiminde Mükemmeliyet: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kalite Standartları

Ece Halime Nazlı

Dicle Üniversitesi
ebaris@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Küresel ölçekte Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) 'nın verilerine göre, Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık 148 bine ulaşmıştır. Bu durum, Türkiye'de Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine olan talebin artmasına neden olmaktadır. Ayrıca, 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında 80'den fazla kültür merkezi ile faaliyet göstermektedir ve bu merkezlerde Türkçe, yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu gelişmeler, Türkçenin dünya çapında daha yaygın bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesi için fırsatlar yaratmaktadır.

Bununla birlikte, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sırasında kalite standartlarının uygulanması ve bu standartların eğitim süreçlerine entegre edilmesi süregelen bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) kurulması, üniversitelerde kalite standartlarının daha hızlı uygulanmasına katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi programlarında kalite standartlarının nasıl uygulandığını değerlendirmek ve mevcut eksiklikleri belirleyerek geliştirme önerileri sunmak kritik önem taşımaktadır.

Bu çalışma, üniversitelerin dil öğretim merkezlerindeki yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi programlarını; eğitim programlarının yapısı, öğretim yöntemleri, eğitim materyalleri, ölçme değerlendirme yöntemleri gibi yönlerden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkçe öğretim programlarının kalite güvence teorileri ve uluslararası eğitim standartları doğrultusunda nasıl yapılandırıldığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) ve EAQUALS (European Association for Quality Language Services) gibi uluslararası düzeyde kabul görmüş dil öğretim standartları ile Türkiye'deki ulusal akreditasyon standartlarına özel bir vurgu yapılacaktır. Araştırmanın teorik temelini, kalite güvencesi, eğitimde sürekli iyileştirme ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları oluşturmaktadır.

Mevcut literatür incelendiğinde, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kalite standartlarının uygulanmasına dair sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Özellikle, dil öğretim merkezlerinin programlarının bu standartlara ne ölçüde uyduğunu ve bu uyumun öğretim kalitesine etkilerini ele alan çalışmalar yeterli değildir. Literatürdeki bu boşluk, çalışmanın önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma, dil öğretim merkezlerinin kalite standartlarına uyum düzeylerini değerlendirerek, literatürdeki bu eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın başlıca hedefleri arasında dil öğretim merkezlerinde uygulanan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi programlarının kalite standartlarına ne ölçüde uyduğunu belirlemek, öğretim programlarında mevcut olan eksiklikleri ve geliştirilmesi gereken alanları tespit etmek, elde edilen bulgular doğrultusunda, dil öğretim merkezlerine yönelik kaliteyi artırıcı stratejiler ve uygulama önerileri geliştirmek ve kalite standartlarına uyum sağlayan başarılı uygulama örneklerini tanımlayarak, bu örneklerin yaygınlaştırılmasını teşvik etmek yer almaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, üniversitelerin dil öğretim merkezleri tarafından sunulan Türkçe öğretimi programlarının değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Amaç, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kalite standartlarının ne ölçüde kullanıldığını değerlendirmektir.

Bu çalışmanın birincil veri kaynaklarını, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinin web sayfalarında yer alan Türkçe eğitim programlarına, öğretim yöntemlerine, eğitim materyallerine, bu merkezlerin misyon ve vizyon beyanlarına ilişkin bilgiler oluşturmaktadır. Web sayfalarında yer alan bu bilgiler kalite güvence teorileri ve standartları doğrultusunda bir değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Böylece eğitim programlarının CEFT (Common European Framework of Reference for Languages), EAQUALS (European Association for Quality Language Services) gibi uluslararası kalite standartlarına veya ulusal akreditasyon standartlarına ne ölçüde uyduğu, dil öğretiminin temel yönlerini ele alan kapsamlı bir müfredatın varlığı (örneğin dilbilgisi, kelime bilgisi, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri); dersler, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri hakkında sağlanan bilgilerin netliği ve tutarlılığı ve merkezlerin yüksek eğitim standartlarını sürdürme konusundaki taahhütlerine dair misyon ve vizyon beyanlarından elde edilen bilgiler detaylı bir şekilde incelenecektir.

Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu seçimde, öğrenci sayısı, kuruluş tarihi, farklı bölgelerde hizmet veren devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı dil öğretim merkezleri dikkate alınmıştır. Böylece, Türkçe öğretim programlarındaki kalite standartlarının uygulanışında bölgesel farklılıkların ve kurum türlerine göre değişen uygulamaların daha net bir şekilde ortaya konulması sağlanacaktır. Ayrıca, köklü ve geniş öğrenci kitlesine sahip merkezler, kalite standartlarını daha etkili bir şekilde uygulama eğiliminde olabilir, bu da araştırmanın amacına ulaşmasında önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu şekilde, araştırma bulguları, Türkçe öğretiminde kalite standartlarının genel durumu hakkında daha geniş ve temsil gücü yüksek bir perspektif sunacaktır.

Toplanan veriler, kalite standartlarının uygulanmasıyla ilgili desenleri ve temaları belirlemek için tematik analiz yöntemiyle incelenecektir. Bu çalışma, yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretimi programlarının kalite standartlarını karşılama konusunda eksik kalan alanların vurgulanması, kalite standartlarında iyi uygulama örneklerinin belirlenmesi ve bulgulara dayanarak Türkçe öğretiminin kalitesini artırmak için uygulanabilir önerilerin sunulmasına odaklanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde uygulanan Türkçe öğretim programlarının kalite standartlarına uyum düzeylerindeki farklılıkları ortaya çıkaracaktır. Farklı bölgelerden, devlet ve vakıf üniversitelerinden seçilen merkezlerdeki analizler, bu programların CEFR, EAQUALS gibi uluslararası kabul görmüş standartlara ne ölçüde uyduğunu ve uyum düzeyinin öğrenci sayısı, kuruluş tarihi ve merkezlerin coğrafi konumuna göre nasıl değişiklik gösterdiğini belirleyebilecektir. Özellikle, geniş öğrenci kitlesine sahip, köklü merkezlerin kalite standartlarını uygulamada yeni kurulan merkezlere göre farklılıklarının olup olmadığı gözlemlenebilecektir.

Bu çalışmayla, kalite standartlarını karşılamayan noktalar merkezler arasındaki uygulama farklılıklarıyla ilişkilendirilecektir. Bu bağlamda, bazı merkezlerde eksiklikler bulunurken, iyi uygulama örnekleri olarak değerlendirilen merkezlerin, diğer merkezler için model oluşturabilecek potansiyele sahip olduğu vurgulanacaktır. Araştırma, başarılı örneklerin yaygınlaştırılmasının, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kalitesini artırmada önemli bir adım olacağını önermektedir. Sonuçlar ayrıca, dil öğretim merkezlerine yönelik kalite güvencesi stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak ve Türkiye genelinde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sürdürülebilir iyileştirmeler için öneriler sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe, kalite standartları, eğitimde mükemmeliyet

Kaynakça

- Demir, T., & Sayar, E. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 9/3(38), Article 38. <https://doi.org/10.29228/ijla.52307>
- Doğan, M. (2022). Yükseköğretimde Yabancı Dil Akreditasyonu: Türkiye’de Hizmet Sunan Kalite Güvence Kuruluşlarının İncelenmesi. *E-Ululararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 137–157. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1086334>
- Elçiçeği, B., & Yılmaz, K. (2023). Öğretmen Eğitiminde Lisansüstü Akreditasyon Standartlarının Belirlenmesi: Yönetim ve Kalite Güvencesi Standart Alanı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 569–596. <https://doi.org/10.51460/baebd.1300522>
- Göksoy, S. (2024). Eğitim Sistemlerinde Kalite Standartları ve Kalite standart Alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 85–99.
- Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching*, 46(3), 281–315. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000025>

İkiel, A. (2020). Accreditation standard suggestions for teaching Turkish to foreigners: Yabancılara Türkçe öğretimi için akreditasyon standart önerileri. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 780–791. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i3.6022>

Muresan, L.-M., & Heyworth, F. (2007). *QualiTraining. A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. https://www.academia.edu/8456822/QualiTraining_A_Training_Guide_for_Quality_Assurance_in_Language_Education

Rossner, R. (n.d.). Quality assurance in the provision of language education and training for adult migrants –.

Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). (2015). European Association of Institutions in Higher Education.

Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). (2015). European Association of Institutions in Higher Education.

Türkçe Ders Kitaplarında Dijital Okuryazarlık: İçerik Analizi

Cansu Karabulut ^{1,*} & İrem Toprak Kaya ¹

¹ Üniversitesi
cansukarabulut231@gmail.com

Problem Durumu

Teknoloji, insanlık tarihinin en önemli dönüm noktalarından biridir ve Sanayi Devrimi'nden bu yana hızla ilerleyerek dünyada birçok değişiklik meydana getirmiştir. Bilgisayar, internet, akıllı telefon ve yapay zekâ gibi yenilikler; bilgiye erişimi kolaylaştırmış, iletişimi hızlandırmış ve paylaşımları artırmıştır. Sağlık, eğitim, ulaşım ve eğlence gibi birçok alanda teknolojinin sunduğu imkânlar sayesinde yaşam kalitesinin artması bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Bireylerin dijital dünyada karşılaşabilecekleri bilgi kirliliği, siber güvenlik tehditleri ve etik sorunlarla başa çıkabilmeleri büyük öneme sahiptir. Bu noktada, “dijital okuryazarlık” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Dijital okuryazarlık; dijital teknolojileri etkin ve güvenli bir şekilde kullanabilme, dijital içerikleri değerlendirebilme ve üretebilme yetkinliklerini kapsar.

Teknolojik gelişmelerin ardından kitle iletişim araçları da değişime uğramış; bilgi edinmek ve yaymak için bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi cihazlar daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler neticesinde, ekran aracılığıyla aktarılan metinlere erişim, bu metinleri anlama ve yorumlama büyük önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde teknoloji kullanma becerisinin üç farklı seviyesi olduğu görülmektedir: bilgi, problem çözme ve ortak bilgi inşa edebilme becerisidir (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018, s. 17). Teknolojiye duyulan ihtiyaç, teknolojik araçların gelişimini teşvik ederken bu gelişmelerin eğitimde kullanılmasını da mümkün kılar (Aksoy vd., 2021, s. 863). Zira teknoloji, eğitimin gelecekteki yönünü belirlemede kritik bir noktadır (Banaszewski, 2005, s. 118).

Dijital çağda bireylerin dijital ortamlarda görevlerini yerine getirmek ve sorunlarını çözmek için çeşitli teknik, bilişsel ve sosyolojik beceriler kullanmaları gerekmektedir. Bu beceriler, literatürde “dijital okuryazarlık” olarak tanımlanmaktadır (Eshet, 2004, s. 94). Son yıllarda hızla değişen ve gelişen dijital dünyada başarılı ve güvende olabilmek için dijital okuryazarlık, önem arz eden bir beceridir. Yalnızca teknolojiyi kullanma becerisini değil aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve güvenli iletişim kurma yeteneklerini de içerir.

Dijital okuryazarlık, bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde öğrenmelerini ve kullanmalarını içerir. Aynı zamanda, bu teknolojilerle kişisel gelişimlerine katkıda bulunmalarını, çeşitli yaşam bağlamlarında sorunlarını çözmelerini ve toplumsal katılım ile üretimlerini desteklemelerini sağlar. Bu süreçte, teknolojilerin güvenli, yasal ve etik kullanımıyla ilgili yeterlilikleri de kapsar (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018, s. 16). Ayrıca dijital ve BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) okuryazarlığı, bilgi toplumuna tam katılım için kayda değer bir yetkinlik olarak kabul edilir (Ainley vd., 2016, s. 2).

Teknoloji, hayatın her anında ve her yaşta bireye hitap etmektedir. Günümüzde, bilişim teknolojileri dünyasında doğuştan itibaren yer alan bir nesil var olmaktadır. Bu nesil; dijital araçları hızla, yaparak yaşayarak, bağımsız ve oyun odaklı bir şekilde öğrenen; aynı anda birden fazla işi yapabilen; kısa dikkat sürelerine sahip ve anında geri bildirim isteyen bireylerden oluşmaktadır. Ayrıca, grafiklerle öğrenmeyi metinle öğrenmeye, dijital araçları basılı materyallere tercih eden; hayal dünyası farklılaşmış; genellikle yalnız ama dijital sosyal çevresi gelişmiş bir nesildir (Baki, 2015, s. 5).

Küçük yaşlardan itibaren teknolojinin içinde yer alan çocukların sağlıklı ve verimli bir süreç geçirebilmelerinin yolu, dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasından geçmektedir. Herkesin özellikle de ergenlik çağındaki gençlerin ve internet deneyimi az olan bireylerin, sosyal ağlarda karşılaştıkları kullanıcı profillerine ve ziyaret ettikleri sitelerden aldıkları bilgilere karşı dikkatli olmaları gerekmektedir. Bu da bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmasıyla mümkün olabilmektedir (Hamutoğlu vd., 2016, s. 410).

Dijital okuryazarlığın eğitimde ve okul ortamında geliştirilmesinde, ders kitaplarına büyük görevler düşmektedir. Doğru ve güvenli teknoloji kullanımı ile elde edilen bilgilerin yorumlanıp anlamlandırılabilmesinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerde daha fazla içeriğe yer verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık kavramlarına ne denli yer verildiği ile bu becerinin kazandırılma düzeyini incelemek ve Türkçe öğretiminde dijital okuryazarlık alanının güçlendirilmesine katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve etkinliklerde hangi dijital okuryazarlık terimlerinin öne çıktığı ve bu konuda eksikliklerin neler olduğu araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesinin (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189) yapıldığı nitel bir araştırmadır. Basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyal ve belgelerin gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi için sistematik bir izlek olarak ifade edilen doküman incelemesi, nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009, s. 27). Veriler, içerik analizi yapılarak elde edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri anlamlandırabilecek kavramlar ve ilişkiler bulmaktır (Selçuk vd., 2014, s. 433). İçerik analizi, verilerin detaylı bir şekilde incelenmesini gerektirir ve daha önce fark edilmeyen boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 243).

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında alanyazında dijital okuryazarlığın ne olduğu taranmış ve kavram alanına girebilecek terimler tespit edilip bir kelime havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise, Anka Yayınevi tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan serbest okuma metinleri dâhil olmak üzere 32 metin, etkinlikleri ve tema değerlendirme soruları incelenmiş; dijital okuryazarlığın kitapta ne düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Her bir terimin kitapta ne sıklıkla tekrar edildiği ölçülmüş; tüm terimlerin toplamları temalara göre sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık kavramlarının yer alma düzeyini ve bu becerinin öğrencilere kazandırılma seviyesini incelemeyi amaçlamaktadır. Yapılan analizler sonucunda, incelenen ders kitabında dijital okuryazarlıkla bağdaştırılabilecek terimlerin en çok 5. sırada yer alan “Sanat” temasında yer aldığı görülmüştür. Onu sırasıyla 7. tema “Bilim ve Teknoloji” ve 2. tema “Millî Mücadele ve Atatürkçülük” izlemektedir. Ders kitabının tüm temaları değerlendirildiğinde toplamda 281 terime yer verildiği tespit edilmiştir. Bu terimlerden de en yüksek frekansa sahip olanlar; fotoğraf, görsel ve teknolojidir.

Elde edilen verilere göre, dijital okuryazarlık kavramlarının ders kitaplarında yeterince yer almadığı ve mevcut içeriklerin dijital okuryazarlık becerilerini kazandırma konusunda yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Özellikle dijital güvenlik, bilgi doğrulama ve çevrimiçi etik gibi kritik konuların ders kitaplarında yeterince vurgulanmadığı gözlemlenmiştir.

Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve müfredatın dijital okuryazarlık becerilerini daha etkin bir şekilde kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda daha fazla eğitim alması ve ders içeriklerinin de bu beceri doğrultusunda güncellenmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin dijital dünyada daha bilinçli ve güvenli bir şekilde var olabilmeleri için büyük öneme sahiptir. Bu nedenle, ders kitaplarının ve eğitim programlarının dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına uygun biçimde geliştirilmesi büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, Türkçe ders kitabı, içerik analizi.

Kaynakça

Ainley, J. & Schulz, W. & Fraillon, J. (2016). A global measure of digital and ICT literacy skills. By Australian Council for Educational Research, 1-21.

Aksoy, N. C. & Karabay, E. & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Selçuk İletişim, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>

Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Banaszewski, T. M. (2005). Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4-12 (Yüksek Lisans Tezi). Institute of Technology, Georgia.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.

Hamutoğlu, N. B. & Gungoren, O. C. & Kaya Uyanık, G. & Gur Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık olceği: Turkceye uyarlama calışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295306>

Ozerbas, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Turkiye ve Kazakistan oğretmen adaylarının dijital okuryazarlık duzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>

Selçuk, Z. & Palancı, M. & Kandemir, M. & Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Okuduğunu Anlama ve Cloze Testlerde Yerel Bağımsızlığın İncelenmesi

Sebahat Gören¹ & Ayfer Sayın^{2,*}

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

² Gazi Üniversitesi

ayfersayin@gazi.edu.tr

Problem Durumu

Madde takımı (testlet); genel bir metni, senaryoyu ya da ortak bir içeriği paylaşan maddeler demeti/kümesidir (DeMars, 2006). Madde takımlarının temel avantajlarından biri, birden fazla maddeyi ortak içerik veya uyararla sunarak zaman ve çaba ekonomisi sağlamalarıdır (Ho & Dodd, 2012; Wainer & Wang, 2000). Genellikle dil becerileri gibi karmaşık ve birbiriyle ilişkili özelliklerin ölçülmesinde kullanılırlar (McKenna & Layton, 1990; Wainer & Wang, 2000).

Yerel bağımsızlık; belli bir yetenek düzeyinde bir maddeye verilen tepkilerin diğer maddeye verilen tepkilerden istatistiksel olarak bağımsız olması yani bir maddeye verilen cevabın diğerini herhangi bir şekilde etkilememesidir. (Embretson, 2010). Aynı uyarı ve bağlamı paylaşan maddeler, genellikle bu varsayımı sağlamaz VE yerel madde bağımlılığı (LID) oluşturur. Çünkü aynı anda sunulan madde takımları, genellikle bağlamın ortak özelliklerini paylaşır (Baghaei & Aryadoust, 2015). Bu durum da bir maddeye verilen cevabın diğerini herhangi bir şekilde etkilemesine sebep olabilir. Bu yerel bağımlılık uygun şekilde ele alınmadığında, testin psikometrik sonuçları olumsuz etkilenabilir (Braeken, 2011; Sireci et al., 1991; Yen, 1993) ve parametre tahminlerinde yanlılığa neden olabilir (Wainer & Wang, 2000). Bu nedenle, geçerlik kanıtı elde ederken madde takımları ile ilgili detaylı incelemelerin yapılması gerekmektedir. Alanyazında C-test ve okuduğunu anlama testleri ve simülasyon çalışmaları olmak üzere parametre ve güvenilirlik kestirimlerini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Braeken ve diğerleri, 2007, Eckes ve Baghaei 2015, Schroeders vd., 2014). Ancak, madde takımı modellerinin gerçek veriler üzerinde incelendiği çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışmada, cloze ve okuduğunu anlama testlerinde yerel bağımsızlık sorununu ele almak ve her madde takımının oluşturduğu yerel bağımlılık derecesini ve bu bağımlılığın parametre kestirimi ve test hassasiyeti üzerindeki etkisinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bunun için de gerçek veriye dayalı olarak hesaplamalar yapılması ve elde edilen sonuçların bu bağlamda tartışılması oldukça faydalı olacaktır.

Bu çalışmanın bulgularının, eğitim değerlendirme uygulamaları için önemli çıkarımlar taşıyacağı düşünülmektedir. Cloze ve okuduğunu anlama maddelerindeki yerel bağımsızlık varsayım ihlali, test geçerliğini tehlikeye atabilir. Test geliştiriciler, bu etkiyi azaltmak için stratejiler düşünmelidir. Bu çalışmanın, uygun şekilde tasarlanmış testlerde bu sorunun üstesinden gelmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma kapsamında veriler, 2019 yılında Türkiye'deki bir üniversitede gerçekleştirilen İngilizce Yeterlik Sınavından elde edilmiştir. Veri seti, iki okuma testi ve bir C-test dahil olmak üzere iki alt test türünü kapsamaktadır. Bu alt testler, katılımcıların %44,2'si kadın ve %55,8'i erkek olan toplam 820 katılımcıya uygulanmıştır. Çalışmada iki farklı MTK modeli kullanılmıştır: (i) 2PL MTK modeli (ii) 2PL MTTK modeli. Modellerin yerel bağımsızlığı ele alma performansı, yerel bağımsızlık sağlanmadığı durumda ise yerel bağımlılık değerlendirilmiş ve her madde çifti için artık madde korelasyonları hesaplanarak okuduğunu anlama ve C-test için Q_3 matrisi incelenmiştir. Yetenek parametreleri, EAP kestirim yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır (Schroeders ve diğerleri, 2014). Tüm analizler R yazılımında mirt (Chalmers, 2024) paketi kullanılarak yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, MTK ve MTTK modellerine göre model veri uyum değerleri oldukça benzer çıkmıştır. Madde takımlarının etki varyansı yani yerel bağımlılıkları ise orta düzeyde bulunmuştur. Her bir madde takımı içindeki maddelerin istatistiği hesaplanmış ve okuduğunu anlama testinde daha çok yerel bağımlılık olan maddelere rastlanmıştır. Çalışmanın bulguları, okuduğunu anlama alt test öğelerinin Baghaei ve Ravard'ın (2016) aksine C-test öğelerinden önemli ölçüde daha yüksek yerel bağımlılık düzeyleri ürettiğini göstermiştir. Ancak C-testi için çok küçük madde takımı etkileri bulan çalışmalar da mevcuttur (Schroeders vd., 2014). İki modelleme yaklaşımı arasındaki korelasyon değerleri, örneğin madde ayırt edicilik, güçlük ve yetenek kestirimleri oldukça benzer. Bu sonuçlar alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ile tutarlıdır (Braeken vd., 2007, Eckes & Baghaei, 2015; Koziol, 2016; Yılmaz-Koçar, 2021). Farklı MTK modelleri, örneklem büyüklüğü ve yetenek kestirim yöntemleri kullanılarak benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Madde takımı, yerel bağımsızlık, okuduğunu anlama testi, cloze test

Kaynakça

Braeken, J. (2011). A boundary mixture approach to violations of conditional independence. *Psychometrika*, 76, 57-76.

Baghaei, P. & Aryadoust, V. (2015). Modeling local item dependence due to common test format with a multidimensional Rasch model. *International Journal of Testing*, 15, 71-87.

Baghaei, P. & Ravand, H. (2016). Modeling local item dependence in cloze and reading comprehension test items using testlet response theory. *Psicologica*, 37(1), 85-104. Braeken, J., Tuerlinckx, F., & Boeck, P. (2007). Copula functions for residual dependency. *Psychometrika*, 72, 393-411.

Chavez-Oller, M.A., Chihara, T., Weaver, K.A., & Oller, J.W. Jr. (1985). When are cloze items sensitive to constraints across sentences? *Language Learning*, 35, 181-206.

DeMars, C. E. (2006). Application of the bi-factor multidimensional item response theory model to testlet-based tests. *Journal of educational measurement*, 43(2), 145-168.

Eckes, T. & Baghaei, P. (2015). Using testlet response theory to examine local dependence in C-tests. *Applied Measurement in Education*, 28(2), 85-98.

Embretson, S. E. (2010). Measuring psychological constructs with model-based approaches: An introduction.

Ho, T. H., & Dodd, B. G. (2012). Item selection and ability estimation procedures for a mixed-format adaptive test. *Applied Measurement in Education*, 25(4), 305-326.

McKenna, M. C., & Layton, K. (1990). Concurrent validity of cloze as a measure of intersentential comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 372-377.

Schroeders, U., Robitzsch, A., & Schipolowski, S. (2014). A comparison of different psychometric approaches to modeling testlet structures: An example with C-Tests. *Journal of Educational Measurement*, 51, 400-418.

Sireci, S. G., Thissen, D., & Wainer, H. (1991). On the reliability of testlet-based tests. *Journal of Educational Measurement*, 28, 237-247.

Yılmaz-Koğar, E. (2021). Comparison of testlet effect on parameter estimates using different item response theory models. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(3), 254-266.

Wainer, H., & Wang, X. (2000). Using a new statistical model for testlets to score TOEFL. *Journal of Educational Measurement*, 37(3), 203-220.

Yen, W. (1993). Scaling performance assessment: Strategies for managing local item dependence. *Journal of Educational Measurement*, 30, 187-213.

Göç Temalı Çocuk Kitaplarında Uyum Sürecini Kolaylaştıran Geçiş Unsurları

Oğuzhan Yılmaz¹, İkra Şevval Korkmaz¹ & Kübra Tarkan^{1,*}

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
kbrtarkan@gmail.com

Problem Durumu

Göç, günümüzde modern dünyayı şekillendiren en güçlü dinamiklerden biri haline gelmiştir. Eğitim, iş, daha iyi yaşam koşulları arayışı ya da savaş, doğal afetler ve siyasi baskılar gibi zorlayıcı koşullar nedeniyle her yıl milyonlarca insan yer değiştirmektedir. Dünya genelinde göç eden toplam nüfusun yaklaşık 300 milyon olduğu göz önüne alındığında, bu rakam pek çok kalabalık ülkenin nüfusunu aşmaktadır. Örneğin, göç eden bu nüfus, Brezilya, Nijerya, Endonezya, Birleşik Krallık, Türkiye, Fransa ve Japonya gibi dünyanın kalabalık ülkelerinden sayıca daha fazladır. Özellikle son dönemde Ukrayna'da yaşanan savaş ve Filistin'deki çatışmalar sonucu ortaya çıkan gelişmeler göçün ne denli büyük ve acil bir problem olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bu büyük çaplı hareketlilik, ekonomik ve sosyal sorunlara yol açarken özellikle göçmenlerin yeni yerleşim bölgelerine uyum sağlamalarında ciddi zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada uyum problemleri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde göçün en önemli ve çözülmesi gereken meselelerinden biridir.

Uyum, bireylerin yeni bir topluma, kültüre ve yaşam koşullarına katılımını sağlayan dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir (Avcı, 2006). Literatürde uyum, sadece bireyin yeni bir çevrede var olabilmesi değil, aynı zamanda bu yeni çevrenin de bireyi kabul etmesi ve bu süreçte karşılıklı bir etkileşimin oluşması olarak tanımlanmaktadır (Hugo, 2005). Göçmenler, geldikleri ülkede dil bariyerleri, kültürel uyumsuzluklar, istihdam zorlukları, sosyal kabul görmeme gibi çeşitli yapısal ve sosyal engellerle karşılaşabilirler. Bu engeller, göçmenlerin sosyal entegrasyonunu ve ekonomik katılımını engelleyerek, eğitim, sağlık, iş gücü ve toplumsal ilişkiler gibi yaşamın pek çok alanında zorluklar yaratabilir. Uyum sürecinde yaşanan sorunlar çözülmediği takdirde göçmenler sosyal dışlanma, kimlik karmaşası ve psikolojik sorunlarla karşılaşabilir; bu durum hem bireysel refahı tehdit eder hem de toplumsal uyumu ve sosyal barışı zayıflatır.

Uyum problemlerinin çözümü için çeşitli enstrümanlar işe koşulabilir. Bu enstrümanlardan biri de çocuk edebiyatının kullanımıdır. Hope (2017), göçmen çocukların yaşadığı zorlukların çocuk edebiyatı yoluyla ele alınmasının hem göçmen çocuklara hem de ev sahibi toplumlardaki çocuklara empati kurma, farklılıkları anlama ve uyum sağlama yetileri kazandırabileceğini vurgular. Bu tür edebi eserlerin, göçmen çocukların kendi deneyimlerini anlamalarına ve bu deneyimlerle başa çıkmalarına yardımcı olduğunu ifade eden Bishop (1990), aynı zamanda ev sahibi toplumun çocuklarına farklı kültürlerle karşı daha açık ve hoşgörülü olmayı öğretme potansiyelini de tartışır. Arizpe vd. (2014) ise göçmen çocukların, edebiyat yoluyla benzer süreçlerden geçen karakterlerle özdeşleşebileceğini ve bu sayede duygusal olarak güçlenip kendilerini daha güvende hissedebileceklerini belirtir. Ayrıca, çocuk

edebiyatının, göçmen çocukların yeni topluma ait hissetmelerine ve sosyal bağlar kurmalarına katkıda bulunarak uyum sürecini daha kolay ve sağlıklı bir hale getirebileceği Arizpe ve Styles'ın (2016) çalışmasından çıkarılmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, çocuk edebiyatı metninin göçmen çocukların uyum problemlerini hafifletmedeki rolünü ve bu metinlerin göçmen çocukların yeni çevrelerine adaptasyonunu nasıl kolaylaştırabileceğini incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın daha spesifik amacı ise çocuk edebiyatındaki göçmen karakterlerin, eski ülkeden yeni ülkeye göç ederken yanlarına aldıkları nesnelerin (geçiş unsurlarının) uyum sürecini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktır. Geçiş unsurları olarak adlandırılan bu nesnelere, göçmenlerin eski ülkelerinden yeni yaşamlarına taşımış oldukları fotoğraf, oyuncak, toprak gibi maddelerdir. Çalışmanın temel hipotezi, bu tür nesnelerin göçmen çocukların eski ve yeni dünyaları arasında bir köprü kurarak duygusal ve sosyal uyum süreçlerine olumlu katkı sağladığı yönündedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, bu geçiş unsurlarının çocuk edebiyatındaki göçmen karakterlerin yeni çevrelerine adaptasyonunu nasıl kolaylaştırdığını tespit etmek ve çocuk edebiyatının göçmenlerin uyum sürecindeki etkisini daha derinlemesine anlamaktır. Geçiş unsurları üzerinden kurgulanmış bu tür bir incelemeye çocuk edebiyatı kapsamında rastlanılmamış olması, mevcut çalışmayı diğerlerinden ayırmakta ve özgün kılmaktadır.

Yöntem

Çalışmada, doküman analizi deseni kullanılmıştır. İlgili dokümanlara ulaşılabilmesi amacıyla, literatürde daha önceden yapılmış olan göç ve çocuk edebiyatı konularını kapsayan çalışmalar ve kitaplar incelenmiş, uzman görüşlerinden faydalanılmış, göç odaklı çalışan akran görüşlerine başvurulmuştur. Yurt içi ve yurt dışında çocuk edebiyatı ve göçle ilgili içerik oluşturan sivil toplum kuruluşlarının, bloggerların ve youtuberların internet sayfaları gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda 100 kitaptan oluşan bir liste hazırlanmıştır.

İkinci adımda, belirlenen listedeki kitapların çalışmanın amacına hizmet edebilmesi için belirli dahil etme ve hariç bırakma kriterleri belirlenmiştir. Belirlenen ilk kriter, kitapların içinde geçiş unsurlarını barındırmasıyken ikinci kriter bu geçiş unsurlarının uyum süreciyle bağlantılı bir kurgu içinde ele alınmasıdır. Diğer bir kriter ise geçiş unsurlarının çocuk kahramanların uyum sürecine etki etmesidir. Bu üç kriter özelinde, 100 kitabın tamamı okunmuş, devamında Türk ve yabancı yazar fark etmeksizin mevcut kriterleri sağlayan 21 kitap çalışmanın veri grubunu oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan kitapların künye bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çocuk kitaplarına ilişkin bilgiler

Kitap İsmi

Ada Fransa'da Kuşların Başka Şarkılar Söylediği Ülke

Birds On Wishbone Street

Boy Everywhere

Coqui In The City

El Camino de Marwan

Far From Home: A Story Of Loss, Refuge, and Hope

Halepli Zeynep

Here I am (Na)

Konaktakiler

Kuş Olsam Evime Uçsam

Les Vitalabri

My Diary From Here/ Mi diario de aqui hasta alla

My Two Blanket

Night On The Sand

Op de Vlucht

Saving The Butterfly

Sen, Ben, Elma Ağacı

Story Boat

The Arabic Quilt: An Immigrant Story

The Name Jar

The Treasure Box

Çalışma için ilk etapta genel hatlarıyla okunan tablodaki kitaplar, sonrasında uyum süreciyle ilgili literatür de dikkate alınarak daha detaylı incelenmiştir. Hem bu konudaki literatürün hem de geçiş unsurları özelinden yapılan başlangıç kodlamasının (initial coding) sonucunda çalışma verilerinin “Güç, güven ve dayanıklılığın inşası, yalnızlıkla baş etme, iletişim yollarını açma ve güçlendirme, gelecek umudu ve merak, kültürel kimliği koruma” başlıkları altında değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Özellikle bu türden bir kodlama yapılırken alandaki isimlerin (Auslander ve Zahra, 2018; Fathi ve Ní Laoire, 2024; Krtalic ve Ihejirika, 2023; Pérez Murcia ve Boccagni, 2022) eserlerinde yapmış oldukları tasnifler dikkate alınmıştır. Çalışmada bu türden bir başlıklandırma yapılmasının diğer

bir sebebi ise ilgili kategorilerin çalışmanın amacını en iyi şekilde yansıttığı fikri ve kodları temsil etme gücüdür.

Çalışmanın verileri analiz edilirken ikinci aşamada veri seti satır satır okunarak (line by line coding) kodlama işlemine devam edilmiş, kitaplardaki veriler doğrudan ve dolaylı alıntılarla, ilgili başlıklar altında toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, göç temalı çocuk kitaplarındaki geçiş unsurlarının göçmen çocukların yeni bir ülkeye uyum süreçlerindeki kritik rolünü incelemiştir. İncelenen kitaplar, bu unsurların çocukların travmatik göç deneyimlerinin ardından yeni çevrelerinde denge ve güven bulmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Geçiş unsurlarının en belirgin işlevi, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini ve dayanıklılık geliştirmelerini sağlamaktır. Eski ülkelerinden getirdikleri eşyalar, taşlar, topraklar, oyuncaklar çocuklara yeni ve belirsiz bir çevrede sabit bir referans noktası sunarak onların zorluklarla başa çıkma yetilerini güçlendirmiştir. Bu sayede, çocuklar yeni toplumlarına daha sağlıklı bir şekilde adapte olmuşlardır. Bunun yanı sıra, geçiş unsurları, çocukların yalnızlık duygusuyla başa çıkmalarında da önemli bir rol oynamıştır. Bu nesnelere, çocukların geride bıraktıkları sevdikleri ve eski hayatlarıyla olan bağlarını sürdürmelerine olanak tanımış, onlara yalnız olmadıkları hissini vermiştir. Böylece, göçmen çocuklar, yeni topluma daha hızlı uyum sağlama konusunda destek bulmuştur. Ayrıca, geçiş unsurları, sosyal iletişim ve toplumsal entegrasyon süreçlerinde köprü görevi görerek çocukların kendilerini ifade etmelerine ve kabul görmelerine yardımcı olmuştur. Bu unsurlar, çocukların yeni çevrelerinde iletişim kanallarını açmış, kültürel kimliklerini paylaşmalarına olanak tanımıştır. Sonuç olarak, geçiş unsurları, göçmen çocukların güçlü, geleceğe dair umutlu ve meraklı, kimliklerini koruyarak yeni bir yaşam inşa etmelerine katkı sağlayan önemli öğeler olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk kitapları, göç, uyum, geçiş unsurları

Kaynakça

Arizpe, E. (2021). Migrant shoes and forced walking in children's literature about refugees: Material testimony and embodied simulation. *Migration Studies*, 9(3), 1343-1360.

Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts*. Routledge.

Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and the arrival*. London: Bloomsbury.

Auslander, L., & Zahra, T. (Ed.). (2018). *Objects of war: The material culture of conflict and displacement*. Cornell University Press.

Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.

-
- Balta, EE. (2018). Çocuk kitaplarında mülteciler ve kültürleşme seçenekleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 487-498.
- Bartoloni, P. (2016). *Objects in Italian life and culture: Fiction, migration, and artificiality*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bishop, R. S. (1990). "Mirrors, windows, and sliding glass doors." *Perspectives: Choosing and using books for the classroom*, 6(3), 9-11.
- Christou, A., & Janta, H. (2019). The significance of things: Objects, emotions and cultural production in migrant women's return visits home. *The Sociological Review*, 67(3), 654-671.
- Duggan, J. A., & Gandolfo, E. (2011). Other Spaces: migration, objects and archives. *Modern Italy*, 16(3), 315-328.
- Fathi, M., & Ní Laoire, C. (2024). *Migration and Home: IMISCOE Short Reader*. Springer Nature.
- Hope, J. (2017). *Children's literature about refugees: A catalyst in the classroom*. London: Trentham Books.
- Hugo, G. (2005). *Migrants in society: diversity and cohesion*. Global Commission On International Migration.
- Krtalic, M., & Ihejirika, K. T. (2023). The things we carry: migrants' personal collection management and use. *Journal of Documentation*, 79(1), 86-111.
- Lamme, L. L., Fu, D., & Lowery, R. M. (2004). Immigrants as portrayed in children's picture books. *The Social Studies*, 95(3), 123-130.
- O'Toole, T. (2018). The American dress: migrant objects in Irish literature. *Irish Studies Review*, 26(1), 67-79.
- Parkin, D. (1999). Mementoes as transitional objects in human displacement. *Journal of Material Culture*, 4(3), 303-320.
- Pérez Murcia, L. E., & Boccagni, P. (2022). Do objects (re) produce home among international migrants? Unveiling the social functions of domestic possessions in Peruvian and Ecuadorian migration. *Journal of intercultural studies*, 43(5), 589-605.
- Sözer, A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431.
- Temur, M. ve Ertem, İ. S. (2019). Çocuk Edebiyatında Göç ve Göçmenlik. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 451-466

Trabert, S. (2020). Understanding the significance of migrants' material culture. *Journal of Social Archaeology*, 20(1), 95-115.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Derinlemesine Okuma Stratejisinin Uygulanması Üzerine Bir Durum Çalışması

Burak Öncü

REGA Akademi
brkoncu01@gmail.com

Problem Durumu

Okuma becerisi, insanın yazılı kültüre geçmesinden bugüne geniş ve zengin bilgi kaynaklarına ulaşmada etkili yollardan birini oluşturmaktadır (Akyol, 2011). Bu durum okumanın yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin anahtarı olduğunu ortaya koymaktadır. İnsanın hayatını şekillendirmesinde oldukça etkili olan okuma becerisi, okurun yazılı dilden katılım ve etkileşim yoluyla anlamı inşa etme sürecini ifade etmektedir (Sweet ve Snow, 2003). Tanımdan da anlaşılacağı üzere okumanın nihai amacı anlama ulaşmaktır (NRP, 2000). Başka bir deyişle okuma, okurun karşılaştığı kelimeleri seslendirmekten fazlasını ifade etmektedir. Anlama, okuma sürecinin hem bir bileşenini hem de nedenini oluşturmaktadır. Dolayısıyla okuma ve anlama birbirlerine neden-sonuç ilişkisiyle bağlı olan kavramlardır. Nitekim insan okuduğunu anlamak ister. Anlamak için de okumaya başvurmaktadır (Demirel, 1999).

Okuduğunu anlama, öğrenme etkinliklerinin temelini oluşturan faktörlerin başında gelmektedir. Böyle düşünüldüğünde okul yıllarında öğrenciye kazandırılacak önemli becerilerin başında okuduğunu anlama gelmektedir. Okulun başlangıç yıllarında öğrencilere okumayı öğretmek için okuma yaptırılmaktadır. Daha sonrasında ise okumanın amacı değişikliğe uğrayarak öğrencilerden öğrenmek için okuma yapmaları beklenmektedir (Chall, 1983). Dolayısıyla ortaokul yıllarında öğrencilerin basılı ve elektronik kaynaklar aracılığıyla bir şeyler öğrenmesi okuduğunu anlama düzeylerine bağlıdır. Ancak yazılı materyal aracılığıyla anlamı zihinde yapılandırmak kolay bir süreç değildir (Pressley, Hilden ve Shankland, 2005). Bireyin anlama ulaşması için akıcı okuma, metni analiz ederek anahtar kelimeleri belirleme, ön bilgilerini metne entegre etme ve metnin bağlamına sadık kalarak çıkarım yapma gibi becerilerde mahir olması gerekir. Buradan hareketle okuduğunu anlamamanın birçok üst düzey bilişsel beceriyi birlikte kullanmayı gerektiren karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Perez, 2010). Okuduğunu anlama becerisinin bireyin hem akademik (Baştuğ, 2014) hem de sosyal hayatını (Chatman, 2015) şekillendiren bir beceri olduğu göz önüne alındığında bu becerinin kazandırılmasında etkili olabilecek stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Literatürde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik etkililiği kanıtlanmış çok sayıda anlama stratejisi geliştirilmiştir. Bu stratejilerden biri de derinlemesine okuma stratejisidir. Derinlemesine okuma içerisinde; tekrarlı okuma, önemli yerlerin altını çizme ve not alma gibi birden fazla anlama stratejisini barındırmaktadır. Bu stratejinin ana amacı anlamaya dönük stratejilerin birlikte ve sistematik kullanımını sağlayarak öğrencilere metinleri derinlemesine incelemektir (Güçlüer ve Baştuğ, 2022). Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili uluslararası ve ulusal alanyazında birçok araştırma

yürütülmüştür (Akman, Baysal ve Baştuğ, 2023; Giambone, 2018; Güçlüer ve Baştuğ, 2022). Ancak ulusal boyutta ortaokul düzeyinde derinlemesine okumayla ilgili yürütülmüş bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye dönük çok sayıda araştırma yürütülmesine rağmen okuduğunu anlama bakımından ülkemiz öğrencileri sorun yaşamaya devam etmektedir. Nitekim uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan PISA ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Eğitim, Analiz ve Değerlendirme Raporu da öğrencilerin kendi anadillerini okuyup anlamakla ilgili problem yaşadığını doğrulamaktadır (PISA, 2022; MEB, 2019). Bu noktada anlama problemlerinin üstesinden gelmek için farklı ve zengin stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: Derinlemesine okuma stratejisi uygulayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ve sürece ilişkin durumlarında neler olmaktadır?

Yöntem

Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan ortaokul öğrencilerinin anlama becerilerinin gelişiminde derinlemesine okuma stratejisinin rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir ya da birden çok durumu belli bir zaman dilimi içerisinde nasıl ve niçin sorularını ön planda tutarak derinlemesine incelemeye olanak tanıyan bir yöntemdir (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır ve ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerde aranan ölçütler:

- Öğrencinin ana dilinin Türkçe olması,
- Öğrencinin fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel açıdan herhangi bir tanı almamış olması,
- Ortaokul düzeyinde öğrenim görmesi,
- Akıcı okuma becerisi bakımından problem yaşamamasına rağmen okuduğunu anlamada güçlük çekiyor olmasıdır.

Yukarıdaki ölçütlere uygun çalışmaya gönüllü olan iki öğrenci araştırma grubunun oluşturmaktadır. Öğrencilere haftada iki kez (Pazartesi-Perşembe) her biri iki ders saati süren seanslardan oluşan 24 oturumluk bir çalışma planı uygulanmıştır. Araştırma süresince okuma becerilerine ilişkin ölçüm, görüşme, doküman analizi ve gözlemlere ilişkin veriler toplanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun akıcı okur olup olmadıklarını belirlemek amacıyla program tabanlı ölçmeden yararlanılmıştır. Bu ölçme yaklaşımında sesli akıcı okuma becerisi, öğrencinin düzeyine uygun bir metni sesli okuması sırasında bir dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayılarının kayıt altına alınmasıyla gerçekleştirilmektedir (Deno, 1985). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışma başında ve sonunda ölçümler yapılmıştır. Bu ölçümler bir metin ve

bu metne dayalı sorular aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Metin sorularının üçü metin içi üçü çıkarım olmak üzere toplam altı sorudan oluşmaktadır. Sorulara verilen cevaplar önceden hazırlanmış olan rubriğe göre puanlanmıştır. Ölçüm sonuçlarında betimsel istatistiklere ve yorumlara yer verilmiştir. Buna ek olarak sürece ilişkin gözlem sonuçlarına, doküman incelemesine ve veli-öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan ortaokul öğrencilerinin anlama becerilerinin gelişiminde derinlemesine okuma stratejisinin rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular, derinlemesine okuma stratejisi uygulaması sonucunda her iki öğrencinin de okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir gelişim yaşandığı görülmüştür. Derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerde pozitif yönde etki etmesi benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Güçlüer ve Baştuğ, 2022; Valentine, 2016; Victor, 2017). Doküman incelemesinde öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisinde yer alan sembolleri uygun bir biçimde kullanarak metinleri iyi düzeyde analiz ettikleri ve metne ilişkin sorulara verdikleri cevapların niteliğinde bir artış yaşandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenci ve veliler derinlemesine okuma stratejisi uygulamasından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aileler ise uygulanan stratejinin çocuklarının okuduğunu anlama becerisini geliştirmesine ek olarak evde bağımsız ders çalışma beceri ve davranışlarıyla birlikte okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejisi, derinlemesine okuma stratejisi

Kaynakça

Akman, A., Baysal, Z. N. ve Baştuğ, M. (2023). Derinlemesine Okuma ve Yazma Stratejisi: Kuramsal İncelemeden Uygulama Örneklerine Bir Bakış. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13(2), 2415-2442. doi:10.48146/odusobiad.1173579

Akyol, H. (2011). Türkçe öğretim yöntemleri (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. International Journal of Social Sciences and Education, 4(4), 931-946.

Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.

Chatman, T. H. (2015). Effective comprehension instructional strategies for improving the reading levels of students with learning disabilities. ProQuest Dissertations and Theses. Capella University.

Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni: Nitel, nicel, karma yöntem yaklaşımları. (Ç. S. B. Demir, Ed.) (3. Baskı.). Ankara: Eğiten Kitap.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–232. doi:10.1177/001440298505200303

Giambrone, M. (2018). The effectiveness of close reading strategies on the expository text comprehension of students with learning disabilities. Rowan University.

Güçlüer, S. ve Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297–316. doi:10.31592/aeusbed.1031441

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe-matematik-fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (tmf-öba)-1: 2019 4. sınıf seviyesi. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 9.

NRP. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Panel, National Reading.

Perez, C. G. (2010). The Achievement Impact of an Early Literacy Intervention Program for First Grade Students. Texas A & M University.

Pressley, M., Hilden, K. ve Shankland, R. (2005). An evaluation of end-grade-3 Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS): Speed reading without comprehension, predicting little. East Lansing: Literacy Achievement Research Center.

Sweet, A. P. ve Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. A. P. Sweet ve C. E. Snow (Ed.), *Rethinking Reading Comprehension içinde*. New York: The Guilford Press.

Valentine, C. J. (2016). The effects of implementing close reading in a third, fourth, and fifth grade public school setting to improve student achievement. Arizona State University.

Victor, L. (2017). How close reading influences reading comprehension. Arizona State University.

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

The Influence of AI- supported Tools on Primary School Students' Reading Competency of First and Foreign Languages

Kardelen Aslan ^{1,*} & Sedef Sürer ¹

¹ Dicle Üniversitesi
kardelenaslanedu@gmail.com

Problem Statement

The evolving landscape of English as a foreign language (EFL) instruction has been significantly influenced by the integration of technological tools, which cater to the needs and expectations of newer generations (Adıgüzel et al., 2023; Anu & Ansah, 2023). While traditional approaches offer certain benefits in the classroom, the growing use of AI-supported tools in language education raises important questions regarding their effectiveness and potential drawbacks. For example, although AI-based tools provide valuable opportunities for skill-based learning, they may also increase anxiety and lack the contextual authenticity offered by human interactions (Zammit, 2024; Kohler, 2024). Additionally, the validity and reliability of AI-generated information can be problematic, requiring human input to ensure accuracy, particularly for learners who may face economic barriers to accessing these tools (Mallik & Gangopadhyay, 2023; Liu et al., 2023).

This study seeks to address these issues by investigating the impact of the AI-based application AHOB, which operates in Turkish, on the reading speed and comprehension of English texts among primary school students in Diyarbakır, Türkiye. Specifically, it aims to determine whether an AI tool in the students' native language can enhance foreign language literacy, building on previous research that highlights the role of the first language (L1) in second language (L2) acquisition (Kayaoğlu, 2012; Yadav, 2014). Additionally, the study will explore students' perceptions of AI tools in the context of foreign language learning and assess potential challenges, such as the limitations of AI in supporting spoken language skills and the influence of background knowledge in L1 on learning outcomes (Xu, 2018; Vogelzang et al., 2024).

Additionally, this study is expected to explore the in-depth analysis on the following topics:

- Does the competency of reading in the first language (L1) of 3rd grade students improve with use of AI- based tools?
- Does the competency of reading in the foreign language (FL) of 3rd grade students improve within the process?
- What do the 3rd grade students think about the AI- based tools' support influence on the competency of reading in English as a foreign language learning in the primary school?

Method

This study utilized a pre-experimental, pretest-posttest design with a single experimental group to investigate the impact of the AI-supported AHOB program on the English reading skills of 23 third-grade students in Diyarbakır (Blas, 2013; Tuncer, 2021). A reading achievement test, adapted from Cambridge's Pre A1 Starters Sample Papers (2018), was administered before and after an 8-week intervention program. The AHOB program, aimed at improving reading speed and comprehension, was used daily alongside 80-minute weekly English lessons. Data were collected through pre- and post-tests and an AHOB Evaluation Questionnaire, analyzed via dependent samples t-test, descriptive statistics, and Cohen's d for effect size (Çelikten-Demirel & Gündüz, 2022; Tabachnick & Fidell, 2013). The normality of the score distribution was confirmed using Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests, while homogeneity of variance was assessed via Levene's test (Tabachnick & Fidell, 2013). Additionally, qualitative feedback from participants was gathered through open-ended questions to gain deeper insights into their experiences with the AHOB program, complementing the quantitative data with personal perceptions and potential improvements.

Expected/Temporary Results

This study highlights the potential of AI tools in enhancing literacy skills, particularly in EFL contexts. The results indicate that students who regularly engaged with the AI tool showed significant improvement in their reading skills, both in their native language and English. Studies, such as those by and Vogelzang et al. (2024), corroborate the finding that AI tools can effectively improve reading skills by enhancing engagement and providing individualized learning experiences. Additionally, participants reported that AI-based applications like AHOB made language learning more enjoyable, improved vocabulary acquisition, and increased their reading habits. However, challenges remain, particularly regarding word recognition and writing in the target language. Learners may need additional guidance on how to use these tools effectively, and the lack of productive skill development in some applications may lead to disengagement. Future research should explore integrating AI tools more comprehensively into language curricula to maximize their benefits.

Keywords: AI tools, reading competency, first language, foreign language

References

- Adıgüzel, T., Kaya, M.H. & Cansu, F.K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Anu, B.D. & Ansah, L.O. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62.
- Blas, E. S. (2013). Pre-experimental designs in psychology and education: A conceptual review. *Liberabit*, 19, 133-141.

Çelikten-Demirel, S. & Gündüz, T. (2022). Küçük ve Büyük Örneklem Koşullarında Farklı Yöntemlere Dayalı Olarak Normallik Varsayımının İncelenmesi. 12. Uluslararası Sosyal Beceri ve Eğitim Bilimleri Kongresi (19-20 Mart 2022). İstanbul.

Kayaoğlu, M.N. (2012). The Use of Mother Tongue in Foreign Language Teaching from Teachers' Practice and Perspective. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2012/II), 25-35.

Kohler, K. (2024). You Only Need to Change Your Direction: A Look at the Potential Impact of ChatGPT on Education. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1), 1–18 (2024) <https://doi.org/10.29140/tl.v6n1.1103>

Liu, Y. J., Han, T., Ma, S., Zhang, J., Yang, Y., Tian, J., He, H., Li, A., He, M., Liu, Z., Wu, Z., Zhang, L., Zhu, D., Li, X., Niu, Q., Shen, D., Liu, T., & Ge, B. (2023). Summary of ChatGPT-Related research and perspective towards the future of large language models. *Meta-radiology*, 1(2), 100017. <https://doi.org/10.1016/j.metrad.2023.100017>

Mallik, S., & Gangopadhyay, A. (2023). Proactive and reactive engagement of artificial intelligence methods for education: a review. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1151391>

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.

Tuncer, M. (2021). Nicel Araştırma Desenleri. B. Oral & A. Çoban (Eds). *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (pp: 205-227). Pegem Akademi.

Vogelzang, M., Tsimpli, I. M., Balasubramanian, A., Panda, M., Alladi, S., Reddy, A., Mukhopadhyay, L., Treffers-Daller, J., & Marinis, T. (2024). Effects of mother tongue education and multilingualism on reading skills in the regional language and English in India. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3326>

Xu, H. (2018). The use of mother tongue in foreign language teaching. *Proceedings of the 2018 3rd International Conference on Modern Management, Education Technology, and Social Science (MMETSS 2018)*. <https://doi.org/10.2991/mmetss-18.2018.59>

Yadav, M. K. U. M. a. R. (2014). Role of mother tongue in second language learning. *International Journal of Research*, 1(11), 572–582. <https://journals.pen2print.org/index.php/ijr/article/download/1154/1093>

Zammit, J. (2024). Capturing the Full Potential of Maltese Language Learning through ChatGPT. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1), 1–22 (2024) <https://doi.org/10.29140/tl.v6n1.1082>

A Lifebuoy in the Sea of L2: Role of L1 vis-à-vis Willingness to Communicate

Adnan Demir

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

adnanxdemir@gmail.com

Problem Statement

Few would disagree the ultimate goal of second/foreign language teaching is to turn language learners into speakers or communicators of that language yet when it comes to how this can be achieved you would find few in agreement. Still, most applied linguists and practitioners in the field of English as a foreign language and as a second language (ESL) underscore the significance of communication as a vital factor to language learning, and that is why willingness-to-communicate in a second language (L2 WTC) has incrementally gained popularity among research community. Defined by Kang (2005, p. 291) as “an individual’s volitional inclination towards actively engaging in the act of communication in a specific situation,” WTC stands out among the factors contributing to the learning of a second or a foreign language.

The paradigm that English-only communication in the classroom is the sine qua non for successful language attainment is deep-rooted and fed by the Direct Method (Cummins, 2008; Butzkamm, 2003) among other movements. This view takes a one-size-fits-all approach to language learning and ignores contextual particularities. A context-sensitive, location-specific pedagogy (Kumaravadivelu, 2003) is needed in contexts where English language learners enjoy limited or no contact at all with native speakers such as in Turkey, where the current study was conducted. Language practitioners in Turkish EFL classrooms frequently resort to their learners’ first language for a variety of reasons. However, as the majority of language teachers go through teacher education programs hearing and reading the necessity, or rather the obligation, of using the target language only, they experience such emotions as guilt when resorting to the first language. Language teachers working in EFL contexts in particular are in need of guidance in terms of the inclusion of the learners’ own languages as they teach the target language so that they can make informed decisions. There is a growing number of studies investigating the effects of L1 use on learning the target language but few have actually looked at the impact of L1 use on L2 WTC. This study aims to explore any relationship between the first language use and the L2 WTC by investigating the experiences of language teachers regarding the use of L1 in the language classroom. It is hoped the findings will assist policymakers in designing guidelines concerning the inclusion of the learners’ own languages in English language teaching, and equip language teachers with the insights they need to shape their practice in regards to the use of L1.

Method

This study uses qualitative research methodology to explore and understand the key concept of the willingness to communicate by capturing the experiences of the participants. Since the examination of multiple cases can reveal a more comprehensive picture of the central phenomenon, the explorative multiple case study approach was used in the current study. As a multiple case study, this research aims to combine the definitions of the phenomenon through the analysis of the participants. The researcher used the criterion sampling technique to reach a group of teachers working in the English preparatory classes of various universities. Data were collected from 10 participants, four of which were women and six male teachers from five different state universities. Participants had between 9 and 20 years of experience in English teaching. The data required for this research were collected through semi-structured in-depth interviews through Zoom, a video conference software. The interviews consisted of six general questions aimed at guiding the participants about their experiences on the subject, but follow-up questions were also asked to encourage the participants to elaborate their answers. Questions were created in the light of the existing literature on the use of communication, the use of first language in language teaching, the anxiety and gaps in the literature. The interviews were transcribed by the researcher without using any data transcription and analysis software. The data were examined several times and the emergence of three themes led to the researcher to decide to analyze the data under three categories. The answers of the participants were labeled and grouped in accordance with these three categories. Instead of analyzing the answers of each participant separately, the researcher analyzed the data according to categories and saw how each participant answered questions about categories.

Expected/Temporary Results

The participants' answers to the interview questions (1) stated that teachers actually resorted to the mother tongue of the learners for a wide variety of reasons and in various situations; (2) The involvement of the mother tongue has the motivation, attitudes of the learners and the observable effects of the class on the overall atmosphere of the class; and (3) It has shown that the use of the first language has both a direct and indirect effect on the willingness of the learners to communicate in the target language. When the relevant literature is examined, it is understood that WTC is not the result of a single factor in the second language, but a result of a series of learning-internal or learning-external influences (Dewaele & Dewaele, 2018). This warns against a single factor that can explain why some learners are more willing to communicate in the target language than others, or why learners are more willing at certain times and that they are not at other times. These findings create a strong argument in favor of a situational approach, which explains why I adopt this approach in the current study.

Keywords: L1 use, willingness to communicate, Turkish EFL context, anxiety

References

Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27, 1, 9–32. <https://doi.org/10.2307/3586949>

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>

Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39, 468–479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.016>

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 5: Bilingual Education, pp. 65–76). Springer.

Dewaele, J.-M. and Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 24–37, DOI: <https://doi.org/10.22599/jesla.37>

Dewaele J. M., & Pavelescu L. M. (2021). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: A multiple case study. *Innov. Lang. Learn. Teach.* 15, 66–80. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1675667>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>

Kumaravadivelu, B. (2003). A post method perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539–550.

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91, 564–576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>

MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135–142. <https://doi.org/10.1080/08824099409359951>

MacIntyre, P. D., Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2010). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32, 149–171. <https://doi.org/10.1093/applin/amq037>

Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Sorularında Problem Çözme Becerisinin Görünümü

Gülşah Gençer¹, Merve Ercan^{1,*} & Bahar Doğan Kahtalı¹

¹ İnönü Üniversitesi
merve.ercan@inonu.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin büyük bir hız kazanması, 21. yüzyıl becerilerinin bireyleri hayata hazırlayan eğitim-öğretim ortamlarına girmesini bir zorunluluk hâline getirmiştir. Bu gerekliliğin bir yansıması olarak Türkiye’de 2005 yılından itibaren benimsenen yapılandırıcı yaklaşımla beraber 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarında yer aldığı görülmüştür. 2017 yılında ise programa eklenen sekiz anahtar yetkinlikle (ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifade) beraber bu becerilerle ilişkili alt alanlar oluşturulmuş ve derinleştirilmiştir. Bu bağlamda Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında sorumluluk üstlenen bir ders olduğu görülmektedir. Bu ders kapsamında öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, 21. yüzyılda sahip olmaları beklenen becerilerin geliştirilmesi de önemsenmektedir.

21. yüzyıl becerileri içinde yer alan ve insanın hayatında karşılaştığı zorlukları aşmanın ve hedeflere ulaşmanın temeli olan problem çözme becerisi, oldukça önemlidir. Bingham (2004) problem çözme becerisinin, bu tür karmaşık sorunları anlama, analiz etme ve çözme yeteneğini sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda Türkçe derslerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek biçimde yapılandırılması, derslerde bu beceriyi harekete geçirecek metin ve etkinliklere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Şahin (2014) öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim materyalinin ders kitapları olduğunu belirtmiştir. Türkçe derslerinde 21.yüzyıl becerilerinin öğretiminde birincil kaynak olarak metinlerden ve metne yönelik etkinliklerden yararlanılabileceği söylenebilir. Öğrencilerin düzeye uygun metinlerle ve etkinliklerle karşılaşarak bu becerilere yönelik deneyimler elde etmelerinde Türkçe ders kitapları işlevsel bir role sahiptir. Güneş (2022) ders kitaplarında sunulan çeşitli problemlerle, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirildiğine ve zihinlerinde sorunları çözmek için örnekler oluşturulduğuna vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle güncel olarak Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarında, problem çözme becerisinin görünümünün nasıl olduğunu ortaya koymanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde öğretim programlarının uygulama boyutu olan ders kitaplarına yönelik 21. yüzyıl becerilerinden problem çözme becerisi özelinde hazırlık çalışmalarını ele alan herhangi bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda programda vurgulanan problem çözme becerisinin

ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarına yansımalarının belirlenmesi konusunda alanda bir açıklık olduğu ve bu açıklığın giderilmesinin alana faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu durum araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın problem cümlesini “Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının problem çözme becerisine yer verme durumu nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, olay, kişi veya olgular niceliksel özelliklerinden ziyade, detaylı ve anlamaya yönelik bir şekilde "nasıl" ve "niçin" soruları aracılığıyla derinlemesine incelenir (Denzin ve Lincoln, 1998). Çalışma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi deseniyle yapılandırılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek 2021, s. 189). Bu çalışmada araştırılması hedeflenen problem odağında Türkçe ders kitapları incelendiği için bu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma materyallerini 5. sınıf Koza Yayınları, 6. sınıf Anka Yayınevi, 7. sınıf Dörtel Yayıncılık ve 8. sınıf Ferman Yayıncılık'tan çıkan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış form kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yapılırken hazırlık sorularının problem çözme becerisine yönelik olma durumlarını belirlerken hazırlanan formda yer verilen Rossen vd. (2011) tarafından belirlenmiş problem çözme aşamaları dikkate alınmıştır. Betimsel analizde doküman metinlerini doğrudan alıntılar ile üst tema, kategori ve alt tema olarak sunmak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları, ders kitaplarındaki hazırlık sorularının büyük ölçüde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme amacı taşımadığını ortaya koymuştur. Soruların çoğunun, öğrencileri düşünmeye, analiz yapmaya veya yaratıcı çözümler üretmeye teşvik etmek yerine, bilgiye dayalı veya ezber gerektiren cevapları ön plana çıkardığı belirlenmiştir. Bu durum, ders kitaplarındaki hazırlık sorularının problem çözme becerisini geliştirme konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir.

Hazırlık soruları problem çözme basamakları bağlamında incelendiğinde, çoğunlukla bu sürecin alt düzeylerini içerdiği, öğrencilerin problemleri seçip tanımlamasına olanak sağladığı ancak alternatif çözümler üretme ve problemin artılarını eksiklerini değerlendirme noktasında yetersiz kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin problemler için seçenek tercihinde bulunmasını desteklemediği ve problemin çözüme kavuşmasının son basamak olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Oysaki problemin çözülmesi yeterli olmamakta çözümün değerlendirilmesi ve işlevselliğinin belirlenmesi problem çözme sürecinin son basamağını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının problem çözme becerisini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek uygun soru türlerinin ve yönergelerin kullanılması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının yapılandırılmasında, problem çözme sürecinin aşamalarının dikkate alınması ve günlük yaşamla ilişkili, problem çözme sürecine yönelik farkındalık oluşturacak yönergelerin hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitapları, problem çözme, hazırlık soruları.

Kaynakça

Bingham, A. (2004). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi (Çev. A. Ferhan Oğuzkan). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). The lanscape of qualitative research: theories and issues. thousand oaks: Sage.

Erdal, N. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı. Dörtel Yayıncılık.

Güneş, F. (2022). Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Rosen, D., Morse, J. & Reynolds, C. (2011). Adapting problem-solving therapy for depressed older adults in methadone maintenance treatment. Journal for Substance Abuse Treatment 40(2), 132– 141.

Saygı, S. (2023). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı. Ferman Yayıncılık.

Sevim, B. (2023). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı. Koza Yayınları.

Yavuz, D. ve Kahraman, G. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı. Anka Kuşu Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Dinleme/İzleme Beceri Alanının Karşılaştırılması

Kazım Şahin¹ & Emrah Köseoğlu^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Harran Üniversitesi

e.koseoglu21@gmail.com

Problem Durumu

İletişim, geçmişten günümüze önemi her geçen gün artan ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda zorunlu ve kazanılması gereken bir beceri alanını ifade etmektedir. İletişimin sürdürülmesi ve geliştirilmesinde kuşkusuz en sık kullanılan becerinin dinleme becerisi olduğu söylenebilir. Nitekim insanın bebekliğinden yetişkinliğe kadar olan süreçte iletişim becerisinin şekillenmesinde dinleme becerisi öncelikli bir role sahiptir. Bunun yanı sıra okulda ve okul dışında bireyin en sık kullandığı beceriler arasında yer alan dinleme, öğrencinin okula başlamasıyla planlı bir şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Dinleme becerisi, Türkiye’de Türkçe dersi öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen dört temel beceri alanından biridir. Dinleme, insanların birbiriyle iletişim kurmasında çok önemli bir yere sahip olduğu gibi anlama ve öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesinde de etkin bir rol oynayan, kişinin beden olarak pasif görünmesine karşın zihnen aktif olduğu bir etkinliktir (Yıldız, 2013, s.190). Dinleme, sadece Türkçe dersinde iletişimle ilgili diğer becerilerin kazandırılmasında öncü bir beceri değildir. Okuldaki diğer derslerde kazandırılmaya çalışılan beceri alanları için de aktif bir rol üstlendiği ve bundan dolayı öğrenci başarısında önemli bir yer edindiği unutulmamalıdır.

Dinleme becerisi, okullarda planlı bir şekilde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bundan dolayı Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dinleme becerisinin kazandırılmasına yönelik kazanımlara yer verilmektedir. Alanyazında dinleme becerisinin kazandırılmasında dinleme süreci genellikle dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006; Temur, 2010; Melanlıoğlu, 2012; Yıldız ve Kılınç, 2015; Akkaya ve Ünal, 2016; Akyol, 2016; Doğan, 2020). Ancak Türkiye’deki Türkçe dersi öğretim programlarında farklı zamanlarda geliştirilen programlarda sözü edilen bu başlıklar farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin; 2009, 2015, 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dinleme becerisine yönelik yer verilen kazanımların bu başlıklara göre yapılmadığı söylenebilir. Hatta 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında, önceki programlardan farklı olarak “kazanım” ifadesi yerine “öğrenme çıktıları” kavramı kullanılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dinleme becerisine yönelik yer verilen kazanım ya da öğrenme çıktılarının alanyazında belirtilen sınıflandırmaya uygun olarak yapılmadığı ancak farklı sınıflandırma başlıkları altında yer alan ifadelerin alanyazında belirtilen başlıkların içerikleri ile uyumlu stratejileri

kapsadığı söylenebilir. Hiç şüphesiz Türkçe Dersi Öğretim programlarında dinleme becerisine yönelik yer alan başlık ve kazanımlar, içinde bulunulan dönemin şartları ve dinleme becerisine yüklenen anlamın önemiyle ilişkili olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın amacı literatürde çoğu zaman “ihmal edilmiş beceri” olarak betimlenen dinleme/izleme beceri alanının, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında ne ölçüde yer verilmiş olduğunu belirlemek ve 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırarak yapılan değişiklikleri tespit etmek oluşturmaktadır. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim programında dinleme becerileri açısından başlık ve kazanımlarda nicelik açısından nasıl bir değişiklik olmuştur.
2. Programlar arasında dinleme becerileri açısından kazanımlarda içerik/nitelik açısından nasıl değişiklik olmuştur.
3. Dinleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik örnekleri ve öğrenme-öğretme tekniklerine nasıl yer verilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizin edilmesini kapsayan nitel bir araştırma yöntemidir. Eğitim alanı ile ilgili bir çalışmada ders kitapları, program yönergeleri vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2018, s.189-190). Çalışmada 2024 yılında kabul edilen ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dinleme becerisi detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda dinleme becerisine yönelik kazanımlara ne oranda ve nasıl yer verildiği 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak sözü edilen yıllara ait Türkçe Dersi öğretim programları kullanılmıştır. 2024 yılına ait program Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi web sayfasında öğretim programları bölümünde yayınlanan Türkçe Öğretim Programlarından elde edilmiştir (<https://mufredat.meb.gov.tr>). 2019 Türkçe Öğretim Programı ise kaldırılmadan önce araştırmacılar tarafından PDF formatından arşivlenmiştir. İki programdan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından analiz birimleri doğrultusunda oluşturulan “Program Analiz Formu” kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından karşılaştırmalı olarak incelenerek doğruluğu kontrol edilmiştir. Verilerin doğruluğu kontrol edildikten sonra bulgular tablolar halinde sunulularak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçmişten bugüne Türkiye'deki Türkçe Öğretim Programlarında yer alan dinleme beceri alanı farklı şekillerde ve kazanımlarla sınıflandırılmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim programında dinleme/izleme beceri alanına yönelik olarak herhangi bir sınıflandırmaya yer verilmeden her sınıf düzeyinde kazanımlara yer verilmiştir. 2024 programında ise dinleme/izleme beceri alanı birinci sınıflarda dört, ilkokulun diğer sınıflarında ise beş başlık altında sınıflandırılmış olup her sınıfta öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Yeni programdaki öğrenme çıktıları, önceki programlardaki kazanımlar ile genel olarak benzerlik göstermektedir. Yeni programla birlikte alanyazında sıklıkla “ihmal edilen”

beceri olarak tanımlanan dinleme/izleme becerisine yönelik bir arayışın olduğu, dinleme/izleme becerisinin önemsenmeye başlanmış olduğu söylenebilir. Ancak dinleme/izleme beceri alanına yönelik net bir bakış açısının henüz oluşmamış olduğu da aşikardır. Bu doğrultuda öncelikle dinleme/izleme becerisine yönelik olarak net bir sınıflandırmanın olup olmayacağına karar verilmesi, bu karar doğrultusunda programın uygulayıcısı olan paydaşlardan görüşler alınarak programın geliştirilmesi önerisinde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Türkçe dersi öğretim programı, dinleme becerisi

Kaynakça

Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). Sözlü iletişim. F. S. Kırmızı (Editör), İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun içinde (s. 61-73). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akyol, H. (2016). Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, Y. (2020). Dinleme eğitimi (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7 (1), 1583-1595.

Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).

Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2013). Ana dili öğretimi. C. Yıldız, (Editör), Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde (s. 45-76). Ankara: PegemA Yayınları.

Yıldız, N. ve Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, 17-34.

Yıldız, D. G. ve İzalan, Z. (2016). 2005 Türkçe dersi öğretim programı ve 2015 Türkçe dersi öğretim programının Karşılaştırılması. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: <http://usos2016.com/usos2016-bildiri-ozet-kitabi.pdf>

"Türkçe Treni Cumhuriyet Yolculuğunda" Eğitsel Kutu Oyununun Türkçe Dersi Başarısına Etkisi

Özlem Kanbur

Özel Üsküdar SEV Okulları
ozlem_deveci89@hotmail.com

Problem Durumu

Dil; bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini aktarmalarının yanı sıra kültürün temel bir unsuru olarak da önemli bir rol oynar. Dil, nesilden nesle kültür aktarımını sağlar ve toplum içinde iletişimi temin eder. Millî kültürün devamlılığını sağlamak, geçmişle gelecek arasında iletişimi sürdürmek açısından dilin aktif bir rolü bulunmaktadır.

İnsanların kendilerini en iyi ifade edebildikleri ve en geniş iletişim olanaklarına sahip oldukları dil, genellikle ana dilidir. Ana dil, toplumsal ve kültürel bağlamda bireyi daha etkili bir şekilde konumlandırır. Her ulusun kendi dilini bireylere etkileşim yoluyla öğretmesi kültürel zenginliğin korunmasında kilit bir role sahiptir.

Eğitim sistemlerinde ana dil öğretimine verilen önem, bireylerin dil becerilerini geliştirerek anlama ve anlatma yeteneklerini artırma amacını taşır. Ana dil öğretimi, bütün derslerin temelini oluşturur. Ana dil öğretimi, öğrencilere ulusal ve evrensel bir kültür birikimi kazandırır. Bu sayede öğrenciler, diğer derslerde de başarılı olabilirler.

Ana dil öğretiminde belirlenen amaçlar, öğrencilere dilsel beceri ve alışkanlıklar kazandırmayı hedefler. Bu süreç, öğrencilerin düşünce yapısını güçlendirir. Öğrencilerin dilin doğru ve etkili kullanımını öğrenmelerine katkı sağlar. Ana dil öğretimi, bireylerin kültürel kimliklerini güçlendirmek ve dilin zenginliğini sürdürmek adına temel bir araçtır.

Günümüzde dil öğretimi alanındaki paradigma, "dil, iletişim aracıdır." görüşü etrafında şekillenmeye başlamıştır. Bu değişim, iletişim kurma ve dilin günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanılmasına odaklanan çalışmaların önem kazanmasıyla birlikte gerçekleşmiştir. Bu evrim, Türkçe öğretim programlarında önemli değişikliklere neden olmuş ve davranışçı yaklaşımdan vazgeçilerek yapılandırmacı yaklaşımlar benimsenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, Türkçe öğretim programlarında çeşitli modern öğrenme teorilerinin entegrasyonunu beraberinde getirmiştir. Çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik odaklı yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Dil becerileri ile zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin bütünleşmiş bir şekilde geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Türkçe öğretiminde öğrenci merkezli eğitim anlayışı, dilin günlük hayatta etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, yenilenen öğretim programları, öğrencinin aktif katılımını ve etkileşimini teşvik etmek üzere yapılandırılmaya uygun strateji, yöntem ve teknikler içermektedir. Bu tekniklerin başında da eğitsel oyunlar yer almaktadır.

Günümüzde dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı; özellikle dinleme, anlama, okuma, konuşma, yazma ve beceri gelişimini destekleyen etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Eğitsel oyunlar, Türkçe öğretiminde öğrenci motivasyonunu artırarak kalıcı öğrenmeyi sağlamak adına önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin söz varlığını geliştirmesinin ötesinde, akademik başarıları ve tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu pek çok çalışma tarafından ortaya konmuştur. Bu oyunlar, derse odaklanmayı kolaylaştırmanın yanı sıra ders içeriğinin öğrenilmesine de katkı sağlar. Eğitsel oyunlar, öğrencilere öğrenirken eğlenceli bir deneyim yaşatır ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olur.

Eğitsel oyunların kullanımı, öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hâle getirir. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların yaygın olarak kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini güçlendirmelerine ve dil öğrenme sürecine olumlu bir katkı sağlamalarına yardımcı olabilir. Bu oyunlar, dil öğrenimini sadece bir görev değil, aynı zamanda keyifli bir deneyim hâline getirerek öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini teşvik edebilir.

Alan yazında eğitsel oyunlarla ilgili yapılan uygulamaya dayalı çalışmalarda da eğitsel oyunların çocukların öğrenmelerine birçok açıdan katkı sunduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde çeşitli oyunların ve eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ancak eğitsel oyunların disiplinler arası etkileşim kurularak ‘‘cumhuriyet’’ teması üzerinden ana dille ilgili farkındalık kazandıracak herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu araştırmanın literatürdeki bu boşluğu giderecek çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eğitsel oyunların 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
- Türkçe dersine ait kazanımlar oyun oynayarak öğrenilebilir mi?
- Ana dilimiz Türkçeye ait özellikleri oyunla öğretmek etkili olur mu?
- Türk edebiyatına ve Türk kültürüne ait dikkat çekici unsurları oyun aracılığıyla öğrenmek eğlenceli midir?

Yöntem

Bu araştırma için deneysel modellerden ‘‘Tek Gruplu Ön Test/Son test’’ modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Çekmeköy bölgesinde bir ortaokulun 5. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 28 öğrencisinden oluşmaktadır.

1. Tek Gruplu Ön test/Son test Modeli

Deneysel desenler, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır. Bu desende işleme etkisi tek grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir. Gruba ön test uygulanır, uyarıcı verilir sonra son test uygulanır. Kontrol grubu yoktur. Proje kapsamında uygulanan ön test/son test Google Formlar üzerinden yapılmıştır.

Bu çalışmada nitel veri toplama araçlarından gözlem, görüşme, literatür taraması ve değerlendirme anketinden yararlanılmıştır.

Çalışmasının ilk aşamasında literatür taraması yapılarak araştırmanın konu ve kapsamıyla ilgili veriler toplanmıştır. Toplanan veriler, proje raporunun ‘‘giriş’’ bölümünde paylaşılmıştır. Tasarlanan eğitsel oyuna benzer çalışmaların olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya benzer çalışmalarla karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Eğitsel oyunun içeriğini oluşturacak sorularla ilgili bilgi havuzu oluşturulmuştur. Literatür taraması sonucunda elde edilen verilerle araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Projenin araştırma yöntemi seçilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında, öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan ilgi ve tutumları gözlenmiştir. Akademik başarıları ve ders içeriklerinin oyunlaştırılmasıyla ilgili yorumları takip edilmiştir. Öğrencilere ‘‘Türkçe dersi kazanımlarını oyunla öğrenmek ister misiniz, Türkçe dersinde oyunlar oynamak eğlenceli midir, oyunla öğrenilen bilgiler kalıcı olur mu, Türkçenin tarihi gelişimini biliyor musunuz, dil devrimi nedir, Türk edebiyatının önemli isimlerini biliyor musunuz?’’ soruları sorularak görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonraki aşamasında, çalışma grubu öğrencilerine araştırmacılar tarafından öğrencilerin projenin konusuyla ilgili algıları ve öğrenmeleri hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanan ‘‘Türkçe Treni Cumhuriyet Yolculuğunda Projesinin Ön Algı Testi’’ uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçları analiz edilip değerlendirildikten sonra eğitsel oyun tasarımına başlanmıştır. Tasarlanan oyun, uygulama grubuna haftada bir ders saati olmak üzere farklı zamanlarda 10 kez oynatılmıştır. Oyun; 2 ve 4 kişilik gruplarla oynanarak oyunun kuralları, içeriği ve süresiyle ilgili notlar alınarak en son hâline getirilmiştir. Oyunun uygulama süresi tamamlandığında öğrencilere son test ve oyun değerlendirme anketi uygulanmıştır. Son test ve değerlendirme anketi sonuçları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin oyunla ilgili yorumları alınmıştır.

Kültür ve beceri dersi olan Türkçenin okuma, anlama, yorumlama, dinleme, konuşma, yazma becerilerini eğitsel oyunla pekiştirmek ve dil bilgisi kazanımlarını öğretmek amaçlanmıştır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan 5. sınıf kazanımları oyuna uyarlanmıştır. 5. sınıf kazanımları, Türkçenin tarihi dönemleri, ana dilimizin 100 yıllık Cumhuriyet tarihindeki gelişimi ve değişimi, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı’na damgasını vurmuş ünlü kalemler ve eserleri, yabancı dillerden dilimize geçmiş olan sözcüklere Türkçe karşılıklar bulma çalışmaları, dil devrimiyle ilgili bilgiler oyunun içeriğini oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin Türkçenin tarihi dönemleri, dil devrimi, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, yabancı dillerden dilimize yerleşmiş sözcüklerin Türkçe karşılıkları, Türklerin kullandığı alfabeler, deyim ve atasözlerinin öyküleri, Atatürk'ün dil üzerine yaptığı çalışmaları hakkında bilgi edindiği ve farkındalık kazandığı görülmüştür. Özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri konularındaki akademik başarıları artmıştır. Türkçe dersindeki akademik başarılarının arttığı sınav sonuçlarıyla desteklenmiştir. Bunların yanında geliştirilen oyunla öğrencilerin iletişim becerisi ve problem çözme becerisinin geliştiği fark edilmiştir. Çalışmanın 21.yüzyıl becerilerinden 'yaratıcılık, karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme'yi geliştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ana dillerini yakından tanıma fırsatı buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin oyun oynarken öğrendikleri yeni bilgileri günlük hayatta kullandıkları ve arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda derslere entegre edilen oyunların; öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, daha istekli öğrenme ortamı sağladığı görülmüştür. Oyunların öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiği, iş birliği ve takım çalışması becerilerinin gelişmesini sağladığı tespit edilmiştir. Oyunun öğrencilerinin özgüvenini artırırken kendi başarılarına olan güvenlerini yükselttiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitsel oyunların akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, cumhuriyet, eğitsel oyun, oyun tabanlı öğrenme, kalıcı öğrenme.

Kaynakça

Baki, Y. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Eğitsel Oyunların Kullanımına ve İşlevlerine İlişkin Görüşleri. 3. Uluslararası Gençlik Ve Çocuk Edebiyatı Sempozyumu İstanbul, Türkiye, 21-22 Ekim 2016, Pp.287-287

Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi Ve Öğretiminde Dil Ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri Ve Deyimlerin Önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).

Çayır, M. (2021). Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi (Master's thesis, Amasya Üniversitesi).

ERSOY, B. G. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir metatematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271.

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. *Journal of Inquiry Based Activities*, 3(2), 41-49

Rauf Arıkan, Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Nobel Yay., Ankara, 2011.

Şahin, F. (2019). Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Sever, S. (1993). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kurami İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27(1), 121-171.

Ulu, A. (2019). Ortaokul 7. sınıflarda oyunlaştırma yöntemi ile kelime öğretimi (Örneklem:Tabu) (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

https://mimarsinanmtal.meb.k12.tr/icerikler/tarihci-gozuyle-turk-dilinin-tarihi-gelisimi_5122403.html

https://mimarsinanmtal.meb.k12.tr/icerikler/tarihci-gozuyle-turk-dilinin-tarihi-gelisimi_5122403.html

https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashxf=9_636783926097484770.pdf

[https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=türk-dili-i\[5164\].pdf](https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=türk-dili-i[5164].pdf)

Güncel MOBA Türü Oyunlarda Üniversite Öğrencilerinin Kullandığı Yabancı Kelime ve Kelime Gruplarının İncelenmesi: League of Legends Oyunu Örneği

Süleyman Ünlü ^{1,*}, Nazlıgül Günel ¹ & Tolga Kargın ¹

¹ Uşak Üniversitesi
suleymanunlu45@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde oyunlar; insanların ruhsal yönden rahatlamalarına olanak sağlayan, her yaş ve kitleye hitap eden bir alan, yeni istihdam fırsatları oluşturan bir durum haline gelmiştir. Son yıllarda bu oyunların en önemli oynama alanı olan dijital ortamlar da toplumların gelişmesinde önemli bir araca dönüşmüştür. Bu bağlamda, topluma doğrudan nüfus etmekte ve toplumu dönüştürme işlevi görmektedir. İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, dijital oyunlar ve e-spor kavramı gibi ekonomik ve sosyal kavramlar da farklı bir boyut kazanarak bu alanda sanayileşmenin önünü açmıştır (Alioğlu & Algül, 2021). Oyunlarla birlikte sosyal ağlar da öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını geliştirmek, deneyimlerini zenginleştirmek için araç olarak kullanılabilir (Akkoyunlu & Yılmaz Soylu, 2011). Ancak dijital oyun platformları insanların artık birlikte zaman geçirdikleri yeni sosyal ortamlarsa bile (Kargın, 2016) bu platformlarda oyuncuların birbirleri ile nasıl konuştukları ve dili nasıl kullandıkları merak konusudur.

Alan yazında, dijital platformlarda gençlerin Türkçeyi doğru kullanmadıklarını vurgulayan (Akkoyunlu & Yılmaz Soylu, 2011; Tosun, 2021) ve buna yönelik popüler kültürün etkisini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Çalışkan, 2022). Dijital oyun platformlarının büyük bir kısmının orijinal dilinin İngilizce olması sebebiyle, oyun içerisinde geçen birçok terimin İngilizce halinin oyuncuların dilinde yer ettiği, bir süre sonra da gençler arasında yaygın bir şekilde kullanıldığı gözlenmektedir (Şimşek & Direkçi, 2019; 2020). Bu tür kullanımlar oyuncuların oyun dışında günlük Türkçe diyaloglarına da yansımakta ve sözcüklerin/kavramların/kelimelerin yapısını olumsuz etkilemektedir. Dijital oyun platformlarında dilin nasıl kullanıldığı bu araştırmanın da temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmada yaygın olarak oynanan bir dijital oyun türü olan MOBA oyunlarından League of Legends’da oyuncuların oyun esnasında birbirleriyle yaşadıkları diyaloglar incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, güncel MOBA türü oyunlarda üniversite öğrencilerinin kullandığı yabancı kelime ve kelime gruplarını incelemek, Türkçe’nin dil yapısını nasıl bozduğunu (uydurma kelimeler ve ekler kullanmak) tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hedeflere ulaşılması beklenmektedir:

- League of Legends oyunu esnasında oyuncular tarafından kullanılan yabancı kelimelerin tespiti,
- League of Legends oyunu esnasında oyuncular tarafından kullanılan uydurma kelimelerin (Yabancı kelime köküne getirilen Türkçe eklerle oluşturulan kelimeler, yabancı kelime köküne getirilen Türkçe yardımcı fiillerle oluşturulan kelimeler) tespiti

- Gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış görüşmeler ile League of Legends oyuncularının oyun dışında Türkçeyi nasıl kullandıklarının tespiti.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden siber etnografi benimsenmiştir. Etnografi, çalışmaların bireyselliğini, doğallığını, ilk eliğini belirli bir düzen ve örüntü içinde takip etmemizi sağlar (Cohen, vd., 2021, s.293). Çalışma, dijital ortamda yürütüldüğü ve dijital ortamdaki oyun kültürünün müdahale edilmeden yansıtılması amaçlandığı için siber etnografik araştırma olarak desenlenmiştir. İkinci yazar, MOBA Türü oyunlarından biri olan League of Legends (LoL) oyununu oynayan bir grup üniversite öğrencisiyle birlikte oyunu oynamış, bu oyunlar dijital ortamda kayıt altına alınmış, daha sonra dijital kayıtlar analiz edilerek oyuncuların kullandığı yabancı kelime ve kelime grupları incelenmiştir. Çalışmada, 5 hafta boyunca haftada 1 kez oyuncuların League of Legends oyun ortamında bir araya gelip grup olarak oynadığı oyunların kayıtları birinci dereceden veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Son oyundan sonra oyuncular ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve oyunların dijital kayıtlarından elde edilen veriler görüşme verileriyle de desteklenmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken 3 tanesi Türkçe, 1 tanesi de dijital oyun çalışan alan uzmanı olmak üzere toplam 4 alan uzmanından görüşleri alınmış ve gelen dönütler doğrultusunda sorular revize edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ön bulguları, oyun esnasında Türkçe- İngilizce kelimelerin bir arada kullanıldığı bir dil yapısının ortaya çıktığı, üniversite öğrencilerinin Türkçe fiiller yerine İngilizce fiilleri tercih ettikleri, İngilizce kelimeleri kullanırken ya ekler yardımıyla ya da yardımcı fiilleri kullanarak Türkçe-İngilizce karışımından oluşan kendilerine özgü bir dil ortaya çıkardıkları ön bulgularına ulaşılmıştır. Veri analizi tamamlandığında, öğrencilerin oyun esnasında kullandıkları yabancı kelime ve kelime grupları (base atmak, bot farm'a gitmek, dive denemek, farm almak, dodgelamak, flash atmak, ghost'a basmak, ignite yemek, oto attack vb.) kapsamlı olarak ortaya konulacak, ortaya çıkan uydurma kelimeler/ekler vasıtasıyla Türkçe dilinin nasıl kirletildiği tespit edilecek ve bu konuda oyuncuların görüşleri ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyunlar, çevrimiçi oyunlar, MOBA, League of Legends, dil kullanımı.

Kaynakça

Alioğlu, M., & Algül, A. (2021). Türkiye'de dijital oyun durumu: e-spor oyuncularının değerlendirmeleriyle League of Legends örneği. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 121-154.

Akkoyunlu, B., & Yılmaz Soylu, M. (2011). A qualitative study on online social networks and language mistakes. Elementary Education Online, 10(2), 441-453.

Aytan, G. (2019). Fenomenolojik sosyoloji perspektifinden dijital oyunlar: Moba oyuncularını örneği (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). Eğitimde araştırma yöntemleri. [Research methods in education] (E. Dinç ve K. Kiroğlu, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalışkan, O. Ü. (2022). Popüler kültür ve kitle iletişim araçları ilişkisi. *Sakarya İletişim*, 2(2), 117-132.

Kargın, T. (2016.) Literacy in a new playground: Young children's literacy practices in commercially designed virtual play worlds. Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana University.

Keleşoğlu, V., & Yılmaz, A. (2022). Küreselleşen Yeni Yayıncılık Faaliyetlerinde Ekran Dilinin Dönüşümü: Türkçenin Kullanımı. *TRT Akademi*, 232-243.

Şimşek, B., & Direkci, B. (2019). The investigation of the relationship between online games and acquisition of Turkish vocabulary. *International Journal of Instruction*, 12(3).

Şimşek, B., & Direkci, B. (2020). In-game language usages of students playing online games: The sample of League of Legends. *İlköğretim Online*, 19(4).

Tosun, E. (2021). Teknolojik gelişmelerin Türkçeye etkisinin sorunlar ve öneriler bağlamında değerlendirilmesi. *Edebi Metin İncelemeleri*. 58-62.

Comprehension of Plurals in a Second Language

Aysun Barış Kosaoğulları^{1,*} & Vasfiye Geckin¹

¹ Izmir Democracy University

aysnbrs@gmail.com

Problem Statement

The motivation behind this study comes from (i) the very few studies conducted on the acquisition of plural morphology by adult (Snape et al., 2013) and child Turkish learners of English (Buvan, 2023) and (ii) the morphosyntactic differences observed in the way Turkish and English mark plurals. Although Turkish and English employ the attachment of the suffix –LAR and the suffix –s respectively on nouns, the formation of plural forms comes with exceptions to a set of rules on irregular and regular nouns in English (Blevins, 2006) and in Turkish (Göksel & Kerslake, 2005). For instance, in English, the –i suffix as in *fungi*, the –ae suffix as in *larvae*, and the –(r)en suffix as in *oxen* or *children* signal plurality (Carstairs-McCarthy, 2017). Some words such as *fish* and *sheep*; however, do not undergo any pronunciation change when marked as plural. In this study, we examined the effect of first language (L1) on second language (L2) plural forms in three distinct morphosyntactic environments. The first point of interest is nouns after quantifiers which are pluralized in Turkish and in English as in (1):

- **Bütün/Bazı/Kimi** çocuk-LAR dün sirke gitti.

All/Some child-PLR yesterday circus went

‘**All/Some children** went to the circus yesterday’

Turkish *kimi* and *bazı* stand for the existential *some* in English and mark plurality on nouns. Turkish *birkaç*, the equivalent of a few and several in English, is used with countable nouns, but the noun cannot be pluralized. Consider the example in (2):

- **Birkaç** çocuk dün sirke gitti.

A few child-Ø yesterday circus went

‘**A few children** went to the circus yesterday’

Second, in Turkish quantifiers such as *birkaç* (several), *birçok* (many) are often used with countable nouns. In English uncountable nouns are never pluralized while some Turkish uncountable nouns can take plural forms. See the example in (3):

- **Bütün** pirinci pişirdim.

All rice cooked.

‘I cooked all of the rice’

In (3), rice is treated as a mass noun both in Turkish and English and is not pluralized in the scope of a quantifier. Yet (4) presents an exception:

- Bütün pirinç-**LERi** pişirdim.

All rice-PLR cooked.

‘I cooked all the kinds of rice’

In (4) the mass noun rice is pluralized and ‘the kind’ meaning arises (Özyıldız, 2017: 906). Third, when numerals are employed, Turkish nouns do not carry a plural suffix whereas the nouns accompanying numerals almost always receive an overt plural marker in English. See the following example:

- Deniz sirkte üç palyaço gördü.

Deniz circus three **clown** -Ø saw

‘Deniz saw three **clowns** at the circus’

The differences in the ways Turkish and English mark plurality with quantifiers, uncountable nouns and numerals gave rise to the current study. In the second language (L2) acquisition literature, one of the accounts that explains variability in the use of inflectional morphology is Lardiere’s (2009) Feature Assembly Account (FAH). This account claims that successful L2 acquisition is realized when features in L1 are reassembled into the new lexical and functional categories. In the case of plural morphology acquisition in English, a Turkish learner needs to select and bundle the features [+/-Quantifier], [+/-count] [+/-plural] and [+/-numeral]. Learnability problems arise when the L2 learner cannot select these already existing features in L1 or cannot reassemble and bundle the new features in L2. Since Turkish allows for multiple representations of plurals in the scope of quantifiers, mass nouns and numerals, transfer to the second language is inevitable (Wang, 2009). This study explores Turkish highschoolers’ judgments of grammaticality in English with the following research question in mind: ‘Is there a difference in judging plurality in sentences with a quantifier, uncountable noun and a numeral?’

Method

The study was conducted at a state high school in Türkiye which offers an intensive program of English. The students (n=20) were 10th graders, aged between 14 and 15 years, with an intermediate level of proficiency in English. The students were given a Grammaticality Judgement Task (GJT) consisting of 30 randomised statements with different plural/singular nouns in English. 10 of the items were related to plural marking in numerical noun phrases, 10 of them were related to plural marking after quantifiers and 10 of them were related to the use of the uncountable words at sentence level. The participants were asked to judge the sentences and put a tick (✓) next to the sentence they thought was acceptable. The task was implemented in the classroom face-to-face as a paper and pen test and it took around 15 minutes

for each participant to complete. We reported mean rates of accuracy across conditions and developed a one-way ANOVA model where the effect of the independent variable, condition (nouns with numerals vs. nouns with quantifiers vs. uncountable nouns), was examined on student scores.

Expected/Temporary Results

All three categories were challenging for the EFL learners in the current study. Parallel to the findings in the literature (Şen & Kuleli, 2017; Yıldız, 2016), as given in Figure 1, the highschoolers in this study exhibited the lowest rates of accuracy in spotting ungrammatical sentences with uncountable nouns (50%).

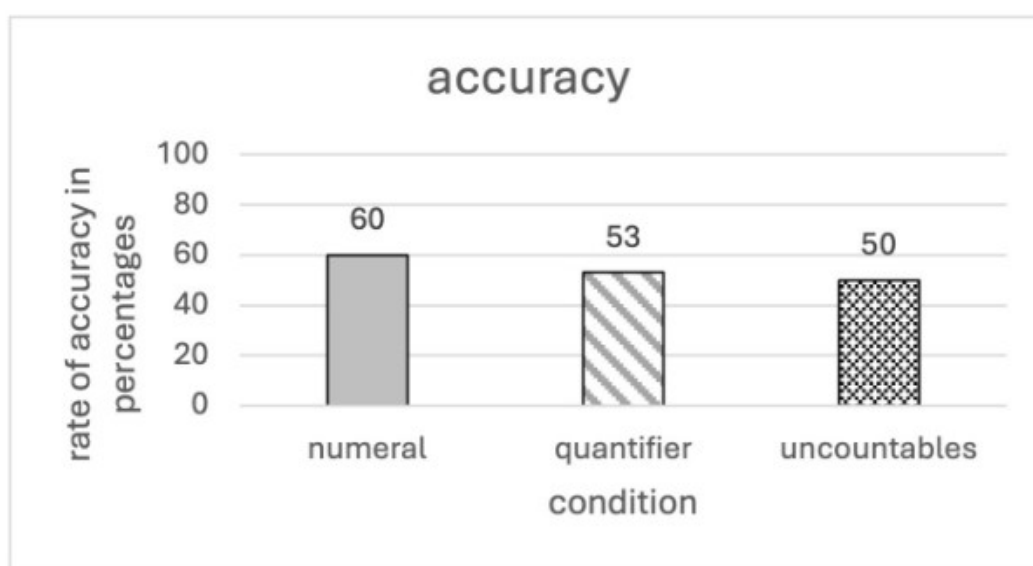


Figure 1. Accuracy in plural judgments across conditions

The accuracy rate improved when they were asked to judge sentences with quantifiers (53%) and numerals (60%). The only statistically meaningful difference was observed in the accuracy rates between uncountable nouns and nouns with a numeral ($p=.035$). The observed difficulty in judging the plural forms possibly arises from selecting the already existing features from L1 rather than reassembling those features. The lowest rate of accuracy in recognizing the plural forms of the uncountable nouns could be linked to the multiple feature checking that would probably restrain the human processing mechanism. The results suggest that teaching English as a foreign language is constrained by transfer, input and instruction (Toth, 2000), and explicit teaching of plural forms could improve accuracy in plural formation (Al-Jarf, 2022).

Keywords: Plurality, second language acquisition, transfer

References

Al-Jarf, R. (2022). Difficulties in learning English plural formation by EFL college students. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 5(6), 111-121.

-
- Blevins, J. P. (2006). Word-based morphology. *Journal of linguistics*, 42(3), 531-573.
- Buvan, A. S. (2023). The production and comprehension of plural morphology in child L2 English. Unpublished MA. Thesis. Izmir Democracy University. Izmir, Türkiye.
- Carstairs-McCarthy, A. (2017). *Introduction to English Morphology: words and their structure*. Edinburgh University Press.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Lardiere, D. (2009). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research* 25, 173-227.
- Özyıldız, D. (2017). Quantifiers in Turkish. In D. Paperno and E.L. Keenan (Eds.), *Handbook of quantifiers in natural language: Volume II, Studies in Linguistics and Philosophy* 97, Springer (pp. 861-939).
- Snape, N., García Mayo, M. del P., & Gürel, A. (2013). L1 transfer in article selection for generic reference by Spanish, Turkish and Japanese L2 learners. *International Journal of English Studies*, 13(1), 1-28.
- Şen, Y., & Kuleli, M. (2017, September 25). Use of plural in spoken English in an EFL context. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 139-153.
- Toth, P. (2000). The interaction of instruction and learner-internal factors in the acquisition of L2 morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 169-208.
- Wang, X. (2009). Exploring the Negative Transfer on English Learning. *Asian Social Science*, 5(7), 138-143.
- Yıldız, M. (2016). Contrastive analysis of Turkish and English in Turkish EFL learners' spoken discourse. *International Journal of English Studies*, 16(1), 57-74.

İlgili Çalışmalardan Hareketle Türkiye’de İlkokul Düzeyinde İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Mevcut Durum ve Eğilimler

Fisun Güngör Yereyıkılmaz¹ & Mediha Güner Özer^{1,*}

¹ Anadolu Üniversitesi
gunermediha@gmail.com

Problem Durumu

Türkiye’nin de içinde yer aldığı geniş bir coğrafyada toplu göçlerin sayısı zorunlu olarak artmış, başta Suriyeli olmak üzere pek çok yabancı uyruklu insanın Türkiye’ye göç etme durumu söz konusu olmuştur. Bu insanların güvenli bir bölge, barınma, beslenme ve sağlık gibi zaruri ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyaçları da önemli bir konu olarak güncelliğini korumaktadır. Göç İdaresi Başkanlığı (2023) verilerine göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda farklı uyruklardan 1 milyon 272 bin yabancı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 432,754’ü ise ilkokullarda öğrenim görmektedir (İç İşleri Göç İdaresi Başkanlığı, 2023). Ana dillerinden farklı bir dilde eğitim gören ve toplum dilini okullarda öğrenen bu çocuklar “iki dilli” olarak kabul görmektedir. Tüm dünyada farklı biçimlerde uygulanan iki dillilik, birinci veya ikinci dilde niteliğin sağlanamaması durumunda eğitim sistemlerinin en temel sorunları arasında yer almaktadır (Luchtenberg, 2002). Göçe maruz kalan çocukların eğitim-öğretim görebilmeleri için çocukların ana dilleri ile birlikte buldukları ülkenin dili olan ikinci dil becerilerini edinmeleri ve bu dile hâkim olmaları gerekmektedir (Skutnabb-Kangas, 2004). Alanyazında iki dillilik bir bireyin hem kendi ana dili (L1) hem de göç ettiği toplumun dilini (L2) etkili ve kusursuz bir şekilde kullanabilmesi, her iki dili de aynı şekilde transfer edebilmesi ve her iki dilde de benzer iletişim becerilerine sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1998; Luchtenberg, 2002; Molali, 2005; Brisk, 2006; Westly, 2011). Bu tanımlardan hareketle kişinin iki dilli sayılabilmesi için hem ana dilinde hem de ikinci dilde belirli yeterliliğe sahip olması beklenmektedir. Fakat pek çoğu yaşamlarının ilk yıllarında ülkemize gelen veya ülkemizde doğan yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelerinde ana dili eğitimi alma fırsatı olmamış ve ana dillerinde okuryazarlık kazanamamıştır. İki dilli öğrencilerin ana dillerindeki yeterlikleri ile ikinci dildeki yeterlikleri arasında sıkı bir bağ bulunmakta (Belet, 2009) ve ana dilinde yeterli beceriye erişememiş öğrenciler ikinci dilde de istedik hedeflere ulaşamamaktadır. Bu doğrultuda da yabancı uyruklu öğrencilerin başta Türkçe öğrenme süreçleri olmak üzere örgün eğitim-öğretim süreçlerinde pek çok sorun yaşanmaktadır. Bu öğrenciler Türkçe öğretimi sürecinde; Türkçe dil seviyelerinin yetersiz olması, Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye direnç ve olumsuz tutum göstermeleri, öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi konusunda deneyimlerinin yetersiz olması, program ve ders araç gereçlerinin yeterli ve nitelikli olmaması gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Güngör Yereyıkılmaz, 2021).

Türkiye’de geçici statüde bulunan yabancı öğrencilerin durumlarının kalıcı hal alması ile birlikte ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar ülkemizdeki sayıları oldukça fazla olan yabancı uyruklu öğrenciler açısından önem taşımaktadır. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların sistematik olarak incelenmesi ve eğilimlerinin belirlenmesi ile ülkemizdeki ikinci dil olarak Türkçe öğretimine

yönelik mevcut durum ve eğilimin daha iyi anlaşılacağı ve kapsayıcı eğitim ilke ve hedeflerine ulaşmada faydalı olunabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmacın genel amacı Türkiye’de ilkokul düzeyinde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaların incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

İlkokulda Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda yapılan çalışmaların;

- Yıllara göre sıklığı nedir?
- Amaçları nelerdir?
- Araştırma yöntemleri (desen, çalışma grubu/örneklem, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi) nelerdir?
- Ele aldıkları dil becerileri nelerdir?
- Konuları açısından eğilimleri nelerdir?
- Sonuçları nelerdir?
- İkinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında önerileri nelerdir?

Yöntem

Türkiye’de ilkokul düzeyinde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doğası gereği algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir süreç gerektiren nitel araştırma yönteminde (Yıldırım ve Şimşek, 2016) en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri de doküman incelemesidir. Bu yöntemde temel amaç ilgili konu hakkında bir anlam çıkarmak veya anlayış oluşturmak için veri olarak dokümanların incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Corbin ve Strauss, 2008). Araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi; i) dokümanlara ulaşma, ii) orijinalliği kontrol etme, iii) dokümanları anlama, iv) veriyi kullanma (Forster, 1995’ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016) aşamalarından oluşmaktadır. Bu çalışmada da ulaşılan dokümanlar bu aşamalar dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışmanın veri kaynağını Türkiye’de ilkokul düzeyinde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerine gerçekleştirilmiş 131 araştırma makalesi ve lisansüstü tez oluşturmaktadır. İlgili çalışmalara Google Akademik, Dergipark, TR Dizin ve YÖKTEZ veri tabanlarından ulaşılmıştır. Ortak literatürü tanımlamak için anahtar kelimeler arasında “ve” kullanılmıştır. Aramalar (“ilkokul” ve “yabancılara Türkçe”), (“ilkokul” ve “yabancı dil olarak Türkçe”), (“ilkokul” ve “ikinci dil olarak Türkçe”), (“ilkokul” ve “yabancı uyruk” ve “Türkçe”), (“ilkokul” ve “mülteci” ve “Türkçe”), (“ilkokul” ve “göçmen” ve “Türkçe”), (“ilkokul” ve “Suriyeli” ve “Türkçe”) ve (“ilkokul” ve “sığınmacı” ve “Türkçe”) anahtar kelimeleri ile yapılmıştır. Veri tabanları herhangi bir yıl kısıtlaması olmaksızın 13 Mayıs 2024-30 Temmuz 2024 tarihleri arasında Türkiye’de ilkokul düzeyinde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında taranmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesi için dâhil etme ve dışlama kriterleri belirlenmiş ve sonuç olarak 131 çalışma incelemeye alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi süreci devam eden bu araştırmanın geçici sonuçlarına göre ilkokullarda Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik çalışmaların 2018 yılı itibariyle fazlaştığı ve özellikle 2020-2023 yıllarında çalışmaların sıklıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğunun, ikinci dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri ve Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları incelemek amacıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırma yöntemi açısından incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemi ile desenlendiği, bunu nicel araştırmaların takip ettiği ve az sayıda da karma araştırma yöntemleri ile desenlenen araştırmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar ele alınan dil becerileri açısından incelendiğinde; özel bir dil alanına yönelik çalışma sayısının az olduğu, genellikle araştırmaların çoğunluğunu doküman analizi ile gerçekleştirilen veya Türkçe öğretiminde öğretmen/öğrenci görüşlerini belirlemeyi hedefleyen çalışmalar oluşturduğu için dil becerilerinin sistematik olarak değil; bütüncül olarak ele alındığı görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulgular kapsamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik uygulamaların ve kullanılan öğretim programları ve ders materyallerinin çoğunlukla eleştirildiği, uygulamalarda bazı eksiklikler olduğu, Türkçe öğreticilerinin mesleki olarak desteğe ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmaların yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin kapsayıcı eğitim doğrultusunda ele alınması, Türkçe öğretim sürecinde iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Türkçe öğretiminin merkezinde olması, farklı uyruktan öğrencilerin katılımcı olduğu araştırmaların desenlenmesi gibi önerilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı uyruklu öğrenci, iki dillilik.

Kaynakça

Aksan, D. (1998). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim. Ankara: TDK Yayınları.

Belet, D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 71-85.

Brisk, M. E. (2006). Bilingual education: from compensatory to quality schooling. Routledge.

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

Güngör Yereyıklmaz, F. (2021). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için Türkçe öğretim programı tasarısı (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German–Australian perspective. Intercultural Education, 13(1), 49-61.

Molali, N. (2005). Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Skutnabb-Kangas, T. (2004). On biolinguistic diversity: linking language, culture and (traditional) ecological knowledge. Invited Plenary lecture at Department of Linguistics and Philosophy, Universidad Aut3noma de Madrid and Cosmocaixa.

T.C. İçişleri Bakanlığı G3 İdaresi Başkanlığı. (2023). Yıllara g3re geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 14.08.2024 tarihinde alınmıştır.

Westly, E. (2011). The bilingual advantage. *Scientific American Mind*, 38-41.

Yıldırım, H. ve şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Improving Students' Academic Writing Skills: Comparison of Teacher Feedback and AI-based Tool Feedback

Cüneyt Demir

Siirt Üniversitesi
ardgelen@hotmail.com

Problem Statement

For their future careers, students need to improve their academic writing skill which is a basic skill in the field. So far, we have largely witnessed traditional methods of improving writing skills; this is direct feedback from teachers. However, these methods are labour-intensive and may not always provide immediate feedback, which is crucial for continuous improvement. Studies showed that AI-powered writing assistants offer a valuable resource for educators, facilitating more efficient classroom management and enabling instructors to allocate more time to personalized instruction and mentoring (Taylor, 2022). These tools can also support differentiated instruction, accommodating diverse learning styles and needs, and promoting inclusivity in educational practices (Robinson & Clark, 2023). Therefore, we know that new possibilities have emerged for providing timely and personalized feedback with the advent of AI that can analyse and critique written content, offering suggestions for improvement in areas such as grammar, coherence, structure, and style.

However, this technological advancement raises an important question: Can AI-based feedback be as effective as traditional teacher feedback in developing students' academic writing skills? Different from the similar studies, this study does not only use AI-based feedbacks, but also teaches students in higher education how to use AI-based tools to scrutinize, hence develop their academic writing skills. This know-how skill on how to use AI-tools to self-evaluate is particularly significant because the efficient use of time has emerged as a crucial factor influencing individual productivity, organizational success, and overall societal advancement. Studies show that efficient time management substantially increase productivity by allowing individuals to prioritize tasks, lessen procrastination, and optimize workflows (Drucker, 2007). This is specifically critical in a period where technology and connectivity have obscured the lines between work and personal life, and made time management skills essential for maintaining work-life balance (Peeters et al., 2014).

This study had a comparative analysis of two groups of students. The first group received feedback for their writing assignments from AI-based tools while the second group had teacher feedback. Each feedback type was measured using a pre-test and post-test design to test the effectiveness of improvements in writing quality. In addition, a questionnaire gathered qualitative data on students' perceptions and experiences with AI-based feedback tools. This study also offered empirical evidence on the effectiveness of AI-based feedback in academic writing and how to integrate AI tools into teaching practices. In concise, this research has a twofold purpose: to provide insights into how AI can be integrated into educational practices and to compare and find out the effectiveness of AI-based tools

for feedback in school settings. To fulfil these objectives, the study addressed the following research question: Are there statistically significant differences between AI-based feedback and teacher feedback in terms of improving students' academic writing?

Method

The researcher created two groups. Group 1 received AI-based tool feedback regarding their writing and Group 2 received teacher feedback. Each group included 15 students. Students were required to write six essays in total, and then the researcher collected six essays from each participant in 6 weeks. The average of first two weeks constituted the data for the pre-test while the average of last two weeks was for the post-test. Non-parametric tests, Mann-Whitney U test and Wilcoxon Signed Rank, were used for the analyses.

Group A had concurrent (formative) feedback while Group B had terminal (summative) feedback. Because Group A would need to have concurrent feedback, they typed their essays in the computer lab of the faculty. There was no time constraint for essay writing not to lead to anxiety; average time of writing for each essay was 65 mins for Group A and 52 mins for Group B. Longer average time for Group A was due to that they were having concurrent feedback while writing.

Expected/Temporary Results

Statistically significant findings showed that AI-based feedback is more effective for students' improvement in writing when compared to the traditional teacher feedback. This finding is in line with studies highlighting the capabilities of AI in terms of critiquing written content (Hyland & Hyland, 2006). These findings suggest that AI-based tools can effectively aid students in refining their surface-level writing skills, which aligns with previous studies highlighting the benefits of immediate and consistent feedback provided by AI tools (Wilson & Roscoe, 2020). Furthermore, the simultaneous feedback provides particular benefit with students as stated in the study of Burstein et al. (2013), which demonstrated the effectiveness of AI in providing detailed and immediate feedback on written content.

Interestingly, the comparison of post-test results between the two groups revealed that while AI-based feedback was effective in meaning and grammar sections, teacher feedback had a pronounced impact on punctuation section indicating that teacher feedback might also be beneficial for improving some aspects of writing. This finding is consistent with Li et al. (2015) and Hoang & Kunnan (2021), who found that teacher feedback was particularly effective in enhancing higher-order writing skills.

Keywords: AI-based tools, teacher feedback, writing, higher education

References

Burstein, J., Chodorow, M., & Leacock, C. (2004). Automated essay evaluation: The criterion online writing service. *AI Magazine*, 25(3), 27-36. <https://doi.org/10.1609/aimag.v25i3.1767>

Drucker, P. F. (2007). *The effective executive*. HarperCollins.

Hoang, T., & Kunnan, A. J. (2021). AI-powered writing assistant feedback in an ESL context: A comparative study. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 104-115. <https://doi.org/10.1109/edu.2021.243104>

Hyland, F., & Hyland, K. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>

Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2015). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 907-923. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1035245>

Taylor, M. (2022). AI in the classroom: Enhancing teaching and learning. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 123-145. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10012-5>

Peeters, M. C., Montgomery, A. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2014). Balancing work and home: A diary study of dual-earner families. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(1), 87-107. <https://doi.org/10.1111/joop.12083>

Robinson, J., & Clark, K. (2023). Promoting inclusivity through AI-powered differentiated instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(2), 157-175. <https://doi.org/10.1177/00472395221098611>

Wilson, J., & Roscoe, R. (2020). The impact of AI-based writing feedback on student revisions. *Computers & Education*, 144, 103695. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103695>

EKİP: SİBERAY” Adlı Çizgi Filmde Siber Zorbalık Yansımaları

Yasin Mahmut Yakar ¹ & Semra Yazar ^{1,*}

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
semrayazar25@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ve kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte sanal ortamlar adeta günlük yaşamın birer parçası olmuşlardır. Her yaştan insanın kullanmakta olduğu sanal platformlarda kişilere erişmek, onlarla iletişime geçmek bir hayli kolaylaşmıştır. Teknolojinin sunmuş olduğu erişim kolaylığının avantajları olduğu gibi çeşitli dezavantajları da bulunmaktadır. Siber zorbalık, bu bağlamda öne çıkan başlıklardan birisidir. Sanal ortamda varlığı artış gösteren bu şiddet biçiminde mağdura zarar veren eylemler zorba tarafından kasıtlı olarak yapılmaktadır. Zorba, süreçte aynı davranışlarını tekrar ettirerek mağdurun olumsuz duygular yaşamasına sebep olmaktadır. Öfke, kaygı, korku ve yalnızlık hissi bu duygulardan bazılarıdır. Yapılan bir çalışmada internet kullanımında yaş ortalamasının düştüğü, siber zorbalığın özellikle çocuk için önemli sorunlardan biri olmaya başladığı tespit edilmiştir (Polat, 2023, s. 50). Dijital yerliler olarak adlandırılan çocuklar, internet ve yayın teknolojilerindeki değişimlerden en fazla etkilenen grupların merkezinde yer almaktadırlar (Mert& Köse, 2023, s.70). Çocukların yaşam tecrübelerinin sınırlı olduğu göz önüne alındığında bu bireylerin her iletiye karşı savunmasız oldukları gerçeği ortaya çıkmaktadır. Çocukların siber zorbalığa uğramaları onların sosyal ve ruhsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle mağduriyet yaşanması durumunda olanların yakın çevreyle paylaşılması önem teşkil etmektedir.

Teknolojinin gelişmesi, çocuklar için özel yayın yapan kanalların kurulmasıyla hedef kitlesi çocuklar olan yapımlar çeşitlilik göstermeye başlamıştır. RTÜK (2006)’ ün yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre ilköğretim çağındaki öğrenciler arasında en çok izlenen program türleri: Çizgi film (% 72.1), yerli diziler (% 70.1), yarışma programları (49.3), filmler (% 45.8) ve çocuk programlarıdır (% 44.6). Çizgi filmler, çocukların en çok seyrettiği yapımlardır (Özen& Kartelli, 2017). Çocukların eğlenmesine zemin hazırlayan çizgi filmler aynı zamanda etkili birer öğrenme aracıdır. Bu sebeple çizgi filmlerdeki karakterler ve onlar aracılığıyla yapılan aktarımların özellikleri çocuklar için önem taşımaktadır. Araştırmanın konusu olan siber zorbalık yansımaları farklı görünümde barındırması açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmada çizgi filmlerdeki siber zorbalık eylemlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Literatürde “Ekip: Siberay” adlı çizgi filmdeki siber zorbalık yansımaları özelinde bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Patchin ve Hinduja (2006)’ ya göre siber zorbalık bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik araçların ısrarlı ve tekrar edici bir şekilde başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılmasıdır. Lee (2005)’ ye göre ise internet ortamındaki şiddetli öfke tepkilerinin ve düşmanlığın çekingen olmayan bir şekilde ifade edilmesidir. Bir eylemin siber zorbalık olarak adlandırılabilmesi için temelde üç kritere uyması gerekmektedir. Bunlar; Willard (2007)’ a göre siber zorbalık biçimleri; online kavga, zarar verme, iftira,

başka bir kimliğe bürünme, başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma, dışlama, siber taciz ve siber tehdit etmedir.

Çizgi filmler; çocuklar tarafından en fazla izlenen ve etkilenilen televizyon programlarıdır (Can, 1995). Empati kurma, duyarlık geliştirme noktasında güçlü taklit özneleri olarak ön plana çıkmaktadırlar. Karakterlerin sorun çözme biçimleri, geliştirdikleri tepkiler bu nedenle önemlidir.

Erişilebilen literatürden hareketle farklı özellikleriyle öne çıkan çizgi filmler hakkında çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. İlgili araştırmaların değer eğitimi (Erşan, 2022; Koç, 2013; Sallabaş, 2012), kültür aktarımı (Yoğurtçu, 2024), doğal afet (Sezer, 2024), din eğitimi (Topuz, 2024; Çiçek, 2023), söz varlığı (Arslan, 2022), şiddet (Ekinci, 2024), cinsiyet rolleri (Aydın, 2023; Kuşaklı) şeklindeki olduğu görülmektedir.

Siber zorbalıkla ilgili erişilen çalışmalar; zorbalıkla baş etme (Topçu, 2024; Yurdakul, 2020; Metin, 2017), zorbalık düzeyleri (Akyüz, 2019), farkındalık durumları (Şenoğlu, 2024; Uludaşdemir, 2017; Kavuk, 2016), mağduriyet (Erdur Baker, 2007; Dilmaç, 2009; Boyar, 2023) şeklinde gruplara ayrılmaktadır. İlgili literatürde çizgi filmlerde siber zorbalık yansımaları özelinde çalışma bulunmadığı için yapılan araştırmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmada “Ekip: Siberay” adlı çizgi filmdeki siber zorbalık yansımaları üzerinde durulmuş ve “Ekip: Siberay adlı çizgi filmde siber zorbalık görünüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bu desen kapsamında izlenen araştırma süreci: Dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım& Şimşek, 2016). Çalışmada “Ekip: Siberay” adlı çizgi filmdeki siber zorbalık yansımaları detaylı olarak inceleneceği için doküman analizi deseni tercih edilmiştir.

İncelenen Dokümanlar

Çalışma “Ekip: Siberay” adlı çizgi filmdeki siber zorbalık yansımalarını belirlemek amacıyla yapıldığı için çalışma evreni bu çizgi filmde oluşmaktadır. Araştırma sürecinde ilkin Trt Çocuk kanalının internet sitesinde yer alan çizgi filmler “siber zorbalık eylemleri” odağında incelenmiş bu bağlamda “Ekip: Siberay” adlı çizgi film incelenmek üzere seçilmiştir. Dizinin 7 bölümü ön izlemede yeterli veri sağladığı düşünüldüğünden çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen bölümler 1, 2, 3, 4, 7, 8 ve 10. bölümlerdir. İlk etapta incelenen ve siber zorbalık eylemleri açısından içerik taşımayan çizgi filmler çalışma için yeterli veri sağlamadığı için kapsam dışında bırakılmıştır.

Verilerin Toplanması ve analizi

Çizgi filmler, “siber zorbalık ve siber mağduriyet” kavramları odağında analize tabi tutulmuş ardından incelenecek bölümler tespit edilmiştir. Akabinde siber zorbalık ve siber mağduriyet eylemleri esas alınarak gözlem formu eşliğinde kurgunun 7 bölümü izlenmiştir. Formlardaki veriler siber zorbalık eylemleri esas alınarak betimsel analize tabi tutulduktan sonra en çok tekrar eden eylemlerde başka bir kimliğe bürünme, başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma ve siber zarar verme biçimindeki başlıkların ön plana çıktığı tespit edilmiş ve bu başlıklardan hareketle değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışma verileri kategorilere ayrılırken Willard (2007)’ in “siber zorbalık biçimleri” adlı tasnifinden yararlanılmıştır. Tasnifte siber zorbalık biçimleri; online kavga, zarar verme, iftira, başka bir kimliğe bürünme, başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma, dışlama, siber taciz, siber tehdit etme şeklinde sekiz başlıktan oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada “Ekip: Siberay” adlı çizgi filmdeki siber zorbalık yansımaları incelenmiştir. Bahsi geçen çizgi filmin incelenen 7 bölümünde karakterlerin karşılaştığı siber zorbalık eylemleri; başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma (3), siber zarar verme (3) ve başka bir kimliğe bürünme (1) şeklindedir.

İncelenen bölümlerde çocuk karakterler siber zorbalığa maruz kaldıkları anda olup biteni arkadaşlarına anlatmaktadırlar. Bu bağlamda siber mağduriyet yaşayan kişilerin bu durumu gizlememeleri ve yakın çevreleriyle paylaşımları dikkat çekmektedir. Siber mağduriyet yaşayan karakterlerin zorbalık eylemini çevresiyle paylaşması izleyicide farkındalık oluşturması noktasında değerlidir. İncelenen 7 bölümde siber zorbalığa maruz kalan kişilerin yalnızca arkadaş grubundan yardım almaları ve mevcut durumun yetişkinlere anlatılmaması göze çarpan bir diğer noktadır.

Ele alınan bölümlerde siber zorbalığın oluşmasında gizlilik, güvenlik açığı ana etkenlerdir. Siber zorbalığa zemin hazırlayan durumların anlaşılması, takip edilecek adımların anlaşılması açısından verilen iletiler çeşitlendirilerek izleyiciye aktarılmıştır. İncelenen 5 bölümde siber zorbanın kimliği anonimdir. 2 bölümde ise biri çocuk karakterin küçük kardeşi, diğeri ise karakterin sınıf arkadaşıdır.

Çizgi filmde siber zorbalığa uğrayan karakterlerin yoğun üzüntü, kaygı yaşadığı görülmektedir. Aynı karakter kendisinin de başkalarına benzer yorumlar yaptığını itiraf etmekte; sonucunun bu denli üzücü olabileceğini tahmin edemediğini söylemektedir. Siber mağduriyet yaşayan kişinin aynı zamanda geçmişte siber zorbalık yaptığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, siber mağduriyet, çizgi filmler, rol modellik

Kaynakça

Akpınar, A. (2023). Lise öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet yaşantılarının okula bağlılık ile ilişkisinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Akyüz, A. (2019). Empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alkan, M. (2012). Siber Güvenlik ve Siber Savaşlar. TBMM İnternet Komisyonu (Siber Güvenlik Siber Savaşlar). <https://meclishaber.tbmm.gov.tr>.

Aslan, M. ve Polat, M.O. (2023), “Tüm Boyutlarıyla Akran Zorbalığı”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 43-82.

Boyar, Ü. (2023). Ergenlerde siber zorbalık, siber mağduriyet, depresyon ve başetme ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Can, A. (1995). Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kavuk, M. (2016). Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, M. (2013). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Köprülü, S. G. (2016). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğreniminde Çizgi Filmlerin Yeri. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 4(1), 88-98.

Kuşaklı, M. P. (2022). Erken çocukluk dönemindeki izleyiciye yönelik çizgi filmlerde toplumsal cinsiyetin inşası: Vikingler örneği. Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Mert, A. & Köse, S. (2023). Çocuk, Televizyon ve İletişimsizlik. İletişimsiz. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları, 229, 70- 71.

Ulaşdemir, D. (2017). 12-17 yaş arası adölesanların siber zorbalık deneyimleri ve ebeveynlerin siber zorbalık konusundaki farkındalık durumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Willard, N. E. (2007). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Champaign, IL: Research Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Ders Kitaplarının Ülke Bilgisi ve Kültürel Unsurlar Bağlamında İncelenmesi

Ayşe Dolar Karakaya

Hacettepe Üniversitesi
adolar@hacettepe.edu.tr

Problem Durumu

Yabancı dil öğrenme sadece yabancı dildeki sözcükleri öğrenme ve yabancı dilde okuma-yazma, dinleme-konuşma becerilerinin geliştirilmesiyle sınırlanamaz. Dil toplumda kullanıldığı için yabancı dil öğrencisinin dili öğrenirken dilin kullanıldığı ülke ve toplumu tanıması, hedef dile özgü ülke bilgisi ve kültürel unsurları, ülkede geçerli olan toplumsal kuralları öğrenmesi de gerekir. Bu dil derslerinde dil öğrenmekle eş zamanlı olarak mümkün olmaktadır. Dil öğrencisi böylece hedef dilde kullanılan davranış biçimlerine aşinalık kazanmakta ve kendini toplum kurallarına uygun olarak nerede ne zaman nasıl ifade edebileceğini öğrenmektedir. (Biechele, M. 2003, s.8; Profile Deutsch 2002, s.36)

Bu bağlamda ülke bilgisi konusunun yabancı dil derslerinde almanca örneğinden yola çıkarak tarihsel olarak yöntemler bazında gelişimine değinmek yerinde olur.

Ülke bilgisi 1960'lı yıllarda ülke hakkında nesnel bilgilerin öğrenciye verilmesiyle gerçekleştirilmekteydi, yani yabancı dil ders kitaplarında ülke coğrafyası, tarihi, edebiyatı, örf ve adetleri hakkındaki bilgiler resimlerle, metinlerle dil öğretimi bağlamında veriliyordu. (Michele M. (2003) ss15; Nikolaescu, A. (2021) ss. 246)

1970'li yıllarda iletişimsel yönetime geçilmesiyle dil iletişim aracı olarak kabul edilmiştir. Sanayileşme sonucu yabancı dil öğrenen kesimin profili de değiştiğinden dil öğretimi eylem odaklı iletişime dönüşmüştür. Dil öğretiminde hedef öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini artırarak günlük ihtiyaçlarını karşılayacak dilsel becerileri edinmelerini ve günlük hayatta dil ve kültür açısından zorlanmalarını sağlamak olmuştur. Bu gelişme dil öğretimi kitaplarına da yansımış ve ders kitaplarında ülke bilgisi ve kültür bağlamında öğrencinin günlük hayatta iletişim kurmada ihtiyaç duyacağı dil kalıplarına ve bu kalıpların ortama uygun kullanışlarının öğretilmesine yer verilmiştir. (Michele M. 2003: 15-26; Nikolaescu, A. (2021) 246-247; Storch, G. (1999: 286-289)

1990lı yıllarda Kültürlerarası yaklaşımın ortaya çıkmasıyla kültürlerarası ülke bilgisi ya da algı olarak ülke bilgisi önem kazanmıştır. Buna göre öğrencinin yabancı dili ve kültürünü öğrenirken kendi kültüründe farkına varması amaçlanmaktadır. Algılama ve anlama bu yaklaşımda çok önemli olduğundan dil öğretimi materyali geliştirilirken dil öğretiminin yanı sıra kültürel unsurlar ve farklılıklarda ortaya konularak öğrencinin duyarlılığının gelişmesi sağlanmıştır. (Brintzer, M. (2018) 97; Michele M. (2003) 15-26; Nikolaescu, A. (2021) 246-247) Kültürlerarası öğrenme bağlamında dil öğrenme kitaplarında farklı kültürlerin kültürel özelliklerinin karşılaştırılmasına yer verilmekte, böylece kültürlerarası yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesi sağlanmaktadır.

Yeni bir yaklaşımın ortaya çıkması bir öncekinin bitmesi ya da artık kullanılmaması anlamına gelmemektedir. Birbirlerini destekleyerek dil öğretiminin daha verimli olması hedeflenmektedir. Bu durum doğal olarak dil öğretimi için kullanılan kaynaklarda işlenilecek konuların seçiminde de etkili olmaktadır. Konu seçiminde dil ve kültür aktarımı bağlamında hedef dilin konuşulduğu ülke hakkında nesnel bilgilerin verilmesinin yanı sıra kültürlerarası hassasiyetlere karşı empati geliştirilmesi de sağlanmalıdır.

Ülke bilgisi ve kültür aktarımı bağlamında önemli rol oynayan bu faktörlere yabancı dil ders kitaplarında ne kadar, nasıl, hangi bağlamda yer verildiği veya verilemediği ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca öğretimi örneğinden yola çıkılarak devlet okullarında kullanılan MEB onaylı yerel Almanca ders kitabı Deutsch macht Spass A1.2 ve dil kurslarında kullanılan ithal Menschen A1 kitaplarındaki ülke bilgisi ve kültürel unsurlar betimsel İçerik analizi metodu ile incelenmiştir.

Çalışmada çalışmada kullanılacak analiz ölçütlerini tespit etmek için aşağıda adları verilen ders kitabı analizinde kullanılan kaynaklardan faydalanılmıştır.

Bu kaynaklar

- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache: Bu kaynak yabancı dil olarak Almanca bağlamında öğrenci odaklı olarak müfredat hazırlayanlar, kitap yazarları ve yabancı dil öğretmenleri için 1972 yılında hazırlanmış ve 1991 yılında Goethe Enstitüsü tarafından geliştirilmiştir
- Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache : 1980 yılında Avrupa Birliği kültürel işbirliği komisyonu tarafından hazırlanmıştır.
- Stockholm kuzey ülkelerinde yabancı dil olarak almanca dersi için yazılan ders kitaplarını değerlendirme kriterleri kataloğu (Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern): yabancı dil olarak Almanca bağlamında 1985 yılında ders kitaplarının değerlendirmesinde ölçüt olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır.
- Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı bağlamında 2002 yılında yabancı Dil olarak Almanca öğretimi için hazırlanmıştır.

Bu kaynaklar incelenmiş, ülke bilgisi ve kültür bağlamında tespit edilen hedefler/ölçütler gruplandıktan sonra bu çalışma için geçerli olabilecek ölçütler belirlenmiş ve listelenmiştir. Saptanan ölçütler yukarıda belirtilen ders kitaplarında yer alan her üniteye ülke bilgisi ve kültürel unsurlar bağlamında incelenmiş ve irdelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yabancı dil öğrencisine sadece sözcük bilgisi ve dilbilgisi kuralları öğretilerek, tarih coğrafya bilgisi verilerek dil öğretmek yeterli değildir. Dil toplum içinde kullanıldığından yabancı dil öğretiminde ülke bilgisinin özellikle dil kullanımında kültürel unsurların önemi çok büyüktür. Yabancı dil öğretiminde temel hedeflerden birisi de hedef dilde etkili iletişim kurabilmeyi öğretmektir. Bunun için yabancı dil öğrencisi hedef dili öğrenirken o dili konuşan toplumda var olan davranış biçimlerini, yeme içme biçim ve alışkanlıklarını, toplum bireylerinin kendilerini ifade etme şekillerini kısacası o toplumun yaşam biçimini ve o toplumda geçerli olan kuralları da öğrenmesi gerekir. Bunun için ders kitaplarında kullanılan metinlerde kültürel unsurlara yer verilerek dilin iletişimsel yönünü alıştırmalarla vurgulayarak öğrencinin kendini hedef toplumda uygun bir şekilde ifade etmeyi öğrenmesi sağlanmalıdır. Kültürlerarası farklılıklara da dil düzeyine uygun olarak ders kitaplarında yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, ülke bilgisi, kültür bilgisi, yabancı dil ders kitabı analizi

Kaynakça

Altmayer,C. (2017) Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase,P./ Höller,M. Kulturelles Lernen im DaF/DaZ -Unterricht. S. 3-22

Baldegger, M. (1980) Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt

Biechele,M/Padros,A. (2003) Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31 Berlin: Langenscheidt.

Brinitzer, M. (2018) DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd-und Zweitsprache.

Deutsche Volkshochschulverband/Goethe Institut Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. (1991)

Genç, A. (2010) Geçmişten günümüze Yerel Almanca Ders Kitabı İncelemesi. Ankara Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Haase,P./ Höller,M. (2017) Kulturelles Lernen im DaF/DaZ -Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deusch als fremdsprache (fadaf) Band 96. Göttingen: Universitätsdrucke-

Koreik,U. (2017) Landeskunde. İn: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. S.178-186

Menschen A1 Deutsch als Fremdsprache Kursbuch 2017 Münih: Hueber Verlag

Menschen A1 Deutsch als Fremdsprache Arbeitsbuch 2017 Münih: Hueber Verlag

Nicolaescu, A. (2021) Landeskunde im DaF-Unterricht: kognitiv, kommunikativ, interkulturell oder diskursiv? In: Germanistische Beiträge- Band 47.Heft 1 Aralık 2021 s. 245-259

Manuela Glaboniat, M./ Müller, M./Rusch, P. (2002) Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Storch, G. (1999) Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Heidelberg: UTB-Fink

Ulrich, W. (2017) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 10. Hohengehren: Schneider Verlag

Ünver, Ş. (2015) Sprach- und Kulturreflexionen Anregungen-Beispiele-Übungen im deutsch türkischen Kontext

Yazar, Ş./Çağlayan, Y./Akyar, F. (2018) Deutsch Macht Spaß. Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien . Arbeitsbuch MEB Devlet Kitapları

Yazar, Ş./Çağlayan, Y./Akyar, F. (2018) Deutsch Macht Spaß. Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien A1.2 Schülerbuch

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Dayanıklılıkları ile Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Burak Öncü

REGA Akademi
brkoncu01@gmail.com

Problem Durumu

İş görenlerin psikolojik açıdan sahip oldukları koşullar onların iş yapış şekillerini ve işteki başarılarını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. İş tatmini, motivasyon, dayanıklılık gibi faktörler bu psikolojik koşullardan bazılarıdır. Bu faktörler çalışanların özellikle işten ayrılma oranları üzerinde söz sahibidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). İş kaybının yüksek olduğu mesleklerden birinin öğretmenlik olduğu düşünüldüğünde (Kyriacou, 2001) öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini incelemek önem arz etmektedir. Nitekim yakın tarihte literatürde öğretmen dayanıklılığı üzerine çok sayıda çalışma yürütüldüğü görülmektedir (Beltman, Mansfield ve Price, 2011; Mullen, Shields ve Tienken, 2021).

Öğretmenlik mesleki açıdan sadece bilginin aktarımından ibaret değildir. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında öğrenci, ebeveyn ve meslektaş ilişkileri, eğitim-öğretim süreçleri gibi birlikte yürütmesi gereken birçok durum bulunmaktadır. Bu süreçlerin birlikte idare edilmesi kendi içerisinde baş edilmesi gereken birçok güçlüğü de barındırmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini gündeme taşımaktadır. Öğretmen dayanıklılığı, öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki zorluklara rağmen öğrencilere etkili bir şekilde eğitim verme ve mesleki gelişimlerini sürdürme kapasitesini ifade etmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Öğretmen eğitim öğretim süreçlerinin önemli bir bileşenidir. Dolayısıyla öğretmenin eğitim öğretim süreçlerini verimli bir şekilde sürdürebilmesi onun dayanıklılığına bağlıdır. Bir başka deyişle öğretmenlerin sahip oldukları mesleki dayanıklılık düzeyleri öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olabilir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin psikolojik durumlarının bir alt boyutu olarak onların mesleki dayanıklılıkları ele alınırken öğrencilerin akademik başarılarının somut bir göstergesi olarak okuduğunu anlama becerisi incelenmiştir.

Okuduğunu anlama bireyin yaşam boyu öğrenmesinde ve kendini geliştiren bir insan olmasında oldukça önemli bir role sahiptir. Özellikle günümüz toplumunda insan hayatının giderek artan sayıdaki basılı ve elektronik kaynaklardaki bilgilere bağımlı hale gelmesi okuduğunu anlama becerisinin önemini artırmaktadır (Zeffiro ve Eden, 2000). Okuduğunu anlama okurun okuma sürecinde katılım ve etkileşim yoluyla okuduklarından anlam kurma sürecini ifade etmektedir (Snow, 2002). Okuduğunu anlama becerisi geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğrenmenin başat yollarından biri olmaya devam etmektedir (Akyol, 2011). Okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin çoğunlukla yazılı materyal aracılığıyla yürütülmesi (Doyle, 1983) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yetkin olmalarını zorunlu kılmaktadır. Nitekim literatürde yer alan birçok çalışma okuduğunu anlama becerisinin öğrencinin akademik başarısıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Baştuğ, 2014; Kızgın ve

Baştuğ, 2020). Tüm bu durumlar düşünüldüğünde okuduğunu anlama bir öğrenciye okul yıllarında kazandırılacak kritik becerilerin başında gelmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en etkili faktörlerin başında ise öğretmenler gelmektedir. Bu bağlamda eğitim öğretim sürecini yürütecek olan öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı merak konusudur. Mevcut araştırmanın temel amacı da bu iki faktör arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: Öğretmenlerin psikolojik durumlarından biri olan mesleki dayanıklılıkları ile öğrencilerin akademik başarılarının göstergesi olan okuduğunu anlama becerisi arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişki tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki ve yordama gücünün araştırılmasına olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Karasar, 2014). Araştırmada öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri bağımsız değişkeni; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ise bağımlı değişkeni temsil etmektedir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; 31 sınıf öğretmeni ve 761 ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun dahil edilecek sınıf öğretmenlerinin kamu ve özel okulda çalışma dağılımlarıyla birlikte öğrencilerin sınıf seviyeleri dağılımlarının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde alınan resmi izinler doğrultusunda onam formlarını doldurmuş ve çalışmaya gönüllü olan öğretmen ve öğrencilerden toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki dayanıklılıklarını belirlemek amacıyla Näsua, Malinen, Kuntz ve Hodliffe (2019) tarafından geliştirilen ve Limon (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde ise Baz (2023) tarafından geliştirilen “Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testleri (ÇSOAT)’den yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler “Statistical Packages for the Social Sciences” (SPSS) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinin birinci aşamasında verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için Kolmogrov-Smirnov normallik testi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamasında ise öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeği puanları ile öğrencilerinin okuduğunu anlama testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde öğretmenin dayanıklılığı ile öğrencinin okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma özelinde elde edilen bu bulgu benzersizlik göstermektedir. Ancak öğretmenin dayanıklılık düzeyi öğretmen iş doyumunun (Roman-Oertwig, 2004; Polat ve İskender, 2018), öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin

ise akademik başarının bir göstergesi (Baştuğ, 2014) olduğu düşünüldüğünde ulaşılan bulgunun benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir (Arens ve Morin, 2016; Dicke ve diğerleri, 2020).

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin çok yüksek olması eğitim amaçlarının gerçekleşmesini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı da iş tatmininin önemli bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Okuduğunu anlamının uzun vadeli bir eğitim süreci gerektiren bir beceri olduğu göz önüne alındığında (Allington, 1977) öğretmenin dayanıklılığının bu sürecin sağlayıcısı olabileceği düşünülebilir. Ancak, araştırmada gözlemlenen düşük düzeydeki ilişkinin, dayanıklılığın iş memnuniyetinin yalnızca bir boyutunu temsil etmesi ve bu boyutun öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin nispeten sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki dayanıklılık, okuduğunu anlama, ilkokul

Kaynakça

Akyol, H. (2011). Türkçe öğretim yöntemleri (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21(1), 57–61.

Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813.

Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931–946.

Baz, B. (2023). Akıcı okuma ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki yapısal ilişkinin sırasal olarak incelenmesi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: İstanbul.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207.

Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061–1073.

Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi (26. Baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of language Education and Research*, 6(2), 601-612.

Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3253-3274.

Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. (2001). Job burnout. *Annu Rev Psychol*, 52, 397–422.

Mullen, C. A., Shields, L. B., & Tienken, C. H. (2021). Developing teacher resilience and resilient school cultures. *Journal of Scholarship & Practice*, 18(1), 8-24.

Polat, D. D., & M. İskender. 2018. “Exploring Teachers’ Resilience in Relation to job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate.” *International Journal of Psychology and Educational Studies* 5(3), 1–13.

Roman-Oertwig, S. (2004). Teacher resilience and job satisfaction. The University of North Carolina at Chapel Hill.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.

Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Reading Study Group.

Zeffiro, T. ve Eden, G. (2000). The neural basis of developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 3–30.

İlkokulda Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Konusunda Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Büşra Fayetörbay

Atatürk Üniversitesi
busra.f.orbay@gmail.com

Problem Durumu

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ilkokul 2. sınıfta başlar. Bu yaşta çocuklar, dil öğrenmeye daha açık ve esnektir. Erken yaşta dil öğrenmeye başlamak, çocukların dil edinim süreçlerini kolaylaştırır ve onların dil becerilerini daha hızlı geliştirmelerine yardımcı olur. Bu dönemde çocuklar, yeni sesleri ve kelimeleri daha kolay öğrenir ve hafızalarında tutarlar. Ayrıca, erken yaşta dil öğrenimi, çocukların kültürel farkındalıklarını artırır ve onların farklı kültürlerle karşı daha açık fikirli olmalarını sağlar.

Yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemin yanısıra çeşitli yöntemler kullanılır. Şarkılar, oyunlar, drama, müzik ve teknoloji kullanımı gibi eğlenceli ve etkileşimli yöntemler, çocukların dil öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkili hale getirir. Öğretmenler, ders kitapları, görsel materyaller, dijital araçlar ve interaktif etkinlikler gibi çeşitli kaynakları kullanarak dersleri zenginleştirirler. Bu materyaller, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Öğretmenlerin, dil öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu konularında da yetkin olmaları beklenir. Öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenme sürecini yönlendiren ve onları motive eden kişiler olarak, derslerin etkinliğini artırır. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak dersleri planlamaları, dil öğrenme sürecinin başarısını artırır.

Öğrencilerin dil becerilerinin değerlendirilmesi, öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu süreçte, yazılı ve sözlü sınavlar, projeler ve performans değerlendirmeleri gibi çeşitli yöntemler kullanılır. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerini objektif bir şekilde değerlendirmeyi ve onların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi sağlar. Bu sayede, öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dersleri yeniden düzenleyebilir ve onların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

İlkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin dil becerilerinin doğru ve etkili bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Ancak, bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklara yönelik görüşleri yeterince incelenmemiştir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yöntemleri konusundaki deneyimleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmak için kritik öneme sahiptir.

Bu bağlamda, ilkokulda yabancı dil öğretiminde ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, mevcut uygulamaların etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek için gereklidir. Bu araştırma, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları, bu

zorlukların nedenlerini ve bu süreçlerin iyileştirilmesine yönelik önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi, sosyal bilimler ve eğitim alanlarında derinlemesine bilgi ve anlayış kazanmak amacıyla sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, araştırmacılar katılımcıların yaşam deneyimlerini, algılarını ve etkileşimlerini anlamak için gözlemler, mülakatlar, odak grup görüşmeleri ve belge analizleri gibi çeşitli teknikler kullanır. Nitel araştırma, sayısal veriler yerine, zengin ve ayrıntılı betimsel verilere odaklanır ve bu sayede, insanların dünyalarını kendi perspektiflerinden açıklamaya çalışır. Durum çalışması, belirli bir olgunun, olayın veya sürecin derinlemesine incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir. İlkokulda yabancı dil öğretiminde ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi için durum çalışması yöntemi, bu sürecin karmaşıklığını ve öğretmenlerin deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde anlamak için uygun bir yaklaşımdır. Seçilen konunun güncelliği, araştırma sorularının tam anlamıyla cevaplarını alabilecek nitelikte kullanılan veri toplama çeşitliliğinden dolayı nitel temelli bir durum çalışması olarak gerekçelendirilmiştir. Belirli bir okul veya sınıf gibi sınırlı bir bağlamda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri derinlemesine incelenir. Durum çalışması yöntemi, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini ve görüşlerini anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplama süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu çalışmada, ilk olarak katılımcılara İngilizce dersi öğretim programının benimsediği temel felsefe, kazanım, içerik ve ölçme değerlendirme öğeleriyle ilgili düşünceleri sorulacaktır. Araştırmada öğretmenlerin geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını kullanım sıklıkları belirlenecektir. Araştırmadan elde edilen bulgularda; İngilizce öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçlarını ne sıklıkla kullandıkları ölçme aracının ne olduğu belirlenecektir. Alternatif ölçme araçlarını kullanma sıklıkları belirlenecektir. Öğretmenlerin programın temel felsefesine dair görüşleri incelendiğinde; dilbilgisi temelli bir değerlendirmenin yapıldığı, dört temel beceriye yönelik ölçme değerlendirme konusunda alternatif ölçme değerlendirme süreçlerindeki zorluklar ile geleneksel yöntemle yatkınlık ve konuşma ile dinleme becerilerine yeteri kadar önem verilmediği beklenen sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, yabancı dil öğretimi, ölçme, değerlendirme

Kaynakça

Akdağ, N. (2010). İlköğretim dördüncü sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişimine etkisi. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisi: Meta-analiz bir çalışma. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55–67.

Akın, S. (2014). Türk okullarındaki drama üzerine yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi ve öğretmen adaylığı eğitimi. *İlköğretim Online*, 13(2), 468–480.

Aslan, N. (2001). Drama ile öğrenen çocuk unutmuyor. *Öğretmen Dünyası*, (257), 25.

Avrupa Komisyonu (2020). Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler ülke raporu: 2020 Baskısı. Brüksel: Eurydice.

Ay, S. (1997). Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aykaç, M., & Çakır Sarı, H. (2023). Eğitsel Oyunlar ile İngilizce Öğretimi. Pegem Akademi Yayınları.

Aylett, R., Louchart, S., & Weallans, A. (2011). Research in interactive drama environments, role-play and storytelling. In *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*

Bekleyen, N. (2016). Çocuklara yabancı dil öğretimi. Anı Yayıncılık.

Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1561-1574.

Cömert İğdigül, N. (2022). Çocuklara Oyunlarla İngilizce Öğretimi. Altın Kitaplar Yayın Evi.

Çevik, H. (2006). Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı (Tez No. 206077) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çilek, E. (2021). Kuramdan uygulamaya yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama konuşma becerileri. Nobel yayınları.

Daniels, S., & Peters, D. B. (2015). Raising creative kids. Eğiten kitap.

Danju, İ., & Besim, S. (2020). Teaching strategies, methods and techniques used by pre-school teachers' candidates. *Revista Práxis Educational*, 16(37), 239-310.

Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*, 8(1), 87–99.

Dawoud, L. K., Hasim, Z., & Saad, M. R. M. (2022). Creative drama in language education: A systematic literature review. *Radical Solutions in Palestinian Higher Education*, 135-146.

Demir, G. (2013). Bir eğitim yöntemi olarak yaratıcı drama ve John Somers yaklaşımı. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

A Literature Review on Integrating Natural Disaster Literacy into English Lessons Suggested Frameworks and Implementations

Gülseda Sezgi Dağdelen ^{1,*} & Osman Solmaz ¹

¹ Dicle Üniversitesi
gulsedasezgidagdelen@gmail.com

Problem Statement

Natural disasters are a persistent global challenge, affecting communities across the globe (Ramadhan et al., 2019; Vu et al., 2023). Türkiye is among the countries at the greatest risk of natural disasters due to its geographic location. As a consequence of the potential dangers posed by such disasters, children are at particular risk (Apronti et al., 2015; Seddighi et al., 2022). It is therefore essential to implement specific educational initiatives that will equip these young people with the knowledge and abilities required to cope with such events. Despite the widespread agreement on the importance of disaster education, its inclusion in the Turkish educational curriculum tends to be largely concentrated in specific subjects such as social studies, geography, and science (Bulu, 2011; Şeyihoğlu et al., 2021; Sözcü, 2020). This limited scope results in a noticeable gap in other crucial subjects, such as English, which can also contribute significantly to disaster preparedness and response. As a global "lingua franca," English serves a noteworthy function in supporting international communication, especially at the response and recovery stages of a disaster that require extensive cross-border collaboration. The capacity to comprehend and convey information in English during crises can remarkably improve communication, accessibility to resources, and the overall efficacy of efforts to provide help in times of disaster. The present work is designed to address this gap by providing a systematic review of the literature on the necessity of incorporating natural disaster literacy into English lessons as part of an effort to expand disaster education. The study critically examines literature on the subject to identify promising practices and areas for improvement in the curriculum. It also explores various educational frameworks and pedagogical approaches that could facilitate integration of disaster literacy into the English curriculum. Additionally, it suggests potential frameworks that could enhance learners' language acquisition while also fostering critical thinking, problem-solving, and disaster preparedness skills.

Method

This literature reviews follows a systematic approach in its analysis and synthesis of existing studies on natural disaster literacy and its application within educational settings, particularly within the context of English language education. The review is initiated with the definition of fundamental concepts, such as disaster literacy and its contribution to the development of an ability to cope with adversity in learners. Subsequently, the examination of disaster education on a global scale is conducted, and the current status of its integration within Türkiye's educational system is evaluated. The review identifies effective models and techniques that have been implemented in other countries and examines their potential for adaptation in the Turkish context. Based on the aforementioned analysis, the review proposes the

implementation of the ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation) model (Hidayat & Umaemah, n.d.) to facilitate the systematic integration of natural disaster literacy into the English curriculum at the primary and secondary education levels, from grades 2 through 12. Specific units of the existing English Language curriculum are recommended as potential focal points for the integration of disaster-related content, accompanied by detailed lesson plan recommendations aimed at aligning disaster literacy with established language learning objectives.

Expected/Temporary Results

The findings of an extensive review of the literature highlight the necessity for a broader and more integrated approach to disaster education in Türkiye, specifically within the scope of English language instruction. The integration of content related to natural disasters into the English curriculum allows educators to improve students' language abilities while also enhancing their ability to respond to and minimize the impact of such disasters. The suggested frameworks offer a practical structure for curriculum developers and educators, outlining specific components that could form the basis for wider educational transformations. Implementation of these recommendations has the potential to result in notable enhancements in disaster preparedness and learning outcomes, thereby contributing to the advancement of a more resilient and equipped generation. Furthermore, the review emphasises the necessity for subsequent empirical research to evaluate the efficacy of said frameworks and refine them based on insights gained from educational settings and student feedback.

Keywords: Natural disaster literacy, literature review, educational integration, English curriculum, disaster preparedness

References

Apronti, P., Osamu, S., Otsuki, K., & Kranjac-Berisavljevic, G. (2015). Education for Disaster Risk Reduction (DRR): Linking Theory with Practice in Ghana's Basic Schools. *Sustainability*, 7(7), 9160–9186. <https://doi.org/10.3390/su7079160>

Bulu, E. (2011). Teachers Views on the Topic of Disaster Education at the Field on Elementary Science and Technology Curriculum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1).

Hidayat, H., & Umaemah, A. (n.d.). Developing Lesson Plan with Disaster Mitigation Material Insertion to Teach Reading Skills for Ninth Graders.

Ramadhan, S., Sukma, E., & Indriyani, V. (2019). Environmental education and disaster mitigation through language learning. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 314(1), 012054. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/314/1/012054>

Seddighi, H., Sajjadi, H., Yousefzadeh, S., López López, M., Vameghi, M., Rafiey, H., & Khankeh, H. (2022). School-Based Education Programs for Preparing Children for Natural Hazards: A Systematic

Review. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 16(3), 1229–1241.
<https://doi.org/10.1017/dmp.2020.479>

Sözcü, U. (2020). Natural Disaster Literacy Curriculum Proposal. *Afet ve Risk Dergisi*, 3(1), 70–79.
<https://doi.org/10.35341/afet.708183>

Şeyihoğlu, A., Kartal, A., Tekbiyik, A., Sezen Vekli, G., & Birinci Konur, K. (2021). The design and implementation of a teacher training program for improving teachers' disaster literacy: interdisciplinary disaster education program (IDEP). *Problems of Education in the 21st Century*, 79(5), 781–803.
<https://doi.org/10.33225/pec/21.79.781>

Vu, B. D., Nguyen, H. T., Dinh, H.-V. T., Nguyen, Q.-A. N., & Ha, X. V. (2023). Natural Disaster Prevention Literacy Education among Vietnamese High School Students. *Education Sciences*, 13(3), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci13030262>

Küçük Kalemlerden Büyük İzler: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hatalarını Anlama

Ş. Dilek Belet Boyacı¹ & Berrin Genç Ersoy^{2,*}

¹ Anadolu Üniversitesi

² TED Üniversitesi

berrin.genc@tedu.edu.tr

Problem Durumu

Yazma, öğrencilerin akademik başarılarını arttıran ve bireyin hayatı boyunca kullanacağı becerilerdendir. Bu yüzden yazmayı geliştirmek kişinin, bilişsel, sosyal gelişimini ve akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Göçer, 2019). Yazma becerisinin temelini atıldığı ilkököl kademesinde, öğrencinin yazısının şekil, biçim ve düzen olarak doğru ve güzel yazması amaçlanır (Akyol & Yıldız, 2018). Başka bir deyişle ilkökölün ilk dönemlerinde öğrencilere kurallara ve şekillere uygun bir biçimde yazı yazma becerisi kazandırılması amaç edinilmektedir. Ancak bir çocuk harfleri doğru biçimde yazmıyorsa, yazı yazarken elini sıranın üzerine doğru bir biçimde konumlandırmıyorsa, kalemi parmakları ile doğru biçimde tutamıyorsa, çok hızlı veya çok yavaş yazıyorsa, sayfa üzerinde temiz olamıyorsa ve düzensiz yazı gösteriyorsa ve satırı takip edemiyorsa, bu çocuk sınıf içi yazma etkinliklerinde okunaklı yazı örneği ortaya koyamaz (Akyol, 2010, s.73-74). Bu durumları yaşayan öğrencinin yazma çalışmalarında bir takım yazma hataları görülmektedir.

Yazma sorunu yaşayan öğrencinin belirlenmesi, desteklenmesi, öğrencinin yazma becerisini kazanması akademik gelişimi için çok önemli süreçler olabilmektedir (Ekmekçi, 2022). Çocukların yazdıkları yazıların incelenerek düzeltilmesi ve motive edilmeleri yazı becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2012, s.322). Yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için ayrıntılı ve yaratıcı düşünebilme, düşünülenleri açık, net ve düzenli bir şekilde ifade etme, güzel ve etkileyici bir anlatımla yazıları ilgi çekici hale getirebilme biçiminde bir çabanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kaya, 2013, s. 91). Ayrıca yazma becerisi ile bireylerin bilgiyi transfer etmesi, kendi düşüncesi ile bilgi arasında ilişki kurması sağlanmaya çalışılmaktadır. Yazılı anlatım becerisi ile öğrencilerde estetik duyu da oluşturulması hedeflenmektedir (Ungan, 2007, s.462). Yazma becerileri geliştikçe çocuklar var olan bilgilerini daha iyi transfer edebilmekte, düşüncelerini gözden geçirip etkili bir şekilde düzenleyebilmektedir (Akyol, 2012).

Öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilerin yazı yazma becerilerini gözlemlemeleri ve yazma hatalarının belirlemeleri ileriye dönük yazma becerisinin gelişimi ve yazma hatalarını azaltıp doğru yazmasını sağlamaya dönük önerilerde bulunulması bağlamında önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilkököl yazma öğretim sürecini tamamlamış ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarının biçimsel ve anlatımsal özelliklerinin değerlendirilerek yaptıkları yazma hatalarının incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma felsefesi temel alınarak tarama modelinde yürütülen bir betimleyici durum çalışmasıdır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Davey, 1991; Lambert ve Lambert, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmada ilkokul birinci sınıfı tamamlamış öğrencilerin serbest yazılı anlatımlarının içerik ve biçimsel yapısı bir durum olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilkokula yazma öğretim sürecini tamamlamış 49 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin yazılı anlatımları değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırma verileri Ergül vd. (2020)'nin Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB)'nda yer alan metin yazma testi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler ise yine Ergül vd. (2020)'nin geliştirmiş olduğu Biçimsel Kalite (Okunabilirlik) Rubriği ve İçerik Kalitesi Rubriği ile analiz edilmiştir. Biçimsel Kalite (Okunabilirlik) Rubriği yedi boyutta üçlü dereceleme yapma imkanı sunan bir ölçme aracıdır. Araç kapsamında rubrikten alınabilecek en düşük puan yedi iken en yüksek puan 21'dir. İçerik Kalitesi Rubriği'yle ise dokuz boyutta dörtlü dereceleme yapılabilmektedir. Rubrikten alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 27'dir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları ilkokul birinci sınıfı tamamlayan katılımcılardan elde edilen serbest yazılı anlatımları biçimsel olarak; harflerin büyüklüğü açısından oran boyutunda hatalar içerdiği, harf büyüklüklerinde kendi içerisinde tutarsızlıkların olduğu, yazı okunabilirliği boyutunda da sorunlar olduğu görülmüştür. İçerik yönünden katılımcıların öyküye başlama sürecinde betimleme yapabilmeye çoğunlukla zorlandıkları, öyküyü bitirmede gelişmiş bilişsel ya da duygusal bir tepki ile öyküyü sonlandırmakta zorlandıkları, zihinsel ve duygusal ifade kullanımı ve içsel konuşmanın oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar bağlamında ilkokula ve yazma sürecini tamamlamış birinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerinde biçimsel ve içerik yönünden gelişebilmelerine fırsatlar verilmesi, serbest yazılı anlatım gerçekleştirilme çalışmalarına zaman ayrılarak yazılı anlatımların kriterler belirlenerek değerlendirilmesi ve eksik görülen noktalarda öğrencilere geri bildirim sağlanarak geliştirilmesi gereken boyutlarda öğrencilerin desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma hatası, ilkokul birinci sınıf, durum çalışması

Kaynakça

Akyol, H. (2010). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi: yeni programa uygun. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2012). Türkçe öğretim yöntemleri. 5.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., & Yıldız, M. (Ed.). (2018). Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.

Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(1), 9.

Ekmekçi, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması, *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya*.

Ergül, C., Akçamuş Ökcün, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç Tülü, B. & Demir, E. (2020). *Okuma-Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) uygulayıcı kullanım kılavuzu*, Ankara.

Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı: yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, 1(2), 89-101.

Lambert, V. A. & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modellerinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.

İkinci Dili Türkçe Olan İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi

Elvan Özdemir ^{1,*} & Arzu Pekgöz Çeviker ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Kırıkkale Üniversitesi

elvanelaozdemir0606@gmail.com

Problem Durumu

Okuma sayesinde birey zengin öğrenme deneyimleri kazanır ve öğrendikleriyle hem kendisine hem de yaşadığı çevreye katkıda bulunur. Okumanın amacına ulaşması için okuma eyleminin anlama ile sonuçlanması son derece önemlidir. Çünkü bireyin okuma yoluyla öğrenmesi için okuduğunu anlaması gerekir. Birey okuduğunu anladığı sürece edindiği bilgiler işlevsellik kazanır. Öğrenciler eğitim sürecinde düzeyleri ilerledikçe okuma becerisine gereksinimleri artar. Eğitim ortamlarında öğrenmelerin büyük bir kısmı okuduğunu anlama becerilerinin kullanılmasına bağlıdır. Özellikle kitap gibi çoğunlukla basılı materyallerle yürütülen eğitimlerde, okuduğunu anlamaya daha fazla ihtiyaç vardır. Dolayısıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan bireylerin öğrenmeleri yeterli düzeyde gerçekleşmez. (Sever, 1993). Okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun okunan metni kendi bilgi, beceri ve deneyimlerine göre yeniden oluşturma süreci olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle okuyucu metinden aldığı yeni bilgileri zihnindeki mevcut bilgilerle bir araya getirerek metindeki anlamı kavramaya çalışır (İnce Samur, 2017: 223). İkinci dil, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dil olarak tanımlanır. Bununla birlikte yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin, birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir (Durmuş, 2018, 183). Aile çevresinde öğrenilip gerekli akademik eğitimle desteklenmeyen bir ana dilin üzerine okul döneminde edinilen ikinci bir dil, bireyin dilsel problemler yaşamasına neden olabilmektedir (Alaca, 2011). İkinci dil öğretimi, öğretimin en güç dallarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’ de yaşayan ve eğitim gören ilkökul düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır ve bu alanda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunların temel nedenlerine ve MEB ve devlete yönelik herhangi bir öneriye yer verilmemektedir (Ciğerci ve Güngör, 2016; Gürle, 2012; Özer vd. 2016). Bu doğrultuda araştırmanın ilkökullardaki ikinci dili Türkçe olan yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hususunda eğitimcilere, araştırmacılara ve program geliştiricilere kazandırmak ve gerekli önlemlerin alınması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın genel amacı, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir? Problem sorusu altında İkinci dili Türkçe olan ilkökul üçüncü sınıf düzeyindeki kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir? İkinci dili Türkçe olan ilkökul üçüncü sınıf düzeyindeki erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir? Farklı uyruklara mensup ikinci dili Türkçe olan ilkökul üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerinin gruplar arası okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir? Aynı uyruklara mensup

ikinci dili Türkçe olan üçüncü sınıf düzeyindeki kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir? alt problemlerine de cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada ikinci dili Türkçe olan ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin becerilerinin hangi düzeyde olduğunu değerlendirme ve cinsiyet, uyruk, anne dili değişkenleriyle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamış olduğu için kesitsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Kesitsel tarama modelinde değişkenler tek bir ölçümde betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Kesitsel tarama araştırmalarında veriler katılımcılardan herhangi bir zaman diliminde bir seferde toplanmaktadır. Bu sayede, katılımcıların o zaman dilimindeki düşünceleri, yetenek, beceri ve tutumları hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olmaktadır (Creswell, 2012; Fraenkel vd., 2012). Bilinen çeşitli sınırlılıkları olmakla birlikte tarama desenlerinin yaygın bir uygulama alanı vardır. Deneysel modellerinin kullanılmadığı durumlarda en iyi seçenek sayılırlar (Karasar, 2009).

Çalışmanın grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Ankara ili Keçiören ilçesine bağlı bir ilkökulda üçüncü sınıfa devam eden ikinci dili Türkçe olan 25 öğrencidir.

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay bir durumu tercih ederek hız ve pratiklik kazanmayı amaçlamaktadır (Yıldırım, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda ikinci dili Türkçe olan ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin buldukları sınıf düzeyi ortalamasının altında olduğu sonucuna ulaşılırken, bireysel değerlendirmelerde ise ortalamanın üzerinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde kelimeyi tanıma hızı, kelimenin anlamını bilme, cümleyi anlama, metin içinde anlam kurabilme kazanımlarını edinmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin temel ve orta kazanımları olan bu kazanımları edinmiş olması öğrencinin temel ve orta düzeye erişmesini sağlamıştır. Okuduğunu anlama becerisinin ileri düzey kazanımlarının ediniminde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki farklılığın sebebinin okuma eylemine olan tutum olduğu izlenimine rastlanmıştır ve bunun belirlenmesine dair yeni bir araştırma planlanmasına ihtiyaç duyulduğu kanaatine ulaşılmıştır. Farklı uyruklara mensup öğrenciler arasında anne dili Türkçe dil ailesine mensup olan Türk soylu öğrencilerin ortak kelimeleri tanıdıkları ama okuma becerisinin üzerinde bilişsel ve zihinsel süreçler gerektiren okuduğunu anlama becerisinde diğer uyruklara mensup öğrenciler ile aralarında anlamlı farklılık oluşturmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, Türkçe öğretimi, okuma, anlama

Kaynakça

Alaca, F. (2011). İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ciğerci, F. M. ve Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). Journal of Education And Future, 10, 137

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4 th ed.). Boston: Pearson.

Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi Türkbilig,(35),181-190.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Gürle, N. Ş. (2012). İstanbul’ da refakatsiz sığınma ve mülteci çocukların karşılaştıkları sorunlar ve uygulamalar (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “İlkokul Dönemi (6-10 Yaş)”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50(1),209-230.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel yay

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(37), 34-42.

Sever, S. (1993). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27(1), 121-171.

Yıldırım, S. (2023). Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi İle İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bir İlkokul Öğrencisinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Durum Çalışması

Burak Öncü

REGA Akademi
brkoncu01@gmail.com

Problem Durumu

Okuma; görme, işitme bakımından fiziksel; anlama, kavrama bakımından bilişsel (Kurudayıoğlu, 2011); ilgi, motivasyon bakımından duyuşsal (Guthrie ve Wigfield, 2000) ve okuma sürecinde sergilenen çeşitli eylemler bakımından ise davranışsal (Wigfield, 1997) olmak üzere çok boyutlu bir yapıya sahip olan bir beceridir (Akyol, 2011). Okumanın çok faktörlü bir yapıya sahip olması tanımı noktasında literatürde birçok farklı tarifi geliştirilmesine neden olmuştur. Okuma geçmişte daha çok harf-ses ilişkisi kurma, kelime tanımlamada otomatiklik gibi beceriler üzerinden (Huey, 1908; LaBerge ve Samuels, 1974) tanımlanırken günümüzde ise daha çok ön bilgileri metne entegre etme, metni analiz etme, çıkarımda bulunma gibi beceriler üzerinden tanımlanmaktadır (Miller ve Schwanenflugel, 2006; Sweet ve Snow, 2003). Güncel tanımlardan hareketle okumanın yazılı materyalden katılım ve etkileşim yoluyla anlamın yapılandırıldığı karmaşık bir süreci ifade ettiği söylenebilir. Bu tanım okumanın nihai amacının anlama ulaşmak olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla başarılı bir okuma sürecinin yürütülmesi okuduğunu anlamaya etki eden faktörlerin sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Baştuğ ve Keskin, 2012). Anlama ulaşılmasında kritik rol oynayan faktörlerin başında ise akıcı okuma becerisi gelmektedir (NRP, 2000).

Akıcı okuma okurun okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri doğru, uygun hız ve prozodi ile okuyabilmesini ifade etmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okumanın üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; kelimeleri oluşturan harf ve heceleri hatasız bir şekilde seslendirme anlamına gelen doğru okuma; dikkat kaynaklarını çok yormadan kelimeleri otomatik bir şekilde tanımlama anlamına gelen okuma hızı ve metindeki noktalama işaretlerini göz önünde bulundurarak vurgu, tonlama, duraklama ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuma anlamını gelen prozodidir (Young ve Rasinski, 2009). Bu alt boyutların herhangi birinde yaşanacak problem okuduğunu anlamayı riske sokmaktadır. Bu durumun temel sebebi ise akıcı okumanın kelimelerin kodunun çözülmesi ile anlama ulaşılması arasında köprü görevi görüyor olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim literatürde de akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında sıkı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Akıcı okumanın okuduğunu anlama bakımından olmazsa olmaz bir beceri olması öğrencilerin iyi bir okur olarak akademik ve sosyal hayatta başarıya ulaşmaları bakımından önem arz etmektedir. Bu nedenle birçok araştırmacı ve eğitimci, akıcı okuma becerisinin öğrencilere okulun ilk yıllarında kazandırılacak en önemli becerilerden biri olduğunu ileri sürmektedir. Çoğu öğrenci okul yıllarında akıcı okumayı edinmede sorun yaşamıyor olsa da azımsanamayacak sayıda öğrenci ise bu becerinin gerçekleştirilmesinde güçlük yaşamaktadır. Bu güçlüklerin giderilmesi noktasında literatürde etkililiği

kanıtlanmış birçok akıcı okuma stratejisi yer almaktadır. Örneğin; eko okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma, model okuma gibi stratejiler bunlar arasında sayılabilir.

İnsan dilde ve dille yaşayan bir canlıdır. Duygularını, düşüncelerini ve uğraşlarını dil ile ifade etmektedir. Temel dil becerilerinden olan okuma insanın kendisini keşfetmesinde, üyesi olduğu toplumla bütünleşmesinde, yaşadığı çevreyle etkileşim kurmasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Ülkemizde son yıllarda siyasi, ekonomik ve sosyal açıdan çeşitli nedenlerle farklı milletlerden gelen öğrenci sayısında bir artış yaşanmaktadır. Bu öğrencilerin buldukları topluma sağlık bir şekilde karışmasında, toplumla ile etkili bir iletişim kurmasında ve akademik, sosyal ve ekonomik yaşamları bakımından başarılı olmalarında ikinci dil olarak Türkçe'nin öğretimi önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin okuma becerilerini geliştirmede etkili yol ve yöntemlerin belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Buradan hareketle mevcut araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede model okuma, tekrarlı okuma ve kelime tekrar stratejilerinin birlikte kullanılmasının rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: Model okuma, tekrarlı okuma ve kelime tekrar stratejilerinin birlikte uygulayan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve sürece ilişkin durumlarında neler olmaktadır?

Yöntem

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir ilkökul öğrencisinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede model okuma, tekrarlı okuma ve kelime tekrar stratejilerinin birlikte kullanılmasının rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, belli bir zaman diliminde araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen bir ya da birden fazla durumu nasıl ve niçin sorularını ön planda tutarak derinlemesine incelemeye fırsat tanıyan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yin, 2014). Bu yöntem genel tarama modelleriyle yürütülen araştırmalara nazaran daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler vermesi nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir (Karasar, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerde aranan ölçütler:

- Öğrencinin fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel açıdan herhangi bir probleme ilişkin tanı almamış olması,
- Öğrencinin ikinci dil olarak Türkçe öğreniyor olması,
- İlkokul düzeyinde öğrenim görmesi,
- Akıcı okuma becerisi bakımından güçlük çekiyor olmasıdır.

Yukarıdaki ölçütleri karşılayan ve çalışmaya gönüllü olan bir öğrenci araştırmanın katılımcısını oluşturmaktadır. Öğrenciye haftada üç kez (Pazartesi – Çarşamba – Cuma) her biri iki ders saati süren seanslardan oluşan 48 oturumluk bir çalışma planı uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan gözlem notlarından ve görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Akıcı okuma becerisine ilişkin verilerin elde edilmesinde ise çalışmanın başında ve sonunda gerçekleştirilen program tabanlı ölçmeden yararlanılmıştır. Bu ölçme yaklaşımında sesli akıcı

okuma becerisi, öğrencinin düzeyine uygun bir metni sesli okuması sırasında bir dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayılarının kayıt altına alınmasıyla gerçekleştirilmektedir (Deno, 1985). Ölçüm sonuçlarında betimsel istatistiklere ve yorumlara yer verilmiştir. Buna ek olarak sürece ilişkin gözlem notlarına ve veli görüşlerine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir ilkökul öğrencisinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede model okuma, tekrarlı okuma ve kelime tekrar stratejilerinin birlikte kullanılmasının rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular, bu stratejilerden oluşan programın öğrencinin akıcı okuma becerisinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencinin kelime tanıma ve hızında yaklaşık %75’lik bir artış meydana gelmiştir. Birden fazla (model okuma, tekrarlı okuma ve kelime tekrar stratejisi) okuma stratejisinden oluşan programların akıcı okuma becerisinin gelişimine pozitif yönde etki ettiği literatürde yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Akyol ve Boyacı-Altınay, 2018; Kardaş İşler ve Şahin, 2016; Kodan ve Akyol, 2018; Pürsün ve Koçak, 2013). Ayrıca öğrencinin uygulanan programa ilişkin olumlu tutum sergilediği gözlenmiştir. Araştırma sonunda gerçekleştirilen görüşmede veli uygulanan programdan memnun kaldığını ifade etmiştir. Çocuğunun akıcı okuma becerisindeki ilerlemeye ek olarak Türkçe’yi daha iyi anlamaya başladığını, yeni kelimeler öğrendiğini ve eskiye göre evde okumaya daha fazla zaman ayırdığını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, akıcı okuma, ilkökul

Kaynakça

Akyol, H. (2011). Türkçe öğretim yöntemleri (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., & Boyacı Altınay, Y. (2019). Reading difficulty and its remediation: A case study. *European Journal of Educational Research*, 8(4).

Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri Basit ve Çıkarımsal Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227–244.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–232.

Guthrie, J. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. K. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* (3. bs., ss. 403–422). New York: Longman.

Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: The Macmillan Company.

İşler, N. K., ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkökul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.

LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26. Baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kodan, H., ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15–29.

Miller, J. ve Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853. doi:10.1037/0022-0663.98.4.839

Pürsün, T., & Koçak, F. (2023). Okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesi: eylem araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 220-238.

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59–68. doi:10.4324/9781315046372-1

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.

Young, C. ve Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13.

Cultural Responsive Teaching

Resul Geyik ^{1,*} & Veysel Biçim ²

¹ Mardin Artuklu Üniversitesi

² Trakya Üniversitesi

resulgeyik@artuklu.edu.tr

Problem Statement

The main problem being is despite being a diverse country. Türkiye lacks the implementation of culture in its Ministry of Education curriculum. For that reason, we want to introduce Culturally Responsive Teaching (CRP). Since there are many people who speak different languages and dialects, including different forms of Turkish, it is important to change grammar lessons to fit the cultural and language backgrounds of the students. When it comes the variety of lesson plans or syllabi, the very diversity we talked about it pretty much ignored in materials, thus resulting in an ineffective comprehensive input. Let's take south-east region of Türkiye and specifically areas whose majority are Kurdish people. States schools here teach in a one-dimension way when it comes to implementing culture which results in some confusion or lack of background due to the lack of presenting the culture of the target students. Our aim is to use an eclectic cultural method that can deliver many cultures together. Being a bridge between Middle-East and Europe, Türkiye lacks lots of cultural elements of other regions in its curriculum. There are some bits of culture here and there, but ultimately integration is almost absent. We concluded from our research and observations that when the respective students can be integrated with the target culture while also the target culture is being mixed with the target students' culture, they can participate in the activities, if not the whole lesson with more excitement. The very aim of the use of this method is not only improving the cultural engagement of students, but also develop the cultural integrity and knowledge of the teacher themselves in order for a better classroom environment. With the inclusion of CRP in both grammar and skill lessons, we might expect much better results when it comes to the engagement of students in a lessons.

Method

In our research we have made a thorough literature review from related articles through various researchers. A couple of honourable mentions would be from research conveyed in America (Wiley, 2019), which is also a pretty diverse country that houses lots of different cultures. Another one would be an article focusing on how to enhance communicative strategies while incorporating (CRT Hollie, S. 2017) and the last but not least, research about the fundamentals about CRT (Sleeter, C. E. 2011), which delivers evidence about effectiveness of CRT application on a variety of contexts, including grammatical instructions. Of course, we have also examined the theoretical foundations and practical applications of CRT across various educational contexts. This review allowed us to identify key themes, challenges, and best practices in implementing CRT, providing a comprehensive understanding of how educators can effectively respond to the cultural needs of their students. Through this method, we aimed to offer insights that could guide future research and inform teaching strategies.

Expected/Temporary Results

From the scope of our research and research we anticipate students to pay their attention more at the lesson since there would be bits of their own culture in the lesson, which they have rarely seen. Our priority when it comes to the expectation is to first raise their attention and then expand the number of participants to the lesson through an observation of their cultures of interest (mostly focusing on their own culture). From the tenets of John Dewey we expect that the more closer the lesson content is to their life the better attention we may get during the lesson. Of course, we are planning on including relatively up to date bits of the culture in the lessons since historical events do not appeal to the newer generations much. Additionally, CRT is expected to improve academic achievement among historically marginalized groups. leading to better comprehension and retention of information. Another results that we quite anticipate is the improvement of their critical thinking skills. If we can encourage students to question dominant narratives and explore alternative perspectives, it may promote a somehow understating of how to solve some social issues.

Keywords: Culture, literature, method, integration, engagement

References

- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- DeCapua, A., & Marshall, H. W. (2011). *Reaching Out: Intercultural Communication for Language Teachers*. Springer.
- Hollie, S. (2017). *Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning: Classroom Practices for Student Success*. Corwin.
- Sleeter, C. E. (2011). Studying the Evidence: What Do We Know About Culturally Responsive Teaching? *Education Policy Analysis Archives*, 19(25), 1-24.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.
- Zepeda, S. J. (2013). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*. Routledge.
- Nieto, S. (2017). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. Routledge.
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook*, 2(49-57).

Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural education review*, 7(3), 123-139.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational leadership*, 64(6), 28.

Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching*. University of Florida.

Gay, G. (2013). Culturally responsive teaching principles, practices, and effects. In *Handbook of urban education* (pp. 391-410). Routledge.

Dengbêjlerin ve Stranbêjlerin Sözlü Edebiyatında Bulunan ve Günümüzde Kaybolmaya Yüz Tutmuş Kelimeler

Muhammed Şerif Azarkan

Dicle Üniversitesi
mserif.azarkan@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Bu kongrede, Kürt Dili ve kültürünün temelini meydana getiren ve binlerce yıllık Kürt edebiyatına ışık tutan Dengbêjlerin ve stranbêjlerin sözlü edebiyatında önemli kelimelerin varlığından bahsetmeye çalışacağız. Sözlü edebiyat halkın ruhunu, toplumsal özelliklerini, kelimelerin ağırlığını ve yaşam deneyimlerini ortaya koyar. Unutulmaya yüz tutmuş Kürtçe kelimelerin araştırmasında izlenilmesi gereken yöntem, geçmişi geleneklerle dilin bizzat kaynağına gitmektir. Kürt diline baktığımızda sözlü edebiyat yazılı edebiyata göre ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Dengbêjler bir dili, bir kültürü ve bir yaşam biçimini yarınlara taşıyan önemli şahsiyetlerdir. Dengbêjlerin ve stranbêjlerin sözlerine baktığımızda günümüzde kullanılmayan veya unutulmaya yüz tutmuş kelimelere rastlamak mümkündür. Bu kelimeleri gelecek kuşaklara aktarmak, günlük hayatta kullanmaya çalışılıp ve yazınsal hale getirmek gerekir.

Bu kongrede, Kürt Dili ve kültürünün temelini meydana getiren ve binlerce yıllık Kürt edebiyatına ışık tutan Dengbêjlerin ve stranbêjlerin sözlü edebiyatında önemli kelimelerin varlığından bahsetmeye çalışacağız. Sözlü edebiyat halkın ruhunu, toplumsal özelliklerini, kelimelerin ağırlığını ve yaşam deneyimlerini ortaya koyar. Unutulmaya yüz tutmuş Kürtçe kelimelerin araştırmasında izlenilmesi gereken yöntem, geçmişi geleneklerle dilin bizzat kaynağına gitmektir. Kürt diline baktığımızda sözlü edebiyat yazılı edebiyata göre ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Dengbêjler bir dili, bir kültürü ve bir yaşam biçimini yarınlara taşıyan önemli şahsiyetlerdir. Dengbêjlerin ve stranbêjlerin sözlerine baktığımızda günümüzde kullanılmayan veya unutulmaya yüz tutmuş kelimelere rastlamak mümkündür. Bu kelimeleri gelecek kuşaklara aktarmak, günlük hayatta kullanmaya çalışılıp ve yazınsal hale getirmek gerekir.

Feqiyê Teyran'ın Kürtler arasında kendisini dengbêj ilan eden ilk kişi olduğunu ve bir şiirinde 'Ben fakirlerin sesi Feqiyê Teyran'ım' dediğini biliyoruz. Bazı önemli dengbêjler şunlardır: Çingo, Şerîfê Çingo, Evadalê Zeynikê, Gulê, Şêx Silê, Şêxê Nêrîyê, Şeroyê Biro, Mistefayê Xelloyê Heyran, Mihemedê Canşah, Keremê Oxçiya, Memedê Panîya, Şakirê Qereyaziyê, Şakirê Şêxela, Siloyê Gulê, Huseyno, Zahiro, Mistefayê Çiftborrî, Ferzê, Kawîs Axa, Feqiyê Qızqapanê, Reso, Apê Bekir, Ehemdê Bêrtî, Nûroyê Mete

Kürtlerde dengbêjliğin başlamasının kesin bir nedeni yoktur. Kürtlerde dengbêjliğin falanca dönemde başladığını kesin olarak söyleyemeyiz. Ama şunu söyleyebiliriz ki Kürtler kendilerini ve varlıklarını

hissetmişlerdir ve bugüne kadar dengbêjlik Kürtler arasında binlerce yıldır kullanılmaktadır ve kullanılmaya devam ediyor.

Yöntem

Dengbêjleri şu şekilde sınıflandırabiliriz:

Dengbêjlerin Mirleri, popüler kültürün sözcüsü olarak Mirlerin ve Beylerin saraylarını süslediler. Yasalarında ve kutlamalarında şarkı söylediler. Bazen kendi muhakemelerinde kendi nesillerinin şarkıcılarıyla bir araya gelerek günlerce birbirleriyle kapıştılar birbirlerine karşı şarkılar söylediler.

Şeyhlerin Dengbêjleri: Bu tür dengbêjler çoğunlukla şeyhlerin divan ve tekkelerinde şarkı söylerler, onların arkadaşlarıdır, bazen ilahiler söylerler, bazen de şiir ve kasideler söylerler, toplumlarını hareketlendirirler. Hem mürit hem de dengbêj olan Şeyh Seid Mustafa Xelloyê Heyrane gibi.

Aşiret Dengbêjleri: Bu dengbêjler kendilerini bir aşirete bağlı gösterir ve diğer dengbêjler gibi aynı konularda seslendirmeler yaparlar. Eski zamanlarda iki aşiret savaştığında bu dengbêjler savaşçılara bağıarak nağmelerini söylerlerdi ki savaşçılar daha bir canla-başla savaşsınlar. Ehmedê Bêrtî, Ehmedê Fermanê Kîkî bu dengbêjlerdendir ki kendilerini aşiretlerinin ismiyle tanıtmışlardır.

Köy Dengbêjleri: Bu dengbêjler neredeyse Kürdistan'ın tüm köylerinde bulunurlar. Onların mutlu günlerinde stran (şarkı) seslendirirlerdi. Bu dengbêjler köy hayatının günlük konularında uzmanlardı ve geniş bir şekilde köylülerin durumlarını bilirlerdi. Bazı dengbêjler çingene ya da roman gibiydiler ve her zaman dolaşan kişiler olarak tanınmışlardır. Bu dengbêjler köylere gittikleri zaman bahşiş isterler. Ancak köylülerden bahşiş alamadıklarında onları hikayeletirmiş ve eleştirmişlerdir. Köylüler de onların hikayelerinde yer alıp dile düşmemek için onlara bahşiş vermişlerdir.

Taziye Dengbêjleri: Bu dengbêjler belli bir şeyler karşılığında taziyelere gitmiş ve ölümlere stranlar söylemişlerdir. Bu dengbêjlerin çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Taziye sahipleri onlara geldiğinde ölen kişi hakkında biraz bilgi aldıktan sonra ölen kişinin yakınlarının birinin yanında oturur ve ölen kişi hakkında kurdukları şiirsel cümleleri söylemeye başlarlar ve aynı zamanda ağlamaklı bağırışlar da eklerler. Bu dengbêjler daha çok Malatya, Sivas ve Adıyaman Alevileri arasında meşhurdurlar.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dengbêj kelimesi 'deng' ve 'bêj' gibi iki kelimenin birleşiminden oluşan bileşik bir kelimedir. 'Dengbêj', sözcükleri ve kelimeleri sanatsal bir biçimde belirli kurallara göre düzenleyerek bir metin oluşturan ve bunu topluluğa sunan kişidir. Kürtçe'de dengbêj için hozan ve şair kelimesi de kullanılır. Dengbêjin kendi üslubuna göre birlikte söylediği metne Kılam, Stran adı verilmektedir. Kürt kültüründe bazı insanlar dengbêjlerin söylediği stranları ezberleyip topluluk içinde şarkı söylerler ki onlara da stranbêj ya da kılambêj denir.

Bu bilgilerden sonra dengbêjliğe gelecek olursak Kürtçe dengbêjlerin son yüzyılda yazılı ve dijital kültüre giren sözlü Kürt kültürünün bir parçası olduğunu söyleyebiliriz. Kürtler arasında okuma-yazma eksikliği nedeniyle toplumda Kürt kültürüne ait pek çok araç, dengbêjlerin, hikâye anlatıcılarının (destanbêj) ve masal anlatıcılarının (çirokbêjan) aracılığıyla sözlü kültür yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Kürt kültüründe dengbêj çok önemli bir noktadır, çünkü o; halkın sanatçıları, şairleri ve konuşmacılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Stranbêj, sözlü edebiyat, unutulmaya yüz tutmuş kelimeler, Kürt edebiyatı.

Kaynakça

Alay, O. (2018). Sözlü Kültür Bağlamında Zazaca (Kırdkî) Şiirsel/Ezgili Anlatım Geleneği: Ozanlık-Deyîrbazlık-Dengbêjlik. E-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research (Josr), 903-920.

Alkar, R. (2011). Kültürel Belleğin Aktarımında Kürt Toplumunda Kılam Söyleme Geleneği. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Doktora Programları.

Celîlê, C. (2003). Şêxê Sen'anîya Feqîyê Teyran, Institut Für Kurdologie, Wien

<https://ilkha.com/kultur/dengbêjlikte-kurtlerin-yakin-tarihi-396078>

Karadaş, C. (2013). Dengbêjlik Geleneği Ve Âşık Geleneğinin Karşılaştırılması. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Tezi

Öz, S. (2003). Doğu Ve Güneydoğu Sözlü Kültüründe Hikaye Anlatıcılığı. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Genel Sosyoloji Ve Metodoloji Programı.

Öztürk, S. (2012). Kadın Kimliği Bağlamında Kültürel Bellek Ve Van Merkezdeki Kadın Dengbejliği Yansımaları. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Ana Bilim Dalı Türk Müziği Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

Parıltı, A. (2004). Dengbêjler Sözü'nün Yazgısı, İstanbul, İthaki Publishing, 2006, s.73 Ahmet Aras, Çeviren: Fehim Işık, Efsanevi Kürt Şairi Evdalê Zeynikê, Evrensel Yayınları, İstanbul.

Uzun, M. (1998). Dengbêjlerim, İstanbul, İthaki Yayınları, 1998, s.27

Uzun, M. (2001). Dengbejlerim. İstanbul: Gendaş Kültür Yayıncılık

Zaman, R. (2019). Bir Direniş Hikayesi: Dengbêj Ve Stranbêj Olarak Eyşe Şan. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi- Sosyal Bilimler Enstitüsü Kültürel İncelemeler Yüksek Lisans Programı - Yüksek Lisans Tez.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aldıkları Geri Bildirimlerin Mesleki Gelişimlerine Yansımaları

Büşra Solakoğlu¹, Zülal Kilci^{2,*} & Arife Figen Ersoy¹

¹ Anadolu Üniversitesi
zulalkilci@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim sürecinin önemli bir unsurunu geri bildirimler oluşturmaktadır (Konold vd., 2004). Geleneksel olarak, 'sonuçların bilgisi' olarak kavramsallaştırılan geri bildirimdeki (Gibbs ve Simpson 2005, s.17), tek yönlü bir iletim şeklindeki yaklaşım, zamanla öğrenci merkezli ve sürdürülebilir bir modele doğru evrilmiştir (Carless vd. 2011). Bu modelden bakıldığında geri bildirim, öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin aldıkları bilgileri anlamlandırdıkları, bu bilgileri daha nitelikli çalışmalar ya da öğrenme stratejileri geliştirmek için kullandıkları bir sürecini ifade etmektedir (Henderson vd., 2019).

Öğrenmeyi geliştirmenin en etkili yollarından biri olarak kabul edilen geri bildirim ile öğrenciler yeterince iyi performans gösteremedikleri alanları belirleyebilir ve gelişim önerileri üreterek kendilerini geliştirme fırsatı elde edebilirler (Gürkan, 2018). Ancak öğrencilere geri bildirim sağlarken eğitimcilerin bazı hususları göz önünde bulundurmaları önerilmektedir. Örneğin eğitimciler, olumlu ve olumsuz geri bildirim arasında bir denge kurmaya, kullanılan dile ve okunabilirliğe dikkat etmeli; öğrenci ödev, görev ve projelerinde akademik ilerlemelerini destekleyecek ve kişiselleştirilmiş geri bildirim gibi bazı tercihleri önemsemelidirler (Paterson vd., 2020). Bunun yanında zamanlama da önemli bir mesele olarak görülmekte, zamanında olmayan geri bildirim öğrenciler için alakasız hale gelebileceği belirtilmektedir (Gibbs ve Simpson, 2004). Ayrıca eğitimciler, geri bildirim almanın öğrenci psikolojisi üzerinde etkili olabileceğini de göz önünde bulundurarak kullandıkları tarz ve yaklaşımlarına dikkat etmelidirler (Paterson vd., 2020).

Geri bildirimler, etkili mesleki gelişimin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Bates ve Morgan, 2018). Dolayısıyla öğretmen eğitiminin de temel unsurlarından biri olarak görülmelidir (Weaver vd., 2024). Öyle ki öğretmen adaylarının örneğini gördükleri ve etkililiğini kendi çalışmalarında deneyimledikleri dönüt düzeltmeyi, mesleki yaşantılarında da kullanması, verecekleri eğitimin kalitesi üzerinde olumlu bir etki yapabilir (Koray vd., 2016).

Öğretmen adaylarıyla geri bildirim konusunda yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda öğretmen adaylarının; öğretim materyali hazırlama sürecinde geri bildirim verilmesine ilişkin görüşleri (Öntaş ve Kaya, 2019); okul deneyimi dersi kapsamında gözlemlenen geri bildirim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Köğce vd., 2012); değerlendirme geri bildirimlerinin kalitesi ve süreci hakkındaki algıları (Ferguson, 2011); tercih ettikleri ve aldıkları geri bildirim türleri (Çabakçor vd., 2011) incelenmiştir. Bununla birlikte geri bildirim öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen (Wilcoxon ve Lemke, 2021) çalışmalar nadirken, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının lisans eğitimleri boyunca deneyimledikleri geri bildirim süreçlerine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları geri bildirimlerin mesleki gelişimleri üzerinde nasıl etkili olabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın ortaya koyacağı sonuçlar ile öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma temel nitel araştırma desenlerinden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 2023-2024 öğretim yılının bahar döneminde bir üniversitenin Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde son sınıfta öğrenim gören, teorik ve uygulamalı derslerini tamamlayan 10 öğretmen adayının katılımıyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve toplanacak verilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı katılımcılara bildirilmiştir. Ardından gönüllülük ilkesine dayalı olarak araştırmaya katılım ve ses kayıtlarının alınması konusunda tüm katılımcıların rızası ve onayı alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacıların hazırladığı yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca nasıl ve ne tür geri bildirimler aldıklarına, aldıkları geri bildirimlerin mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğine ilişkin birtakım sorulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde, tema ve boyutların keşfedilmesine ve derinlemesine çözümlenmeye olanak tanıyan içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın tutarlılık ve inandırıcılığına katkı sağlamak adına analizler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yapılmış, ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılarak görüş birliğine varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının geri bildirim; genellikle sonuç değerlendirme olarak algıladıkları, olumlu ya da olumsuz dönütler, yapılan bir iş sonrası geri dönüşün yapılması, eleştiri, mesajın iletilmesi, bitmiş bir iş sonrasındaki yansıtma olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte alan bilgisi ve alan eğitimine yönelik derslerde aldıkları geri bildirimleri yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları daha çok Öğretmenlik Uygulaması dersinde aldıkları geri bildirimlerin mesleki gelişimleri açısından yararlı olduğunu düşünmektedir. Açıklayıcı, onaylayıcı ve yapıcı türlerde geri bildirimler aldıkları; övgü, doğrulama, sınav sonuçları, ödev puanları, eksik yerlerin söylenmesi şeklinde aldıkları geri bildirimlere örnekler verdikleri görülmüştür. Bunun yanında çoğu öğretmen adayı bireysel geri bildirimleri daha etkili bulmasına rağmen onun da birkaç dersle sınırlı kaldığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Geri bildirim, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher*, 71(5), 623-626.

Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 395–407.

Çabakçor, B. Ö., Akşan, E., Öztürk, T., ve Odabaşı Çimer, S. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(1), 46-68.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 1(1), 1–30.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 3-31.

Gürkan, S. (2018). The effect of feedback on instructional behaviours of pre-service teacher education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1084-1093.

Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.

Konold, K. E., Miller, S. P., & Konold, K. B. (2004). Using teacher feedback to enhance student learning. *TEACHING Exceptional Children*, 36(6), 64–69.

Koray, Ö., Kaya, B., ve Pekbay, C. (2016). Öğretmen adaylarının ders materyali hazırlamada dönüt-düzeltilme süreciyle ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 844-862.

Köğce, D., Yıldız, C., ve Aydın, M. (2012). Elementary mathematics teachers' feedback behaviors: Student teachers' viewpoint. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 3(1), 13-20.

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 59-73.

Paterson, C., Paterson, N., Jackson, W., & Work, F. (2020). What are students' needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. *Nurse Education Today*, 85, 104236.

Weaver, J. C., Matangula, T. C., & Matney, G. (2024). The power of feedback in teacher education. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. 13(3), 190-204

Wilcoxon, C. L., & Lemke, J. (2021). Preservice teachers' perceptions of feedback: The importance of timing, purpose, and delivery. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(8). <https://doi.org/10.53761/1.18.8.14>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

Sınıf Öğretmenlerinin Değer Eğitime Yönelik Niteliklerinin Ders Araştırması Modeliyle Geliştirilmesi

Esmâ Arslan^{1,*} & Mehmet Gültekin¹

¹ Anadolu Üniversitesi
esmaarslan_2811@hotmail.com

Problem Durumu

Çevremizde yaşanan insan kaynaklı pek çok sorunun (toplumsal, siyasal, çevresel, kültürel vb.), toplumların “yanlışın nerede gittiğini” sorgulamalarına ve çözüm ayaklarından biri olarak değer eğitimi” görmelerine neden olduğu söylenebilir. Bu durum, eğitim sistemlerinin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin değer eğitimi sürecindeki mesleki niteliklerine dikkat çekmektedir. Çünkü eğitim sürecinde olduğu gibi bu sürecin parçalarından biri olan değer eğitimi sürecinde de öğretmenlerden mesleki donanımlarının güçlü olması beklenmektedir.

Değerlerin aktarılmasında eğitimcilerin önemli rolleri bulunmakta, hangi değerleri veya değerler sistemini ne şekilde verecekleri önemli görülmektedir (Yazar, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlere işe koşabilecekleri pek çok yöntem ve yaklaşım önerileri sunulmaktadır. Çünkü değerler kazandırılırken önemli olan şey, hangi değerlerin verileceğinden ziyade bu değerlerin nasıl kazandırılacağını ortaya koymaktır (Demir, 2018). Bu amaçla pek çok yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan en yaygın olarak kullanılanları ise değer telkini, değer açıklama, değer analizi ve ahlâki muhakeme yaklaşımıdır (Akdemir ve Saban, 2020; Yazar Kaptan, 2020). Ancak değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin sıklıkla değer telkini şeklinde geleneksel yaklaşımları kullandıkları gözlenmektedir (Dere ve Yavuzay, 2020; Yıldırım vd., 2017; Albayrak, 2015); bu nedenle çağdaş yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmeye dönük mesleki gelişim uygulamalarına öğretmenlerin katılımları tavsiye edilmektedir (Kamer ve Şahin, 2021; Çelik, 2020; Aktepe, 2019). Çünkü değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin mesleki donanımları yetersiz bulunmaktadır (Paleeri, 2015; Revell ve Arthur, 2007; Thornberg, 2008).

Bu araştırmada, Japonya’da geliştirilmiş iş birlikli mesleki gelişim modellerinden birisi olan Ders Araştırması Modeli’nin (DAM), sınıf öğretmenlerinin telkin haricinde farklı değer eğitimi yaklaşımlarını (değer açıklama-değer analizi-ahlaki muhakeme) tanımları ve bu yaklaşımları Sosyal Bilgiler dersinde işe koşmalarında yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Bu modelin işleyişinde ders araştırması ekibi öncelikle çalışmalarına rehberlik edecek bir problem tanımlar, bir plan ortaya koyar, bir öğretmen dersi işlerken diğerleri dersi gözlemler, ders sonrasında grupça ders üzerinde düşünerek değerlendirmeler yapar, dersi gözden geçirir, gözden geçirilmiş dersi öğretir, bir kez daha değerlendirir ve sonuçları paylaşırlar (Elliott, 2019). Bu doğrultuda DAM kapsamında bu araştırmada, öncelikle değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik eğitici/uzman (“knowledgeable other”) tarafından üç katılımcı öğretmene eğitici sunular verilmiştir. Eğitimlerin ardından araştırma dersleri katılımcılarca planlanmış, uygulanmış, dersler değerlendirilerek geliştirmiş ve bu yolla öğretmenlerin mesleki niteliklerine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmış, DAM kapsamında altı araştırma dersi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin eylem planı, DAM'ın işleyiş öncesinde öğretmenlerin değer eğitim sürecindeki mevcut durum ve ihtiyaçlarının belirlenmesine; DAM işleyiş sürecinde “planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme” aşamalarındaki iş ve eylemlere; DAM'ın işleyiş sonrasında ise araştırma sürecinin değerlendirilmesine dönük hazırlanmıştır. Dolayısıyla araştırmacının eylem planı sırasıyla; “DAM'ın işleyiş öncesi”, “DAM işleyiş süreci” ve “DAM'ın işleyiş sonrası” temel aşamalarında oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını, gönüllülük gösteren üç sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; görüşmeler, gözlemler, günlükler ve geçerlik komitesi verilerinden toplanmıştır. Verilerin analiz süreci, sistematik analitik analiz süreci adımları kapsamında; içerik ve betimsel analiz yaklaşımları kullanılarak, araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. DAM'ın işleyiş öncesi ve sonrası verileri, içerik analizi ile tümevarımsal; DAM işleyiş süreci verileri ise betimsel analizle çözümlenerek, tümdengelimci yaklaşımla değerlendirilmiştir. Araştırmacı ise DAM ve değer eğitimi yaklaşımlarının tanıtımı, derslerin planlanma ve yeniden düzenlenme aşamalarında “eğitici/uzman”; araştırmanın yürütülmesi aşamasında “rehber”; araştırmacının işleyiş öncesi ve sürecinde “gözlemci”, yansıtma ve geliştirme toplantılarında “kolaylaştırıcı ve yorumcu”; süreç sonunda ise “değerlendirici” rolü üstlenmiştir. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına; araştırmacının inandırıcılığı, güvenilirlik, transfer edilebilirlik ve onaylanabilirlik kriterleri gözetilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi sürecinde öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk olduğu, süreci işlevsizleştiren faktörlerle karşılaştığı, öğretmenlerin istek ve beklentilerde buldukları görülmüştür. Bu sorun ve ihtiyaçlardan yola çıkarak DAM işleyiş sürecinde öğretmenlere eğitimler verilmiş ve ders araştırması uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda öğretmenlerde; telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görme, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirme, değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik, farklı keşiflerle iş doyumunu hissetme, ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik, eleştirel bakış açısı, iletişim ve iş birliği kazanma açısından iyileşmeler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin teorik olarak kazandıkları bilgi ve becerilerine uygulama becerisini de katmaları önemli görüldüğünden (Can, 2019, s. 1639), teori ve uygulama arasındaki açığı doldurmada umut verici sonuçlar veren DAM'dan (Carroll, 2013) değer eğitimi sürecinde yararlanılması önerilmektedir. Nitekim Stephens'in (2008) çalışmasında da, öğretmenlerin daha iyi karakter eğitimi verebilmeleri için öncelikle bu eğitimi DAM gibi nitelikli bir model dâhilinde deneyimlemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin çeşitli nitelikler geliştirdikleri görüldüğünden, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından DAM gibi uygulamaya dönük mesleki gelişim modellerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders araştırması modeli, değer eğitimi, sosyal bilgiler, mesleki nitelik

Kaynakça

Akdemir, S. ve Saban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe-temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi –Journal of Qualitative Research in Education*, 8 (2), s. 431-461.

Aktepe, V. (2019). Ailede değer eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler.), *Farklı yönleriyle değer eğitimi* (3. baskı) içinde (s.77-94). Ankara: Pegem Akademi.

Albayrak, F. (2015). İlkokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7 (4), s. 1618-1650.

Carroll, C. (2013). Exploring the impact of lesson study on the theory-practice Gap in pre- service teacher education. *Master's Thesis*. Mary Immaculate College, University of Limerick.

Demir, F. (2018). Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dere, İ., ve Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulda değerler eğitimi: Bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), s. 61-91.

Elliott, J. (2019). What is lesson study?. *European Journal of Education*, 54 (2), s. 175- 188.

Kamer, S. T. ve Şahin, M. (2021). Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), s. 725-744.

Paleeri, S. (2015). Setting objectives of value education in constructivist approach in the

light of revize Blooms Taxonomy. *Manager's Journal on School Educational*

Technology, 10 (3), s. 7-12.

Revell, L., ve Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), s. 79-92.

Stephens, A. S. (2008). The relationship between lesson study on character education and teachers' perception of efficacy. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Regent University, Virginia.

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), s.1791-1798.

Yarar Kaptan, S. (2020). Karakter ve değer eğitiminde yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Editörler), Karakter ve değer eğitimi (2. baskı) içinde (s.146-170). Ankara: Pegem Akademi.

Yazar, T. (2019). Toplumsal yaşam ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler), Farklı yönleriyle değer eğitimi (3.baskı) içinde (s. 95-114). Ankara: Pegem Yayınları.

Yıldırım, S. G., Becerikli, S. ve Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi. İlkretim Online, 16 (4), s. 1575-1588.

Öğretmenlerin Meslektaş İşbirliğine Yönelik Görüşleri

Sevgi Ergüven Akbulut¹ & Eda Gözüyeşil^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Harran Üniversitesi

edagozuyesil@gmail.com

Problem Durumu

Meslektaş iş birliği öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda fikir alışverişinde bulunması ve bunu bilgi ve becerilerine yansıtmaları açısından önemlidir. Shakenova (2017) öğretmen iş birliğini, öğretmenlerin aralarında yaptıkları uygulamaların ve öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmeye yönelik paylaşımların yapıldığı bir değerler bütünü olarak tarif eder. Alan yazında birçok çalışmada meslektaş iş birliğinin öğretmenlere ve öğrenci başarısına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Forte & Flores, 2014; Goddard, Goddard & Tschanen-Moran, 2007; Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Schleifer, Rinehart & Yanisch, 2017). Öğretmenlerin iş birliği halinde olmaları öğrenci başarısının yanında okul ortamının olumlu bir iklimi sahip olması, okulun etkililiği, eğitim kalitesi, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesi yönünden önemlidir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaptıkları iş birliği aralarındaki güveni, iletişimi, mesleki gelişimi destekleyen bir paylaşımdır (Gajda & Koliba, 2008; Gambrel, 2020). Okul ortamının ve aynı okul ortamını paylaşan öğretmenlerin ilişkilerinin olumlu bir çizgide olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin zenginleşmesi buna bağlı olarak öğrenci ve öğretmen niteliğinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin meslektaş iş birliği halinde bulunmaları aynı ortamda buldukları için onlar açısından çalışma ortamının paydaşlarından biridir. Bu paydaş iş birliği ve meslektaşlık kavramı arasında bir bağ oluşturmaktadır. Bu bağ, bağlamın dışında düşünülemez. Dolayısıyla öğretmenlerin ortak bir amacı hedefleyerek birlikte eylemler gerçekleştirmeleri meslektaş iş birliğini betimler (Klechtermans, 2006). Betimlenen bu iş birliği temelde öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal başarılarını artırmak, onlara yeni ve gerekli becerileri kazandırmak için yapılmaktadır. Öğretmenler açısından mesleki gelişim sağlasa da nihai olarak öğrencilerin, okulun dolayısıyla genel olarak ülkenin eğitim başarısı söz konusudur. Bu nedenle meslektaş iş birliği okul ortamında yapılması beklenen paylaşımlardandır.

Dünyada öğretmen iş birliği, eğitimde kaliteyi artırmak, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek amacıyla farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bu uygulamalardan biri, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde (Muirhead, 2009; Toole & Louis, 2002) yaygın olarak kullanılmakta olan, öğretmenlerin düzenli olarak bir araya gelerek, öğrenci verilerini analiz ettiği, öğretim stratejilerini tartışıp öğretim uygulamalarını iyileştirmek için işbirliği yaptıkları Mesleki Öğrenme Topluluklarıdır (Professional Learning Communities - PLCs). Bir diğer örneği ise uzun yıllardır Japonya'da uygulanmakta olan, öğretmenlerin ortak hedefler çerçevesinde birlikte ders planları oluşturup en iyi öğretim stratejilerini belirledikleri Ders Araştırması (Lesson Study) yaklaşımıdır (Watanabe, 2002). Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerde de deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik, destek ve geri bildirimde bulunduğu

öğretmen mentörlüğü yaygın olarak uygulanmaktadır (Tee Ng, 2012). Bu tür iş birliği yaklaşımları, öğretmenlerin meslektaşlarıyla güçlü bağlar kurmasına, yenilikçi öğretim yöntemlerini keşfetmesine ve sınıf uygulamalarını sürekli olarak iyileştirmelerine olanak tanır.

Eğitimin hem geleneksel değerlerden hem de modern reformlardan etkilendiği Türkiye bağlamında, öğretmenlerin mesleki ağlarının genişletilmesi ve sürekli öğrenme fırsatlarının sağlanması adına zümre toplantıları gibi mevcut yürütülen uygulamaların güçlendirilmesi ve mentörlük, Mesleki Öğrenme Toplulukları gibi sınırlı bağlamda yer alan uygulamaların geliştirilip yaygınlaştırması önem kazanmaktadır. Bu anlamda, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği konusundaki görüşlerini anlamak, öğretme ve öğrenme dinamiklerine ilişkin bilgiler sunmanın yansısı daha geniş eğitim stratejileri için değerli dersler sağlayabilir ve farklı eğitim ortamlarında iş birliğine dayalı bir öğretim kültürünü teşvik etmenin hem zorluklarını hem de fırsatlarını vurgulayabilir. Bu nedenle, bu araştırma öğretmenlerin meslektaş iş birliğine dair görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ek olarak, öğretmenlerin iş birliği ortamlarında yaşadıkları zorluklar, fırsatlar ve öne sürdükleri önerilerle eğitim yöneticileri için uygun politikaların oluşturulmasına yönelik içgörüler sağlanması ön görülmüştür.

Yöntem

Öğretmenlerin meslektaş iş birliğine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu çalışmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) ile yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2008, 72). Bu amaçla fenomen olarak meslektaş iş birliği olgusu belirlenmiştir. Bu olgu belirlenirken öğretmenlerin meslektaş iş birliğine dair görüşlerine, deneyimlerine ve deneyimlerini etkileyen durumlara başvurulmuştur (Creswell, 2018, 79-80). Katılımcılar belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede araştırılan konuyla ilgili çeşitlilik sağlayacak olan katılımcıların deneyimlerinin yakalanmasına ve deneyimlerin ortak kısımlarının belirlenmesine dikkat edilir (Creswell, 2017, s.111; Patton, 2002, s.243; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.108). Bu amaçla maksimum çeşitliliğin sağlanması için Hatay ili Antakya ilçesinde farklı okul kademelerinde görev yapan gönüllü öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu bağlamda görevini ilkökul, ortaokul ve lisede sürdüren öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak fenomenolojik çalışmalarda temel veri toplama yöntemi olan görüşme kullanılmıştır (Creswell, 2018, 79; Yıldırım ve Şimşek, 2008, 74). Bu bağlamda gönüllü olan 16 öğretmenle bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yarı-yapılandırılmış şekilde, telefonla veya video konferans programıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları ve transkriptler katılımcıların izinleri doğrultusunda dijital ortama kaydedilmiştir. Elde edilen veriler tümevarımcı bir yaklaşım izlenerek içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlikleri için önlemler almak amacıyla gerekli durumlara dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda benzer bilgilere ulaşmaya kadar görüşmelere devam edilmiştir (Creswell, 2017, 110). Yapılan araştırmanın aşamaları ve ulaşılan veriler ayrıntılı şekilde rapor edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiş ve detaylı betimlemelere yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde araştırmacılar arasında görüş birliğine ulaşmaya çalışılmıştır. Hem görüşme soruları hem de veri analizinde araştırmacılar dışında uzman görüşüne başvurulmuştur. Katılımcılara görüşmelerden önce çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü katılımcıların onaylarının ardından görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler 14 dakika ile 28 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur ve veri analizi için kod isimler verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin meslektaş iş birliğine yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak beklenen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir: Öğretmenler meslektaş iş birliğinin önemli ve faydalı bir olgu olduğunu düşünmektedir. Yaptıkları iş birliği genellikle öğretme-öğrenme sürecine dair etkinlikler, öğrenci davranışları, içerik, konulara dair sorular, planlar vb. üzerine gerçekleşmiştir. İş birliğinin çoğunlukla teneffüslerde, telefonla, sosyal ağ gruplarında yapıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenler meslektaş iş birliği yaparak birbirlerine ders konusuna dair farklı etkinlikler, öğrencilerle iletişim gibi konularda katkıda bulduklarını düşünmektedirler. Meslektaş iş birliğini kolaylaştıran durumları genellikle iletişime açık olma ve öğretmenler arasında düzenlenen sosyal etkinliklere katılma olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu görev yaptıkları okulun ortamının meslektaş iş birliğini desteklediğini düşünmektedir. Meslektaş iş birliğini zorlaştıran durumları iletişime açık olmamaya, nöbet görevinden dolayı birbirini görememe gibi durumlarla ilişkilendirmişlerdir. Meslektaşlar arasındaki iş birliğini artırmak için öğretmenler arasında düzenlenecek olan kahvaltı, piknik gibi sosyal etkinliklerin olumlu etki yaratacağına dair görüşler ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslektaş iş birliği, öğretmen, iş birliği

Kaynakça

Creswell, J.W. (2017). Veri toplama. Nitel veri toplama sürecini anlama. H.Özcan (Çev.), Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri içinde (103-116). Anı Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2018). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M. Bütün & S. B. Demir (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri:beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni içinde (4.Baskı, 69-110).Siyasal Kitabevi.

Forte, A.M. & Flores, M.A. (2014). Teacher collaboration and Professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*,37(1),91-105. DOI: 10.1080/02619768.2013.763791

Gajda, R.& Koliba, C.J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration. A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133-153.

Gambrel, P.A.M. (2020). Experiences and perceptions of rural junior high teachers participating in a professional learning community. Digital Commons at ACU, Electronic Theses and Dissertations. Paper 210.

Goddard, Y.L., Goddard, R.D.& Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship Education*, 109(4), 877-896.

Klechtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A Review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237. DOI:10.25656/01:4454

Muirhead, B. (2009). Professional learning communities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(2), 45-51.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.) Sage publications.

Ronfeldt, M., Farmer, S.O., McQueen, K. & Grissom, J.A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.

Schleifer, D., Rinehart, C.& Yanisch, T. (2017). *Teacher collaboration in perspective: A guide to research*. San Francisco: Public Agenda

Shakenova, L. (2017). The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20(2), 34-48. DOI: 10.5782/2223-2621.2017.20.2.34

Tee Ng, P. (2012). Mentoring and coaching educators in the Singapore education system. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(1), 24-35.

Toole, J. C. & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279). Dordrecht: Springer Netherlands.

Watanabe, T. (2002). Learning from Japanese lesson study. *Educational leadership*, 59(6), 36-39.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretimde Mesleki Gelişimi Destekleme Faaliyetleri Konusunda Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Ayşegül Sağlam Arslan ^{1,*}, Işık Saliha Karal Eyüboğlu ² & Hava İpek Akbulut ¹

¹ Trabzon Üniversitesi

² Giresun Üniversitesi

asaglam-arslan@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Dünyada 1970’li yıllardan itibaren üzerinde çalışılmaya başlanan öğretim elemanlarının mesleki gelişimi (Lewis, 2013) ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmış (Odabaşı, 2005) ve günümüzde güncelliğini korumaktadır. Mesleki gelişim süreci, mesleki uygulamalar kapsamında eleştirel öz değerlendirilmeye ve mevcut uygulamaları iyileştirmek için atılan adımlara dayanmaktadır. Meslekle ilgili inançlar ve varsayımlar değiştiğinde mesleki gelişim gerçekleşmekte ve buna bağlı olarak mesleki uygulamalar değişmektedir (Byman et al., 2021). Farklı meslek gruplarının oluşturduğu gelişimsel gereklilikler, meslek gruplarının yetiştirildiği en üst öğrenim düzeyi olan yükseköğretim alanlarında da mesleki gelişimi zorunlu kılmaktadır. Öğretim elemanlarının genellikle akademik yükselmeye ulaştıran çalışmalara öğretim çalışmalarından daha fazla önem verdiği bilinmektedir (Nicholls, 2014). Akademik çalışma ve ürünlere ağırlık verilmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin geride kalmasına ve bu alandaki yeniliklerin yükseköğretim düzeyine entegre edilememesine neden olabilmektedir. Çeşitli meslek gruplarında bu entegrasyon süreci farklı şekillerde tolere edilebilirken öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri bağlamında önemli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. “Öğretmenlerin öğretmenleri” kavramı ile tanımlanabilen eğitim fakültesi öğretim elemanlarının mesleki gelişim konusundaki çalışmaları, ihtiyaçları, tutumları, vb. konular üzerinde derinlemesine çalışmalar yapılmadan öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi mümkün görünmemektedir. Bilindiği üzere öğrenme süreçlerinde teorik konu aktarımlarından çok iç içe kalınan öğrenme ortamları daha etkili olabilmektedir. Bu durumda geleceğin öğretmenlerinin mesleğe ilk adımı attığı eğitim fakülteleri bünyesinde yürütülen öğrenme süreçlerinin trend öğretim çalışmaları ile paralel olması önem taşımaktadır. Ancak yapılan çalışmaların önemli bir bölümü (Şahin, 2014; Eraslan, 2009), aday öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimi tanımlarken, bu eğitimle gerçek okul ortamlarında kendilerinden beklenenler arasında önemli kopuklukların olduğuna işaret etmektedir. Dünyada ve ülkemizde uzun yıllardan beri öğretmen eğitimi ve bu eğitimin sürdürülebilirliği, eğitim sisteminin temel sorunlarının başında yer almakta olup öğretmen yetiştiren kurumların kendi gelişimlerini desteklememelerinin de bu sorunu beslediği bilinmektedir. Öğretmenin sınıf içi uygulamalarının niteliğine etki eden her türlü planlı veya doğal öğrenme deneyimleri, mesleki gelişim olarak kabul edilmekte (Bolam & McMahon, 2004) olup bu mesleki gelişimin öğretmen yetiştiren kurumlarda başlaması gerektiği açık bir şekilde görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim sisteminin çıktısı olarak görülen öğrencilerin niteliğini öğretmenlerin niteliği belirlediği gibi, öğretmenlerin niteliğini de onları yetiştiren öğreticilerin niteliği belirleyecektir. Bu nedenle; yükseköğretim düzeyinde mesleki gelişim kavramının tartışılması önem taşımaktadır. Ulusal ve uluslararası platformda

yükseköğretim seviyesinde kabul gören ve işe koşulan mesleki gelişim programlarının ve süreçlerinin etkili bir şekilde yürütüldüğüne dair göstergeler bulunmamaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim faaliyetlerinin merkezinde olan öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı; mesleki gelişim kavramını yükseköğretim programları çerçevesinde tanıtarak öğretim elemanlarının yükseköğretimde mesleki gelişimi destekleme faaliyetleri konusundaki görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem

Bu bildiri çalışması, yükseköğretimde mesleki gelişim modeli geliştirmek amacıyla yürütülen çalışmaların öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçları ile ilgili bölümüne dayanmaktadır. Geniş kapsamda yükseköğretimde mesleki gelişim ile ilgili kategorileri belirlemek, kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve bu ilişkilerin dayandığı kuramsal yapıları detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, gömülü teori olarak desenlenmiştir. Önceden tespit edilmiş durumlara uygun araştırma yapmak yerine gerçeklere dayanan teori geliştirme olarak tanımlanan gömülü teori (kaynak) çalışmaları üretken bir yapıda olup çeşitli veri toplama süreçlerinin birlikte ve dönüşümlü olarak yürütülmesine dayanmaktadır.

Türkiye’de farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki gelişim ile ilgili ihtiyaçları hakkındaki görüşleri Google form yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan formun araştırmanın amacına uygunluğu ve okunabilirliği ile ilgili uzman görüşü alınmış ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Form ile farklı üniversitelerden 61 öğretim elemanının görüşleri toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu süreç, birbirine benzeyen verilerin belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek verileri, okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyip yorumlama (Yıldırım ve Şimşek, 2008) esasına dayalı olarak yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen öncül bulgular, katılımcıların akademik, kişisel ve yabancı dil gelişimi, teknoloji kullanım becerisi, kurum kültürü edinimi, finansal ve eğitimsel faaliyet desteği şeklinde yedi farklı kategoride mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Öğretim elemanlarının akademik gelişim teması altında en fazla; akademik yayın geliştirme, bilgi edinme ve etik değer geliştirme kategorilerinin ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Bu kategoriler altında yer alan kodlar analiz edildiğinde ise akademik yayın geliştirme kategorisi altında; veri analizi, akademik yazma ve araştırma yöntemleri, bilgi edinme kategorisi altında; alan bilgisi, PAB, disiplinler arası yaklaşım, vb. konularda ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğretim elemanlarının çok az bir bölümünün yabancı dil ve finansal destek gelişimi konularına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, yükseköğretim, öğretim elemanı

Kaynakça

Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: Towards a conceptual map. In C. Day & J. Sachs (Eds.) *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp 33 – 63). Open University Press.

Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Maaranen, K., Sintonen, S., & Kynäslahti, H. (2021). Finnish teacher educators' preferences for their professional development – quantitative exploration. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 432-451. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793952>.

Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253–279.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının" öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.

Nicholls, G. (2014). *Professional development in higher education: New dimensions and directions*. Routledge.

Lewis, (1996). Faculty development in the United States: A brief history. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 2633.

Odabaşı, H. F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal of Academic Development*, 10(2), 139-142.

Şahin İ. (2014). The Quality Issues on Teacher Training in Turkey: The Case of Prospective Teachers. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21 (5): 808-817.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Barış Sarısoy^{1,*} & Yavuz Erişen¹

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi
barissrsy@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim sistemi, uzun yıllardır "Okullar çocukları gerçek yaşama hazırlıyor mu?" sorusu etrafında değerlendirilmiş ve bu soru sürekli olarak tartışma konusu olmuştur. Özellikle okulların ağırlıklı olarak akademik bilgiye odaklanması ve akademik başarıyı tek başarı ölçütü olarak görmesi, eğitim sisteminin temel sorunlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Ancak, son kırk yılda duygusal zekâ (EQ) kavramının ortaya çıkması ve bu alanda yapılan kapsamlı araştırmalar, gerçek yaşam başarısının yalnızca akademik zekâ (IQ) ile ölçülemeyeceğini ortaya koymuştur (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Bar-On, 2006). Bu bulgular, eğitim alanında da önemli bir değişim yaratmış ve eğitimciler, öğrencilerin yaşam başarılarının yalnızca akademik yetkinliklerden ve standart testlerde elde ettikleri yüksek puanlardan ibaret olmadığını kabul etmeye başlamışlardır (Zins & Elias, 2007). Dünya genelinde bu anlayışın yaygınlaşmasıyla birlikte, birçok ülke eğitim sistemlerini yeniden yapılandırma arayışına girmiş; ulusal eğitim programları, çocukların mesleki ve sosyal başarılarını destekleyecek yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yeniden şekillendirilmiştir (OECD, 2018; MEB, 2018; TUSİAD, 2019). Bu çerçevede, Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve SDÖ becerileri geliştirmeyi amaçlayan eğitim uygulamalarına yönelik ilgi ve taleplerin arttığı gözlemlenmiştir (CASEL, 2017).

Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerinin, öğrencilerin sosyal duygusal becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Jennings & Greenberg, 2009). CASEL (2013) ise, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri ve bu becerilerin etkin bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlerin de belirli bir düzeyde sosyal duygusal yeterliliğe sahip olmalarının kritik olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Durlak ve diğerlerine (2011) göre, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme programlarını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için bu alandaki mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerinin artırılması gerekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye'de sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitim programlarının ve uygulamaların ağırlıklı olarak çocuklara yönelik yapılandırıldığı gözlemlenmektedir. Ancak, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyici sınıf iklimi oluşturma, bu becerileri destekleyecek tutum ve davranışları kazandırma ve SDÖ'ye uygun öğrenme ortamları sunma yetkinliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim veya hizmet içi eğitim programlarının sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda, çalışmanın amacı; öğretmenler için tasarlanacak bir mesleki gelişim eğitim programı ile öğretmenlere sosyal duygusal öğrenme konusunda kavramsal bilgi kazandırmak, öğrencilerinin sosyal

duygusal becerilerini geliştirebilecek tutum ve anlayışlar kazandırmak, SDÖ'ye uygun sınıf iklimi oluşturma ve öğrenme yaşantıları tasarlama konusunda yetkinliklerini geliştirmektir. Ayrıca, sunulacak mesleki gelişim eğitimi yoluyla öğretmenlerin, sosyal duygusal becerilerin çocukların yaşamındaki önemi konusundaki farkındalıklarını artırarak, sınıflarında sosyal duygusal öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme konusunda istekli olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, 40 saatlik bir mesleki gelişim eğitim programı tasarlanması ve bu programın İstanbul'da görev yapan 15 gönüllü sınıf ve okul öğretmenlerine uygulanması ve değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma araştırma yöntemi, bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birleştirilmesine odaklanır. Karma yöntem, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. (Creswell & PlanoClark, 2018: R. Timans, P. Wouters, & J. Heilbron, 2019). Karma araştırma, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılmasıyla elde edilen verilerin birbirini tamamlaması ve doğrulaması açısından önemlidir (Cara Meixner & John D. Hathcoat, 2019). Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Programı'nın (SDÖMEGEP) değerlendirilmesi hedefi doğrultusunda toplanan nitel ve nicel verilerin birleştirilmesiyle kapsamlı bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplandığı ve sonuçların birlikte yorumlandığı karma araştırma desenlerinden "iç içe karma desen" tercih edilmiştir. İç içe karma desen hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanılmasına olanak tanır ve bu sayede veri toplama prosedürünün güçlendirilmesi, uygulama sürecinin test edilmesi ve katılımcıların tepkilerinin daha iyi anlaşılması sağlanır (Alexis Battista & D. Torre, 2023).

Araştırma kapsamında, SDÖMEGEP'e katılacak öğretmen grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem, araştırmanın hedef ve amaçlarına en uygun katılımcıların seçilmesini sağlayarak çalışmanın güvenilirliğini ve sonuçların geçerliliğini artırır (Campbell ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda, programa başvuran 29 katılımcı arasından belirlenen kriterlere uyan ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan; 6'sı okul öncesi öğretmeni, 9'u sınıf öğretmeni olmak üzere 15 katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada katılımcıların her atölye sonrasında sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) içerikleriyle ilgili öğrendikleri ve uygulamaya taşımak istedikleri etkinlikleri ifade etmeleri için atölye günlüğü uygulaması yapılmıştır. Atölye günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bunun yanında, uygulanan her atölyede bir gözlemci bulunmuş ve katılımcı ifadeleri anekdot kaydı olarak tutulmuştur. Katılımcıların gerçekleştirdikleri SDÖ sınıf uygulamaları sonrasında bir paylaşım günü düzenlenmiş ve bu paylaşım günündeki sunumlar içerik analizi ile incelenmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunda ise yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda tasarlanan SDÖ Mesleki Gelişim Programı'nın bilişsel kazanımlarının değerlendirildiği bir kazanım değerlendirme formu oluşturulmuş ve bu form, katılımcı öğretmenler üzerinde program başlamadan önce öntest ve program tamamlandıktan sonra sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, Wilcoxon İşaretili Sıralamalar Testi ile incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Programın

etkilerini ve katılımcıların programla ilgili görüşlerini değerlendirme amacıyla, SDÖMEGEP program değerlendirme formu oluşturulmuş ve form aracılığıyla program sonunda katılımcıların programla ilgili görüşleri toplanmıştır. Bu formdan elde edilen veriler, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SDÖMEGEP programının değerlendirilmesi için toplanan nitel verilerin analizi kapsamında katılımcı günlüklerinden ortaya çıkan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda atölyelerin hedef kazanımlarına yönelik temalar ve katılımcı ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar atölyeler kapsamında öğrendiklerine yönelik ifadeleri, atölyelerin hedef kazanımlarıyla uyumludur. Aynı zamanda sınıflarda uygulama yapmayı hedefledikleri uygulamalar atölyeler kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında paylaşım gününde öğretmenlerin atölyeler sonunda sınıflarda gerçekleştirdiklerini belirttikleri uygulamalar atölyeler kapsamında aktarılan uygulamalarla benzerlik göstermektedir.

Programın bilişsel kazanımlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen öntest-sontest uygulamasının sonuçları, Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -3,059$, $p < 0.01$). Ayrıca, katılımcıların soru bazlı toplam yüzdesel başarı puanlarında ortalama olarak %66'lık bir artış kaydedilmiştir. Katılımcı değerlendirmelerini incelemek amacıyla uygulanan 18 maddelik SDÖMEGEP Program Değerlendirme Formu'nun betimsel analizinde ise maddelerin ortalama puanlarının, en üst düzey aralık olan 4.21-5.00 (Tamamen Katılıyorum) arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, SDÖMEGEP'in katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda etkili, uygulamaya dayalı, öğretmenler için faydalı ve amaçlarına uygun bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal duygusal öğrenme, mesleki gelişim, eğitim programı

Kaynakça

Battista, A., & Torre, D. (2023). Exploring the effectiveness of mixed methods research in educational settings. *Educational Research Review*, 30(2), 100-120. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100120>

Campbell, D. T., Stanley, J. C., & Gage, N. L. (2020). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.

Cara, M., & Hathcoat, J. D. (2019). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *Educational Researcher*, 48(6), 373-381. <https://doi.org/10.3102/0013189X19851143>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). Core SEL competencies. <https://casel.org/core-competencies/>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Goleman, D. (2011). Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir? (34.baskı). (B. S. Yüksel, Çev.) Varlık Yayınları.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu/belgesi>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/>

Timans, R., Wouters, P., & Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: What it is and what it could be. *Theory and Society*, 48(2), 193-216. <https://doi.org/10.1007/s11186-019-09345-5>

Eğitimde Mükemmellik İçin Gereken Desteğin Ölçümü: Öğretmen Bakım Ölçeği

Meltem Atasoy ^{1,*} & Muhammet Baştuğ ¹

¹ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
meltematasoy35@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmen bakımı terimi, öğretmenlere yönelik destek ve bakım anlamına gelir. Bu kavram, öğretmenlerin fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlıklarını geliştirmeyi amaçlayan stratejileri içerir. Bu stratejiler, öğretmenlerin iş tatminini artırmakta ve mesleki tükenmişliği azaltmakta önemli rol oynamaktadır (Johnson, 2006; Skaalvik, & Skaalvik, 2018). Aynı zamanda öğretmenlerin genel iş verimliliği, büyük ölçüde bu desteğin kalitesine bağlıdır. Öğretmenlik mesleği, her öğrencinin biricikliğine göre yeniden şekillenen bir dinamiktir (Day, & Gu, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin hem kendilerine sağladıkları hem de dışarıdan sağlanan bakım, öğretmenlerin sınıf içindeki başarılarını doğrudan etkiler (Kelchtermans, 2009). Brant (2022), öğretmenlerin sınıfta mükemmel performans göstermeleri için, toplumda eşitlikle ve yeterli bir şekilde desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve motivasyonları, almadıkları bir şeyi veremeyecekleri gerçeği üzerine inşa edilmelidir. Her öğretmen, kendi mesleki yolculuğunda benzersizdir ve bu nedenle, öğretmenlerin meslek ile kurdukları ilişkiler de sabit değildir. Buna rağmen, öğrencinin doğuştan getirdiği genetik kodun dışında, öğrencinin başarısına en çok etki eden değişken öğretmendir (Hattie, 2003). Eğitimde başarı, öğretmenlerin sistem içindeki rolüne bağlıdır; bu yüzden onların ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde desteklenmeleri, eğitim sisteminin başarısına doğrudan katkı sağlar (Darling-Hammond, 2010). Öğretmenlerin, öğrencilerin zihinsel sağlıklarını geliştirmeye ve iyi oluş hallerini olumlu yönde etkilemeye katkıda bulunduğu bulunmuştur (Lavy, & Naama-Ghanayim, 2020; Stallman et al., 2018). Öğretmenlerin bu kritik rolü, insan kaynakları gibi kontrol edilmesi zor olan faktörler nedeniyle eğitimdeki problemleri daha da karmaşık hale getirmektedir. Bu karmaşıklık, eğitim politikaları ve öğretmenlerin desteklenme düzeyleri üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabilir (OECD, 2018). Ancak literatürde, öğretmen bakımı değişkeninin boyutunu ölçen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin bakım düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen “Öğretmen Bakım Ölçeği (ÖBÖ)”, öğretmen değişkenine ilişkin dış faktörlerin etkisini belirlemeyi, bu değişkenin sonuçlarını anlamayı hedeflemektedir. Öğretmenler ve onların bakımı, bir toplumun anlamlı bir ilerlemeye doğru kaldırılabileceği stratejik bir dayanak noktasıdır. Eğer öğretmenlere değer verilirse ve onlara güvenilirse, öğretmenler de bu muameleyi öğrencilerine aktararak karşılık verir ve onları dünyaya bu değerleri yaymaları için güçlendirirler (Brant, 2022). Bu bağlamda, Öğretmen Bakım Ölçeği ile gelecekteki çalışmalarda bu kriterleri destekleyici programlarla öğretmenlerin desteklenmesi sağlanabilir ve eğitime katkıları yükseltilebilir. Öğretmenlerin sistematik ve sürekli bir şekilde desteklenmesi, eğitim sisteminin sürdürülebilirliğini ve toplumsal gelişmeyi garanti altına alabilir (Fullan, 2007).

Yöntem

Bu ölçek geliştirme çalışması, karma yöntemler çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu süreçte, keşfedici sıralı karma yöntem kullanılarak hem nitel hem de nicel araştırma paradigmaları entegre edilmiştir. Johnson ve Christensen (2014), sıralı karma araştırma tasarımında, her aşamanın bir önceki aşama temelinde planlanarak araştırmanın bütünlüğünün sağlandığını belirtmektedir. Bu çalışmada da literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleriyle kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilere dayanarak, her alt faktör ve alt boyut için üçer maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. İki araştırmacı tarafından çapraz inceleme yapılarak oluşturulan 35 maddelik madde havuzu, uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim programı geliştirme ve öğretmen ihtiyaçları üzerine çalışan iki alan uzmanı, dil geçerliği için bir Türk dili uzmanı ve ölçek kalitesini sağlamak amacıyla bir ölçme ve değerlendirme uzmanından alınan geri bildirimler doğrultusunda, maddeler gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. İstanbul'da görev yapan 43.786 sınıf öğretmeni arasından (MEB, 2023), karma örnekleme stratejileri ile örneklem büyüklüğü için %95 güven düzeyi ve %4 güven aralığı 593 kişidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Veri kaybı öngörülerek 620 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Veriler iki ayrı uygulamada toplanmış; ilk uygulamada 313, ikinci uygulamada 307 öğretmenden veri elde edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği ile ilgili en sık başvurulan yöntem olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçüm tekniği analizlere başlarken gerçekleştirilmiştir (Seçer, 2021). KMO değeri 0-1 arasında değer almaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Bu değer en az 0.60'ın üzerinde olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Pallant, 2001; Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Örneklem yeterliği için KMO ölçüt değeri sağlandığında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için öncel olan çoklu bağlantısallık problemini bertaraf etmek için değişkenler arası korelasyonu inceleyen küresellik testi Bartlett's Test of Sphericity hesaplanmıştır. Bu değer (p<0.05) anlamlı olup olmadığı tespit edilmesinin ardından AFA işlemine geçilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). AFA ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Bu çalışmada da AFA için SPSS, DFA için de AMOS yazılımından faydalanılmıştır. Bu yazılımlar üzerinden elde edilen istatistikî veriler; chi-kare istatistiği, uyum indeksleri (GFI, CFI, RMSEA gibi) ve diğer kriterlerdir. Model, beklenen uyumu göstermediğinde, araştırmacılar çeşitli düzeltme adımları uygulamışlardır. Modifikasyon olarak ölçüm modeli revize edilmiş, faktörler arasındaki ilişkileri değiştirilmiş bu sayede modeli iyileştirilmiştir. Bu süreç, DFA modelinin veriye daha iyi uymasını ve teorik temsilini güçlendirmesini sağlaması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün uygunluğu için ilk olarak, 33 maddeyle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .906 bulunmuş ve Bartlett's Test of Sphericity anlamlı çıkmıştır. Bu, faktör analizinin uygun olduğunu göstermektedir. Principal Axis Factoring yöntemiyle yedi faktörlü bir yapı ortaya çıkmış ve bu faktörlerin toplam varyansa katkısı %57.542 olarak hesaplanmıştır. Ancak bazı maddeler birden fazla faktör altına dağılmıştır. Eğik döndürme (oblimin) tekniği uygulanmıştır. Maddeler üzerinde yapılan düzenlemelerle, birden fazla faktör altına dağılan ve hiçbir faktör altına girmeyen maddeler aşamalı olarak çıkarılmıştır. İkinci analiz 25 maddeyle gerçekleştirilmiş, KMO değeri .887

bulunmuştur. Bu analizde altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerin toplam varyansa katkısı %58.815 olarak hesaplanmıştır. Faktörler "sosyal kabul", "ekonomi", "okul iklimi", "toplumsal kabul", "sağlık" ve "mesleki yeterlik" olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri .320 ile .935 arasında değişmektedir. Tüm maddeler yeterli faktör yüklerine sahiptir. Ölçeğin iç-tutarlılığı Cronbachalfa değeri .892 olarak bulunmuş, bu da yüksek güvenilirliği göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, ölçeğin maddelerinin ayırt edici özellikler taşıdığını doğrulamıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyse teorik faktör yapısının veriye uyumunu ve modelin uygunluğunu göstermiş, fit indeksleri (CFI, TLI, RMSEA) modelin yeterli uyum sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, ölçeğin geçerli bir ölçüm sunduğunu doğrulamaktadır. Öğretmenler, toplumu anlamlı bir ilerlemeye taşıyan stratejik bir dayanak noktasıdır; onların bakımı, öğrenciler aracılığıyla topluma aktarılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen bakımı, ölçek geliştirme, ilkokul öğretmeni

Kaynakça

Brant, J. M. (2022). Teacher care, a fulcrum for excellent and equitable education and society. BCES Conference Books, Volume 20, Part 4: Higher Education & Teacher Education and Training, 177-180.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). New York: Routledge. ISBN: 978-1-138-20986-2 (hbk).

Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. New York and London: Teachers College Press. ISBN: 978-0-8077-4963-0

Day, C., & Gu, Q. (2007). The new lives of teachers. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203847909. E-book ISBN: 978-0-2038-4790-9

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Teachers College Press. ISBN: 978-0-8077-7403-8

Hattie, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/. ISBN: 0-86431-777-8

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (5th ed.). Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-1-4522-4440-2 (hardcover: alk. paper)

Johnson, S. M. (2006). The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness. working paper. National Education Association Research Department.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability, and reflection. Teachers and Teaching, 15(2), 257-272. DOI: 10.1080/13540600902875332

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103046

Milli Eğitim Bakanlığı (Meb). (2023). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2022/'2023. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu, Resmi İstatistik Programı Yayını. ISSN: 1300-0993

OECD (2018), *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/eag-2018-en

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manuel*. Maidenhead PA: Open University Press.

Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma (4.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN: 978-605-170-667-2

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. DOI: 10.1007/s11218-018-9464-8

Stallman, H. M., Ohan, J. L., & Chiera, B. (2018). The role of social support, being present, and self-kindness in university student psychological distress. *Australian psychologist*, 53(1), 52-59. DOI: 10.1111/ap.12271

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston, MA: Pearson. ISBN-13: 978-0-13-479054-1

Yerel ve Ulusal Projelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi

Şuheda Ceylan ^{1,*}, Kadri Kaya ¹ & Oktay Kavut ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
fuzuli_6@hotmail.com

Problem Durumu

Türk milli eğitim sisteminin temel amaçları arasında; bilimsel düşünme becerilerine sahip, kendi kabiliyetlerine uygun gerekli bilgi-beceri ve davranışları kazanmış, sürekli olarak gelişmeye ve yenilenmeye uyumlu bireyler yetiştirmek yer almaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Her çocuk bu temel amaçlar doğrultusunda eğitim sistemine dâhil olur ve uzun yıllar boyunca çeşitli bilgi ve beceriler edinir. Bu süreçte çocuklara eğitim ortamlarında rehberlik eden en önemli ve yetkili kişi öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmen yeterlikleri önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli üniversitelerle iş birliği içinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesine yönelik birtakım çalışmalardan sonra öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini içeren genel yeterlikler belirlemiş ve bunları 2006 yılında yürürlüğe koymuştur (Koç, 2010). Bu yeterlik mesleğin gerektirdiği sorumlulukları en etkili şekilde yerine getirebilmek için öğretmenin kendisinde olması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlara sahip olmasını ifade eder (Acuner, 2016; Akdağ & Yıldız, 2011; Zengin, 2013). Alan yazında öğretmen yeterlikleriyle ilgili birçok araştırma mevcuttur. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların gelişmelerinin ancak nitelikli ve yeterli öğretmenler aracılığıyla arttırılacağı görülmektedir (Akyüz, 2003; Coşkun, 2010; Damar, 1996; Demir, 1997; Tuğluk, 2018). Öğretmen yeterliklerinin önemi konusunda yaptıkları uluslararası araştırmalar sonucunda ILO (International Labour Organization) ve UNESCO gibi kuruluşlar hükümetlere bu konuda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden biri yeteri kadar öğretmen yetiştirmenin yanı sıra “Gereksinim duyulan yeterlikte” öğretmen yetiştirmektir. Çünkü öğretmenin niteliği doğrudan öğrenci niteliği üzerinde etkilidir. Bu bağlamda Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme Programı (PISA/Programme for International Student Assessment) araştırmasında; öğretmenlerin tutumlarının, davranışlarının ve öğrencilerle etkileşimlerinin öğrenmeyi doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin düşük olması da öğrenci performansının düşmesine neden olmaktadır (OECD, 2004). Bütün bu veriler doğrultusunda hem ülkemizde hem de dünyada eğitimin kalitesi ve öğrencilerin yüksek iyiliği için öğretmen yeterliklerinin kritik bir öneme sahip olduğu açıktır. Ülkemizde öğretmen yeterliklerini arttırmak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de Milli Eğitim Müdürlüklerinin ve Bakanlığımızın hazırladıkları stratejik planlar doğrultusunda öğretmenler; öğrenci gelişmelerini esas alan, mesleki yeterliklerini arttıracak, sınıf dışı etkinlikler yoluyla hem kendilerini hem öğrencilerini destekleyecek, yerel ve ulusal bazlı sorunlara çözüm geliştirecek birtakım projeler yapmaya veya hâlihazırdaki projelere katılım sağlamaya teşvik edilmektedir. Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Müdürlükleri yoluyla yürütülen yerel ve ulusal projelerin bu projelerde görev alan öğretmenlerin yeterliklerine etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) görev yapan, birden fazla yerel-ulusal projeye katılmış veya projelerde görev almış 30 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara daha önce yer aldıkları yerel projelerin mesleki yeterliklerine (Mesleki bilgisine, yenilikçi düşünme becerisine, öğrenme-öğretme sürecine, okul-aile-toplum işbirliğine, programa ve içeriğe, alan bilgisine, kendini geliştirmeye, ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin görüşlerine) katkısına ilişkin çeşitli sorular yöneltilmiştir. Aynı zamanda bazı demografik değişkenlere (yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan lisans programı gibi) bağlı olarak projeler hakkındaki görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılması da amaçlanmaktadır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken alanda doktora yapmış olan bir uzmandan da görüş alınmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Veri toplama aşaması devam etmektedir. Katılımcılardan alınan cevaplar görüşmeler tamamlandıktan sonra içerik analizi yapılarak kodlara ayrılacaktır. Kodlama tutarlılığını sağlamak için Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü kullanılacaktır. Çalışmanın sözlü sunum tarihinden evvel bitirilmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda; yerel ve ulusal projelerde görev alan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin bu projelerde edindikleri tecrübeler yoluyla mesleki yeterliklerinin (mesleki bilgisinin, öğrenme-öğretme sürecinin, okul-aile-toplum işbirliğinin, programa ve içeriğe dair bilgisinin, alan bilgisinin, kendini geliştirme becerisinin, ulusal ve uluslararası değerlere yönelik görüşlerinin) ve inovatif düşünme becerilerinin (materyal tasarlama, etkinlik planlama, sınıf dışı etkinlikler planlama gibi) geliştiği sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Demografik değişkenlerden bazılarının (mezun olunan bölüm, yaş gibi) projelerden alınan verim noktasında anlamlı bir fark yaratabileceği öngörülmektedir. Aynı zamanda katılımcılara İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden mesleki yeterliklerini arttırmalarına yönelik olarak ne tür çalışmalar bekledikleri de sorulmuştur. Bu sonuçlar derlenerek çeşitli öneriler hazırlanması ve kongre sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğüne sunulması planlanmaktadır. Sözlü bildiri tarihinden önce araştırmanın tamamlanmış olması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki yeterlik, proje, din kültürü ve ahlak bilgisi

Kaynakça

Acuner, H. Y., & Erbaş, A. A. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Dinbilimleri Journal*, 16(1).

Akdağ, M. ve Yıldız, H. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 50-70, 2011.

Akyüz, Y. (2003). "Osmanlıdan Günümüze Öğretmen İstihdam İlke ve Politikalarına Eleştirel Bir Bakış." *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları. 165-188.

Coşkun, M. K. (2010). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(1), 95-109.

Damar, M. (1996). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, M. C. (1997). Fransa ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 8(19), 107-149.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2004). Learning for Tomorrow’s World First Results from PISA 2003. “The Learning Environment and the Organisation of Schooling.” Web: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/59/33918026.pdf> adresinden erişilmiştir.

Resmi Gazete (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. 14 Haziran 1973 tarihli.

Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (30), 809-841.

Zengin, M. (2013). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD), 15(27), 1-28.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Bakışı: Kosova ve Türkiye'den Karşılaştırmalı Bulgular

Mustafa Özgenel ^{1,*}, Songül Özgenel ² & Esin Metlilo ²

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Problem Durumu

Bugünün okullarının en önemli kaynakları öğretmenlerdir (OECD 2018). Çünkü öğretmenler kaliteli eğitimin ve öğrenci başarısında önemli rol oynayarak (Tonga ve diğerleri, 2019), okul etkililiğini arttırmaları (OECD 2018). Bu anlamda öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliklerini sürekli geliştirmesi gerekir. Öğretmenler, mesleki gelişim sayesinde kendilerini geliştirme ve bilgilerini genişletme imkânına sahip olurlar (Borko, 2004). Mesleki gelişim, meslek sahibi bireylerin mesleki rolündeki ilerlemelerini ifade eder (Villegas-Reimers, 2003) ve öğretmenlerin kendilerini güncel tutmaları için vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilir (Murphy ve Calway, 2008). Bu süreç, kendini geliştirme, yaşam boyu öğrenme, kariyerinde mükemmelliğe ulaşma, mesleğinde üstün başarıya sahip olma, performansını artırma, yeni bilgilere açık olma, işbirliğini destekleme ve planlı öğrenme gibi çeşitli faaliyetleri kapsar (Perrenoud, 2001). Mesleki gelişim, öğretmenin emekliliğine kadar süren etkinliklerin tümünü içerir (Güneş, 2016) ve başarılı bir öğretmen karakterini etkileyen en önemli değişkenlerden biri olarak görülür (Hamdan ve Lai, 2015). Aynı zamanda, öğretimin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilir (Polk, 2016).

Eğitim kurumlarında kaliteyi artırmak amacıyla yürütülen çalışmalarda mesleki gelişim önemli bir yer tutar (Ingvarson vd., 2005). Kaliteli bir mesleki gelişim programı; içerik odaklı, öğretmen odaklı, süreklilik arz eden, genişletilmiş, tutarlı ve entegre edilebilen, işbirlikçi, günlük çalışmanın bir parçası olan, sorgulamaya dayalı, öğrenci performansını hedefleyen ve öz değerlendirme özelliklerini içermelidir (Guskey, 2003).

En etkili öğretmenler, öğrenmeyi mesleki yaşamlarının merkezi kabul ederler. Literatürde, mesleki gelişimin amacını öğrenci öğreniminin iyileştirilmesi olarak vurgulanmıştır (Popova vd., 2022). Mükemmel öğrencilerin yetiştirilmesi, mükemmel öğretmenler sayesinde mümkündür. Öğretmenler bu mükemmelliği, süreklilik gerektiren bir mesleki gelişim süreciyle sağlayabilir (Sullivan, 1999). Mesleki gelişim kavramı, farklı kültürlerde farklı şekillerde algılanır. Meslektaş işbirliğinin yaygın olduğu kültürlerde, mesleki gelişim bireysel bir sorumluluk olarak görülürken, müzakere kültürüne sahip toplumlarda ise mesleki ve profesyonel gelişim her birey için bir hak ve fırsat olarak değerlendirilir. Gelişim odaklı kültürlerde ise yöneticiler, bireylerin kendilerini geliştirmesini teşvik eder ve bu süreci destekler (Schwartz ve Bryan, 1998). Bu bağlamda, farklı kültürlerdeki öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili görüşleri, bu süreçlerin düzenlenmesi ve uygulanmasında büyük önem taşır. Ayrıca, bu görüşlerin ülkeler ve toplumlar arası karşılaştırılması da ayrı bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, bu araştırmanın

amacı, Kosova ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin görüşlerini karşılaştırmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, Kosova ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımında karşılaştıkları engeller, bu programların kalitesi ve organizasyonu ve mesleki gelişimin okulları ve sınıfları üzerindeki etkisine ilişkin bakış açılarını incelemek ve karşılaştırmak amacıyla yapıldığından karşılaştırmalı olgubilim (comparative phenomenology) desenine göre yürütülmüştür. Araştırmaya Kosova'dan 6 ve Türkiye'den 5 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, Kosova'daki öğretmenlerin yaş ortalaması 38,1 yıl ve mesleki kıdem ortalaması 11,1 yıl iken, Türkiye'deki öğretmenlerin yaş ortalaması 32,6 yıl ve mesleki kıdem ortalaması 10 yıldır. Kosova'da katılımcıların 3'ü lisans, 3'ü lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Türkiye'de ise katılımcıların 2'si lisans, 3'ü lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Veriler, yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, formda mesleki gelişim ihtiyaçları, bu ihtiyaçları karşılamada karşılaşılan zorluklar, mesleki gelişim programlarının nitelik ve etkileri gibi konulara odaklanan sorular yer almıştır. Görüşmeler ortalama 30-45 dakika sürmüştür. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Temalar, araştırmanın sorularına cevap verecek şekilde yapılandırılmış ve iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kosova ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri, mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirli alanlarda tanımlamışlardır. Kosovalı öğretmenler genel olarak değişen öğretim yöntemlerine uyum sağlama, müzik eğitimi, materyal geliştirme ve özel eğitim gibi alanlara odaklanırken, Türk öğretmenler dijital okuryazarlık, psikososyal eğitim ve sınıf yönetimini vurgulamışlardır. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımında her iki grup da iletişim sorunları, lojistik engeller ve sınırlı erişim gibi zorluklarla karşılaşmıştır. Türk öğretmenler ayrıca yüksek program maliyetleri ve aile sorumluluklarına dikkat çekerken, Kosovalı öğretmenler dil ve kültürel çeşitlilikle ilgili zorlukları vurgulamışlardır. Mesleki gelişim programlarının kalitesi konusunda her iki grupta da teorik içeriğin fazlalığından memnuniyetsizlik gözlemlenmiş, pratik ve uygulamalı eğitimlere olan ihtiyaç dile getirilmiştir. Öğretmenler, mesleki gelişimin okul ve sınıf ortamlarına olumlu etkilerini kabul etmiş, ancak yeni bilgilerin uygulamaya geçirilmesinde çevresel ve lojistik zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, mesleki gelişim programlarında daha bağlam duyarlı ve pratik yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, profesyonel öğrenme, kültürler arası karşılaştırma, mesleki gelişimin değerlendirilmesi.

Kaynakça

- Borko, H. (2004). Profesional development and teacher learning: Mapping and terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Guskey, T. R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637), 38-54.
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1007-1041.
- Hamdan, A. R. & Lai, C.L. (2015). The relationship between teachers'faktors and effective teaching. *Asian Social Science*, 11(12), 274-280.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28.
- OECD (2018). *Effective teacher policies- insights from PISA*. OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Polk, J. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23–29.
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136.
- Schwartz, R. A. & Bryan, W. A. (1998). What is professional development? New directions for student services, 1998(84), 3-13. doi: 10.1002/ss.8401.
- Sullivan, B. (1999). The linch pin of teacher quality. *Professional Development*, 18.
- Tonga, F. E., Eryiğit, S., Yalçın, F. A., & Erden, F. T. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*, 1–17.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Zeynep Çiftci

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
zeynep.ciftci@erzincan.edu.tr

Problem Durumu

Ülkelerin kalkınmasında önemli bir etkiye sahip olan bireylerin yetiştirilmesi, eğitim ve öğretim süreçleri aracılığıyla mümkün olur. Bu süreçlerin merkezinde ise okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenler yer alır. Öğretmenler, bilgi toplumunun oluşması ve gelişiminde kritik bir rol oynar. Tezci ve Perkmen (2013) tarafından belirtildiği üzere, öğretmenler derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanırken materyal seçiminde de özen gösterirler. Görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra, dijital araçları da etkin bir şekilde kullanarak, öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenme sürecini destekleyerek öğrenme sürecini zenginleştirirler. Bu da öğrencilerin derse olan katılımını artırır ve öğrenme deneyimlerini güçlendirir.

Günümüzün hızla değişen dünyasında, eğitim ortamı da bu değişimlerden doğrudan etkilenmekte ve öğrenci, öğretmen ile öğretim süreçlerinin de bu değişimlere ayak uydurması gerekmektedir. Özellikle bu uyumu sağlamak için öğretmenin temel görevi, bu gelişmeleri yakından takip etmek, kendini bu yönde geliştirmek ve öğrencilere bu süreçte rehberlik etmektir (Ocak ve Karakuş, 2019). Bireylerin eğitim düzeyi ne olursa olsun, küresel toplulukla etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri, yönetsel veya eğitimsel sorumluluklarını başarıyla yerine getirebilmeleri ve aynı zamanda yaratıcı ve yenilikçi olabilmeleri için dijital becerilere sahip olmaları günümüzde artık hayati bir önem taşımaktadır (Osterman, 2013).

Alanyazın incelendiğinde, "dijital okuryazarlık" kavramına dair birçok farklı tanım yapıldığı görülmektedir. Gilster (1997), dijital okuryazarlığı, "öğrenciler, araştırmacılar, yazarlar, yatırımcılar ve çevrimiçi ortamda mevcut olan geniş kaynakları kullanarak çalışmalarını desteklemek isteyen herkes için kritik bir beceri olarak tanımlamaktadır." Bucak, (2024)'e göre dijital okuryazarlık, dijital ortamlarda bilgiye erişme, üretme, paylaşma, değerlendirme ve etik kullanma becerisidir. Ribble'ye (2011: 26) ise dijital okuryazarlık kavramını, "teknoloji kullanımı ve teknoloji hakkında öğrenme ve öğretme sürecidir" şeklinde tanımlamıştır. Özerbaş ve Kuralbayeva'ya (2018) göre dijital okuryazarlık; "efektif ve ciddi bir şekilde internet üzerinden araştırma yapmak, değerlendirmek ve çeşitli dijital teknolojilerden yararlanarak bilgi toplamaktır".

Dijital okuryazarlık, yirmi birinci yüzyılda en kritik becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitim süreçlerinde dijital kaynakları daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri için, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri büyük önem taşır. Dijital okuryazarlık, yalnızca dijital araçların ve teknolojilerin kullanılmasından ibaret değildir; aynı zamanda dijital bir ortamda gerekli olan bilgi,

beceri ve tutumları etkin bir şekilde uygulayabilme yeteneğini de ifade eder (Ferrari, 2012; Porat, Blau & Barak, 2018).

Öğrencilerine rehberlik ederek onlara yol gösteren ve toplumun aydınlanmasına katkıda bulunan tüm öğretmenlerin, dijital becerilere sahip olup dijital araçları etkin bir şekilde kullanması, eğitimdeki tüm paydaşların yararına olan bir durumdur. Bu kapsamda çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, belirli bir evrenden seçilen örneklemden elde edilen veriler aracılığıyla evrene dair genel çıkarımlar yapılmasını amaçlar. Bu yöntemde, örneklemden elde edilen bulgular evrene genellenir ve evrenin genelindeki eğilimler, tutumlar ve görüşler sayısal olarak betimlenir. Bu model, örneklemden yola çıkarak evrenin genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel ya da nümerik bir şekilde betimlenmesine imkân verir (Creswell, 2016: 155-157). Tarama modeli, mevcut ya da geçmişte var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefler. Araştırma konusu, mevcut koşullar doğrultusunda ve herhangi bir müdahale olmaksızın açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2017: 109).

İlişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken arasındaki ilişkinin durumu belirlenmeye çalışılır. Bu tür modeller, değişkenler arasındaki ilişkilerin yorumlanmasına ve tahmin edilmesine olanak tanır. İlişkisel taramada, korelasyon ve karşılaştırma türü ile ilişki kurulabilir (Kıncal, 2017: 113-114). Bu çalışmada dijital okuryazarlık becerisiyle cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan kurum ve branş gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzincan'da görev yapan 321 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturulurken kolay ulaşılabilir/elverişli örneklem yöntemi seçilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel bilgi formu" ve Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 1-7 arasındaki ifadeler Etik ve Sorumluluk, 8-13 arasındaki ifadeler Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler, 14-19 arasındaki ifadeler Günlük Kullanım, 20-21 arasındaki ifadeler Profesyonel Üretim, 22-25 arasındaki ifadeler Gizlilik ve Güvenlik ve 26-29 arasındaki ifadeler Sosyal Boyutu oluşturmaktadır. Dijital okuryazarlık ölçeğinde 5'li Likert tipi ölçekleme kullanılmış olup; (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum olarak puanlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS v27 programı ile çözümlenmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testler, normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, elde edilen veriler nicel analiz yöntemleri kullanılarak yapılmıştır analiz sürecinde SPSS 27

programını kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı okulun türü, okulun kademesi, eğitim durumu, internette geçirilen süre, internetin hangi amaçla kullanıldığı, dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alıp almadığı, Dijital teknolojileri eğitimde kullanma konusundaki yeterliliği, Dijital güvenlik konusundaki yeterliliği gibi değişkenlere göre dijital okuryazarlık becerileri incelenmiştir. Dijital okur yazarlık ölçeği 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Etik ve Sorumluluk, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler, Günlük Kullanım, Profesyonel Üretim, Gizlilik ve Güvenlik ve Sosyal Boyuttur. Araştırma kapsamında dijital okuryazarlık becerileri toplam puan düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dijital okuryazarlık becerileri toplam puan düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır yaş azaldıkça dijital okuryazarlık becerilerinin artışı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık alt boyutlarının ve toplam puanın değişkenlere göre analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, dijital okuryazarlık, okuryazarlık

Kaynakça

Bayrakcı, S., ve Narmanlıoğlu, H. (2021). Digital Literacy as Whole of Digital Competences: Scale Development Study. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 1-30.

Bucak, A. (2024). Web 2.0 Araçlarının Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Nevşehir.

Creswell, W. J. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt.). Ankara: Eğiten Kitap.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union <http://dx.doi.org/10.2791/82116> JRC IPTS.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*, New York: Wiley Computer Pub.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 32. bs., Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kıncal, R. Y. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 5.bs., Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ocak, G., Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.

Osterman, M.D. (2013). *Digital literacy: Definition, theoretical framework and competencies*.

Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), s. 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>

Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126, 23-36.

Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*. Washington, DC: International Society for Technology in Education (ISTE).

Tezci, E. & Perkmen, S. (2013). *Oluşturmacı Perspektiften Teknolojinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonu, Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler İçinde*. Ankara: Pegem Akademi.

Professional Development in Different Cultural Contexts: A Comparative Analysis of the Experiences of Teachers and School Administrators in Ireland and Türkiye

Mustafa Özgenel ^{1,*}, Martin Brown ², Metin Özkan ³ & Joe O'Hara ²

¹ İstanbul Sabahattin Zaim University

² Dublin City University

³ Gaziantep University

mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Problem Statement

In today's world, there is an increasing understanding that schools, administrators, and teachers can significantly impact students' learning processes (Darling-Hammond, 2000). Consequently, the professional development of school administrators and teachers has gained importance as a fundamental component of successful educational reforms and school improvement (Bredeson, 2000; Fullan, 1995; Guskey & Yoon, 2009; Little, 1993; Ministry of National Education [MoNE], 2006). This process is defined as a learning journey that enables educators to enhance their practices by activating their creative and reflective capacities (Bredeson, 1999). The professional development of administrators and teachers encompasses much more than enriching individual classroom practices; it directly impacts the quality of education by enhancing educators' knowledge and skills (Desimone, 2009).

The goal of professional development is to improve the personal and professional lives of administrators and teachers, correct ineffective teaching practices, lay the foundation for achieving school goals, and introduce and implement necessary changes in education (Blanford, 2003). Additionally, professional development contributes to creating a learning environment where best practices are reinforced (Blanford, 2012). An effective professional development process should provide practical applications directly related to school administrators' and teachers' classroom practices (Guskey, 2002), and it should be continuous, collaborative, and content-focused (Darling-Hammond et al., 2010). The five key characteristics of effective professional development are content focus, active learning, coherence, duration, and collective participation (Desimone & Garet, 2015). A well-designed professional learning process helps educators specialize in content, develop teaching skills, and implement necessary changes in their schools (Darling-Hammond et al., 2009).

In a period of constant change and innovation in education, the professional development of school administrators and teachers emerges as a critical factor that directly influences the success of educational systems. Through their professional development, teachers and administrators have the capacity to continuously advance both themselves and their students, which directly contributes to the overall quality of education. In this context, understanding how teachers and school administrators in two culturally and educationally distinct countries, such as Ireland and Turkey, perceive this process can help us understand the impact of cultural characteristics on professional development and contribute to

the development of effective professional development activities. Moreover, this comparison can provide valuable insights for improving professional development programs in both countries.

Method

The study group consisted of 275 teachers (50.6%) and 441 school administrators from Ireland, and 269 teachers (49.4%) and 209 school administrators from Türkiye. Among the teachers in Ireland, 225 (81.8%) were female, with an average age of 39.90 years (± 9.87) and an average professional experience of 15.20 years (± 9.47). In Turkey, 195 teachers (72.5%) were female, with an average age of 38.10 years (± 8.32) and an average professional experience of 13.83 years (± 8.11). Among the school administrators in Ireland, 307 (69.6%) were female, with an average age of 39.90 years (± 9.87), an average professional experience of 15.20 years (± 9.47), and an average of 11.53 years (± 7.51) of administrative experience. In Türkiye, 76 school administrators (36.4%) were female, with an average age of 45.44 years (± 8.32), an average professional experience of 19.59 years (± 8.194), and an average of 11.46 years (± 7.88) of administrative experience.

In the study, the "Professional Development Evaluation Scale (ProDES)" developed by Özgengel and colleagues (2024) was used to compare the professional development of teachers in Ireland and Türkiye. The scale was developed to assess the professional development activities that teachers participated in during the last year. ProDES consists of 29 items and four subscales. The subscales are as follows: Participants' Learning and Use of New Knowledge and Skills (PLUNKS): 9 items (1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 18, 19); Organization Support (OS): 3 items (7, 8, 9); Student Learning Outcomes (SLO): 6 items (10, 12, 13, 14, 15, 16); Participants' Reactions (PaR): 11 items (17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29). The scale is evaluated using a 5-point Likert scale (Strongly Disagree=0, Disagree=1, Somewhat Agree=2, Agree=3, Strongly Agree=4). There are no reverse-coded items, and no total score is calculated. The data were analyzed using t-tests.

Expected/Temporary Results

The findings reveal significant differences in the subscales of the professional development evaluation scale between the two countries. In the "Participants' Learning and Use of New Knowledge and Skills" (PLUNKS) subscale, the average scores of teachers in Türkiye were found to be significantly higher compared to those of teachers in Ireland. Similarly, in the "Student Learning Outcomes" (SLO) subscale, Turkish teachers scored higher than their Irish counterparts. In the "Participants' Reactions" (PaR) subscale, Turkish teachers also scored significantly higher than Irish teachers. However, no significant difference was found in the "Organization Support" (OS) subscale. These findings suggest that teachers in Turkey may have had more positive experiences in certain aspects of their professional development processes.

Additionally, the average scores of school administrators in Türkiye in the PaR, PLUNKS, OS, and SLO subscales were significantly higher compared to those of participants in Ireland. According to the findings, school administrators in Turkey perceive and evaluate the professional development process and activities more positively than their counterparts in Ireland.

Keywords: Professional development, professional development evaluation, cultural differences, teacher education, professional learning

References

Blandford, S. (2003). *Professional development manual: A practical guide to planning and evaluating successful staff development*. Pearson Education.

Blandford, S. (2012). *Managing professional development in schools*. Routledge.

Bredeson, P. V. (1999) *Negotiated Learning: unions contracts and Teacher professional development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montreal, Canada, 20 April

Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-service Education*, 26(2), 385-401.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-1.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the United States and Abroad*. Dallas, Tx: National Staff Development Council.

Darling-Hammond, L., Wei, R., & Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education -Research Brief.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263.

Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press.

Gilroy, P., McNamara, O., & Campbell, A. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. Paul Chapman Publishing.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-389.

Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 6, 495-500

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.

Ministry of National Education (MoNE) (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaptıkları mesleki seminer çalışmalarının değerlendirilmesi* (Evaluation of professional seminar activities conducted by primary school teachers.). MEB Yayınları.

Özgenel, M., Brown, M., O'Hara, J., & Özkan, M. (2024, accept). Professional development evaluation scale (ProDES): Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, x(x), xx-xx.

Analysis of Artificial Intelligence Applications Used in the Process of Learning English as a Foreign Language

Özlem Kilisli ^{1,*} & Remzi Kıncaç ¹

¹ Çanakkale Onsekiz Mart University
ozlemkilisli1989@gmail.com

Problem Statement

AI tools, such as intelligent tutoring systems (ITS) and natural language processing (NLP) apps, have been demonstrated to facilitate personalized educational experiences that take into account individual student desires. For example, intelligent language teaching systems utilize NLP to provide personalized feedback and alter the learning path based on the learner's success, this will in turn enhance the overall educational experience (Tafazoli et al., 2019). Additionally, platforms powered by AI can analyze large amounts of data and identify patterns in the way students learn, this can help to inform instructional strategies and improve the quality of their language acquisition (Wei,2023;Vall&Araya,2023). The integration of AI in language education not only supports personalized instruction, but also promotes a more engaging and interactive educational environment, as evidenced by the utilization of AI-powered chat bots that provide immediate practice and feedback (AbuSahyon,2023;Kohnke et al.,2023).

On the other hand, the implementation of AI tools in language learning has its challenges. Issues related to authenticity, ethical considerations, and the need for human interaction in the learning process must be addressed to fully harness the potential of AI in second language acquisition (Vall&Araya,2023). While it can provide immediate feedback and facilitate practice, problems may be lacking contextual understanding and cultural nuances that human instructors offer; this limits the effectiveness of AI-driven learning experiences (Vall&Araya,2023; Kianinezhad,2023).

In analyzing specific AI tools, three significant uses can be identified: intelligent tutoring, chat bots that are driven by AI, and natural language processing applications. Intelligent tutoring systems, such as the one discussed by, have a structured learning environment that is tailored to the individual needs of each student, this promotes the acquisition of effective English through personalized feedback and guidance (Tafazoli et al.,2019). AI-powered chat bots, as studied by, participate in conversations with students, increasing their speaking and listening abilities while providing immediate feedback (Kohnke et al.,2023). Ultimately, natural language processing applications facilitate the analysis of student-generated text, this enables educators to provide instruction that is based on the individual's performance metrics (Wei,2023). All of these tools demonstrate the transformative power of AI in the field of language education; however, they also highlight the necessity of ongoing research in order to address the associated problems.

Overall, the integration of AI in language learning has both benefits and drawbacks. AI tools can greatly enhance personalized educational experiences and increase student participation by creating content that

is tailored to the needs and preferences of the individual. AI-based solutions demonstrate the ability to adapt to diverse learning preferences, thereby fostering a more effective educational environment and enhancing overall learning outcomes. The capacity of AI to provide immediate assistance and feedback can lead to increased learning efficiency, as demonstrated by studies that highlight the positive impact of AI on student performance and motivation (Makeleniet al.,2023). However, it's crucial to address ethical concerns, such as the protection of data privacy and the potential for bias in AI algorithms, in order to ensure that these technologies are implemented with a responsible mindset(Chen&Lin,2023).

Additionally, the necessity of human participation in the learning process is still important. While AI can help with learning, it cannot replace the complex understanding and emotional support that human educators provide (Liu, 2023;Ng et al.,2023).Future research should explore the effects of specific AI applications on language acquisition, as well as discuss methods of dealing with the issues associated with their implementation. This involves researching how to effectively combine AI with traditional methods of teaching and enhancing the overall educational experience (Kasneci et al.,2023).By addressing these issues, educators and researchers can have a better grasp on how to utilize AI to maximize the benefits of the technology while minimizing the potential negative effects in language learning situations.

Method

This research employs a method of document analysis (Gillham et al.,2019). The objective of this analysis is to investigate the role of AI in language learning, specifically regarding the use of three different tools: Intelligent Tutoring Systems (ITS), AI-based chat bots, and Natural Language Processing (NLP) apps. The analysis will explore the relevant literature, reports, and case studies that discuss the utilization and impact of these AI tools in the language learning context. The purpose of this analysis was to identify themes, patterns, and insights related to the integration of technology in English language teaching. The documents that were selected will be analyzed in order to determine the most important themes, patterns, and principles regarding the use of AI in the enhancement of language acquisition.

The analysis will explore the relevant literature, reports, and case studies that discuss the utilization and impact of these AI tools in the language learning context. The Databases employed for this analysis will include Eric, Scopus, and, Springer and Web of Science, all of which are associated with their large collections of scholarly literature in the education and technology fields.

The documents' inclusion criteria will include articles published in the last five years, peer-reviewed journal articles, and studies that provide empirical data or theoretical insight into the efficacy of AI tools in the education of languages, the experiences of users, or the challenges of using AI in language education. Conversely, the exclusion criteria will eliminate articles that are not written in English, sources that are not peer-reviewed, and studies that do not specifically discuss the use of AI in the context of language acquisition (Liu, 2023). The keywords used during the search process will include "Artificial Intelligence in the language learning process," "Intelligent Tutoring Systems," "AI-driven

Chatbots," "Natural Language Processing," "Language Acquisition, "EFL (English as a Foreign language) and AI".

This document analysis methodology will provide important insight into the way in which AI is being incorporated into language education, it will focus on both the benefits and the challenges associated with this process, including the need for human interaction in the educational process (Nazaretsky et al., 2022).

Expected/Temporary Results

Research findings show that the incorporation of artificial intelligence tools in language learning, specifically ITS, AI-driven chatbots, and NLP applications, is very likely to have a remarkable impact on language acquisition outcomes. The research analysis reveals that AI-assisted language learning tools greatly improve academic writing skills by offering tailored feedback and fostering independent learning, enabling learners to advance at their own pace. The integration of AI in language education enhances learner motivation and engagement through interactive activities, yet poses challenges such as ethical concerns, the need for human interaction, and algorithmic biases.

Although AI technologies prove very promising in enhancing the outcomes of language learning, results emphasized the need to train and support educators well so that they can effectively incorporate these tools into their teaching practices (Tamimi et al., 2023). The decline in human interaction during the learning process is identified as a significant challenge, impacting communicative competence, which this paper will further explore.

This research analysis highlights the integration of AI in language education, emphasizing its potential benefits while addressing ethical concerns and the essential role of human interaction in optimizing learning outcomes.

Keywords: Artificial Intelligence in the language learning process, Intelligent Tutoring Systems, AI-driven Chatbots, Natural Language Processing, Language Acquisition, EFL (English as a Foreign language) and AI

References

AbuSahyon, A. (2023). Investigating the impact of ai- driven chatbots on the acquisition of english as a foreign language among saudi undergraduate students. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(2), 3075-3088. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i2.3049>

Chen, J. and Lin, J. (2023). Artificial intelligence as a double-edged sword: wielding the power principles to maximize its positive effects and minimize its negative effects. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 146-153. <https://doi.org/10.1177/14639491231169813>

Gillham, J. C., Williams, N. V., Rife, G. S., & Parker, K. (2019). Problems of practice: a document analysis of education doctorate dissertations. *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice*, 4(1). <https://doi.org/10.5195/ie.2019.85>

Kasneci, E., Sebler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Nerdel, C. (2023). Chatgpt for good? on opportunities and challenges of large language models for education.. <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>

Kianinezhad, N. (2023). Effective methods of teaching foreign languages online: a global view. *Tesol and Technology Studies*, 4(1), 45-59. <https://doi.org/10.48185/tts.v4i1.846>

Kohnke, L., Moorhouse, B., & Zou, D. (2023). Chatgpt for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>

Liu, M. (2023). Exploring the application of artificial intelligence in foreign language teaching: challenges and future development. *SHS Web of Conferences*, 168, 03025. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803025>

Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., & Alexandron, G. (2022). Teachers' trust in ai-powered educational technology and a professional development program to improve it. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 914-931. <https://doi.org/10.1111/bjet.13232>

Tafazoli, D., María, E., & Abril, C. (2019). Intelligent language tutoring system. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 15(3), 60-74. <https://doi.org/10.4018/ijicte.2019070105>

Tamimi, M., Churiyah, M., & Zagladi, A. (2023). What is the theory of turnover intention in human resource management? a bibliometric analysis.. *Journal of Economics Finance and Management Studies*, 06(05). <https://doi.org/10.47191/jefms/v6-i5-32>

Vall, R. and Araya, F. (2023). Exploring the benefits and challenges of ai-language learning tools. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10(01), 7569-7576. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v10i01.02>

Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on english learning achievement, l2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>

Makeleni, S., Mutongoza, B., & Linake, M. (2023). Language education and artificial intelligence: an exploration of challenges confronting academics in global south universities. *Journal of Culture and Values in Education*, 6(2), 158-171. <https://doi.org/10.46303/jeve.2023.14>

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Kariyer Gelişimi

Büşra Kocabaş^{1,*} & Elif Çimşir¹

¹ Anadolu Üniversitesi
psk.dan.busrakocabas@gmail.com

Problem Durumu

Toplumdaki hızlı değişimlerle birlikte var olan meslek grupları da değişiklik göstermektedir (Özkan, 2019). Bireyin bir mesleğe sahip olması süreci okul öncesi yıllarda başlamaktadır. Kariyer, bir kimsenin yaşamının herhangi bir anında sahip olduğu tüm yaşam rollerinin getirdiği etkinliklerin bileşimidir, bu yüzden kariyer yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bir meslek seçmekle veya mesleğe girmekle tamamlanmaz. Kariyer bütün yaşamın içerisinde belli bir akışı takip etmektedir. Bu akış, meslek öncesi - meslek icrası - meslek sonrası görevleri olduğu kadar, boş zaman faaliyetlerini toplumda üstlenilen diğer rolleri ve bütün bu rolleri oynarken bireyin kendine özgü uyumunu ve gelişimini ifade eden bir kavramdır (Yeşilyaprak, 2020). Çocukların yaratıcı yanlarını tanımak ve eğitimde kariyerin doğasını öğretmek devlet okullarının görevidir (Yawkey ve Aronin, 1974). Milli Eğitim Kazanım kitapçığında Akademik Gelişim, Kariyer Gelişimi ve Sosyal Duygusal Gelişim olmak üzere 3 gelişim alanı yer almaktadır. Kariyer gelişimi okul öncesi dönemden itibaren yeterlilikleri içermektedir (Meb, 2020). Aynı zamanda değişen global dünya düzeninde, mesleki kimlik oluşturmak, sağlıklı bir kariyer gelişimi sürecinden geçerek, mantıklı seçimler yapmak önemlidir. Bu süreçte kariyer gelişimi kazanımlarında bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanıldığı çalışmalar vardır.

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (alma) vb. tekniklerden faydalanarak (Adıgüzel, 2022) önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak canlandırmalarıdır (San, 1998). Bu canlandırma sürecinde birey dış dünyayı, farklı yaşam olaylarını deneyimleme fırsatı bulur. Yaratıcı drama bu yönü ile bir yöntem olarak eğitimde kullanılmaktadır.

Kariyer gelişimi sürecinde yaratıcı dramanın kullanılması, yaparak yaşayarak öğrenmeye, belirli yaşam olaylarını deneyimlemeye yardımcı olmaktadır.

Bu araştırma yaratıcı drama yöntemi ile kariyer gelişimine ilişkin yapılan çalışmaları incelemeyi amaçlamaktadır. Yapılan sistematik derlemede şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Araştırmaların yayın yılı ve yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
- Araştırmaların anahtar kelimeleri, konusu ve amacı nedir?
- Araştırmalarda kullanılan yöntem ve desen nelerdir?
- Araştırmaların sonuçları ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel bir araştırma türü olan derleme çalışmalarından sistematik derleme kullanılmıştır. Sistematik derleme, alan içerisinde yer alan uzmanlar tarafından ulaşılabilir olanı ve en iyi araştırma kanıtını ortaya koymak için benzer yöntemler ile yapılmış araştırmaların yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezidir (Karaçam, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada ilk olarak “Google Akademik” arama motorundan yıl sınırlaması yapılmadan “yaratıcı drama” ve “kariyer gelişimi” ile “creative drama” and “career development” anahtar kelimeleri kullanılarak Türkçe ve yabancı kaynaklara ulaşılmıştır. Kariyer gelişiminde yaratıcı dramının kullanıldığı araştırmalar derleme sürecine dahil edilmiştir. Arama sonucunda 3 tane Türkçe makaleye (Ergin ve Akfırat, 2013; Pehlivan, ve Gökbulut, 2015; Konate ve Atalan Ergin, 2018), 2 tane yabancı makaleye (Yawkey ve Aronin, 1974; Zourna ve Alexiou, 2021), 1 tane yabancı doktora tezine (Klopping, 2012) ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar yapılan derleme araştırmasına dahil edilmiştir. Çalışmaya konu olan araştırmaların seçilme ölçütü, kariyer gelişiminde yaratıcı dramayı kullanan araştırmalar olma özelliğine göre belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnceleme sonucunda, araştırmalar 1974 ile 2021 yılları arasında, yayınlanmış makale ve doktora tezinden oluşmaktadır. Anahtar kelimeler “okul öncesi”, “yaratıcı drama”, “meslekler”, “tanıtım”, “gelecek beklentisi”, “lise öğrencisi”, “umutsuzluk”, “mesleki hedef belirleme”, “eğitsel hedef belirleme” şeklindedir. Konu, kariyer gelişimi kazanımlarına ulaşmak için yaratıcı drama atölyelerinin uygulanmasını inceleme eksenindedir. Yaratıcı drama kullanılarak yürütülen süreçlerin genellikle olumlu bulgular verdiği görülmüştür. Türkiye’de yapılan çalışmalarda deneysel yöntem kullanılmıştır. Anaokulu, ilköğretim ve lise kademelerine yönelik 3 çalışma, yaş aralığında heterojenlik sağlamaktadır. Kariyer gelişimi kazanımlarından meslekleri tanıma, mesleki ve eğitsel hedef belirleme, gelecek beklentilerinin artması ulaşılacak istenen sonuçlar olmuştur. Oturum sayıları 6, 7 ve 12 şeklindedir. Çalışmalarda oturum kazanımları verilmiştir. Ayrıntılı etkinlik içerikleri yer almamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, kariyer gelişimi

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2022). Eğitimde Yaratıcı Drama. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık. (8. baskı)

Ergin, D. A., ve Akfırat, N. (2013). Eğitsel/Mesleki Hedef Belirleme Sürecinde Yaratıcı Drama ve Grupla Danışmanın Etkililiğinin İncelenmesi. Yaratıcı Drama Dergisi, 8(15), 48-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/34685/383441>

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/tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078>

Klopping, Dana Christy, (2012). "Rolleri lütfen aktarın". Tezlerin Sayısallaştırılması Projesi . 4147. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd-project/4147>.

Konate, A. D., ve Atalan Ergin, D. (2018). Ergenler İçin “Gelecek Beklentisi Farkındalık Eğitimi” Programının Etkinliğinin Sınanması. Yaratıcı Drama Dergisi, 13(1), 69-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/37569/868807>

Meb,2020. “Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/Lise)” https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLYK_PROGRAMI_2020.pdf

Özkan, A. (2019). Kariyer Gelişimi Psikoeğitim Programının 5. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişimi Ve Karar Vermelerine Etkisi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pehlivan, S., ve Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Mesleklerin Tanıtılması. Yaratıcı Drama Dergisi, 10(1), 39-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/34689/383482>

Yawkey, T. D., ve Aronin, E. L. (1974). Creative Dramatics For Teaching Career Concepts To The Young Child. Elementary English, 51(1), 38–44. [Http://Www.Jstor.Org/Stable/41388157](http://Www.Jstor.Org/Stable/41388157)

Yeşilyaprak, B. (2020). Mesleki rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi. (12. baskı)

Zourna, C., Papavassiliou-alexioy, I. (2021). Drama İn Education Under Research: An İnnovative Career Guidance Method For Adolescents. Academia Letters, Article 4044. <https://doi.org/10.20935/A14044>.

Sınıf Öğretmeni Adaylarına Drama Temelli Hikâye Anlatıcılığı Atölyesinin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerilerine Etkisi

Hilal Karateke ^{1,*}, Mevanur Semiz ¹, Dilara Özgün ¹, Dursun Aksu ¹ & Musa Çalışır ¹

¹ Sakarya Üniversitesi
hilal.karateke@ogr.sakarya.edu.tr

Problem Durumu

Hayata atılmanın en önemli adımlarından biri ilkokula başlamaktır (Oktay, 1988). Öğrenciler süreci yönetirken öğretmenin görevi çeşitli yöntem ve materyaller kullanarak öğretim ortamını çeşitlendirmektir (Turgut, Kışla, 2015). Oktay'a (1988) göre çocuk ilk kez programlı öğretimin getirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin içinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek ya da daha da önemlisi okuma yazma, aritmetik ve benzeri konuları öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu sürece çocukların daha kolay uyum sağlayabilmesi için onların sevdiği yöntemlerle -oyun, hikâye, drama, tiyatro, taklit vb.- başlamak hem çocuk hem de öğretmen için daha verimli bir ortam oluşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu süreç için belirli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Koçyiğit vd., 2007). Yetkin öğretmenlerden ne öğreteceğini, nasıl öğreteceğini çok iyi bilmeleri ve geniş öğretim becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Sınıf öğretmenleri birçok disiplin alanından sorumlu olması nedeniyle diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır (Ay ve Kahramanoğlu, 2013). Eğitimin en önemli temsilcisi öğretmenlerdir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde nitelikli eğitimlerin verilmesi önemsenmektedir (Taşkaya, 2012).

İlkokul döneminde öğrenim gören öğrenciler 6-10 yaş aralığındadır. Piaget bu dönemde bulunan çocukların somut işlemler döneminde olduklarını söylemektedir (Canbulat ve İlğan, 2011). Somut işlemler döneminde öğrenciler soyut düşünememekte, somut yollarla işlemler yapmaktadırlar (Budak vd., 2018). Bu kapsamda öğretmenlerin çocukların öğrenme yollarını aydınlatıcı, rehber olması beklenmektedir (Tuğrul, 2006). Drama ve hikâye anlatıcılığı bu süreçte öğretmenlerin kullanabileceği yöntemler arasındadır (Adıgüzel, 2006). Erdal'a (2020) göre eğitici drama çalışmalarında belli bir hikâye adı altında çocuklara aktif rol verip uygulama yapmak daha etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Hikâyeler, çocukların hayal gücünü geliştirmelerinin yanında bilgileri somutlaştırıp basitleştirerek gerçek hayatı algılamalarına yardımcı olmaktadır (Turgut ve Kışla, 2015). Hikâye anlatıcılığı ise somut işlemler dönemindeki öğrencilerin fantastik dünyalarına hitap eden, duygularını harekete geçirerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayan öğretmenlerin kullanabileceği önemli bir yöntemdir (Turgut ve Kışla, 2015).

Çocukların empati kurabilmesini, kendilerini tanıyıp ifade edebilmelerini sağlayan drama ise, yaparak yaşayarak öğrenme kavramı açısından da en etkili yöntemlerden biridir (Avcıoğlu, 2012). Arielli (2007), yapmış olduğu araştırmada öğrencilere yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş fen eğitimi vermiş ve bu

yöntemin akademik başarı ve sosyal davranışlar ile iletişim becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramın kullanılabileceği düşünülmektedir (Erdem, 2021).

Alanyazın incelendiğinde drama temelli hikâye anlatıcılığına (Erdal, 2020), drama ile iletişim becerilerine (Dere, 2019), masal anlatıcılığı ile iletişim becerilerine (Çetinkaya ve Sönmez, 2019) dair çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Alanyazında drama temelli hikâye anlatıcılığı ile iletişim becerilerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak drama temelli hikâye anlatıcılığının sınıf öğretmeni adaylarının hem drama ve hikâye anlatıcılığının bir arada kullanılması sebebiyle iletişim becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca drama temelli hikâye anlatıcılığı yönteminin sınıf öğretmeni adayları tarafından tecrübe edilmesinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı da düşünüldüğünden bu çalışma önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada drama temelli hikâye anlatıcılığı yönteminin, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada deneme öncesi modellerden tek grup ön test-son test modeli benimsenmiştir. Tek grup ön test- son test modeli bir gruba deney öncesinde ön testin, deney sonrasında ise son testin uygulandığı bir modeldir. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek hayatında drama temelli hikâye anlatıcılığı ile sınıf içindeki iletişimi daha iyi sağlamaları amaçlandığından bu çalışmada deneme öncesi modellerden tek grup ön test-son test modeli benimsenmiştir. Bu çalışmada drama temelli hikâye anlatımı bağımsız değişken, sınıf içi iletişim becerileri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

DeneySEL işlem olarak akran eğitimiyle iletişim becerilerine yönelik hikâye anlatıcılığı temelli drama atölye çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllü katılım gösteren Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencisi toplam 19 öğretmen adayı gönüllüler arasından seçilmiştir.

DeneySEL işlem olan atölyeler drama temelli hikâye anlatıcılığı yöntemi ile iletişim becerilerine yönelik hazırlanmış ve 14 oturum şeklinde planlanmıştır. Atölye metinleri drama alanında bir uzman rehberliğinde hazırlanmıştır. 14 oturum, 2 hafta boyunca katılımcıların uygun olduğu gün ve saatlerde uygulanmıştır.

Çalışmada ön ve son test olarak Gülbahar ve Aksungur (2018) tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçek öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerini nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlayarak geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek öğretmenler için geliştirilmiş olsa da sınıf öğretmen adayları için kullanılabileceği düşünülmekte ve alanyazında kullanıldığı çalışmalar da Kama (2022) bulunmaktadır. Ölçek “Etkili Konuşma”, “Etkin Dinleme”, “Empati Kurma”, “Beden Dilini Etkili Kullanma” olmak üzere 4 alt faktörden ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri ,91 olan ölçeğin çok yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Atölyelerin ilk oturumunun başında ve son oturumun sonunda ölçek uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analiz

edilmiştir. Normal dağılımın kontrolü için basıklık çarpıklık değerleri incelenmiş ve değerlerin +1,5, -1,5 aralığında olduğu görüldüğünden normal dağılımı sağladığı varsayılmıştır ve Paired Samples T Testi ile analiz gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılarının drama atölyeleri öncesi sınıf içi etkili iletişim becerileri algı puanı ortalaması 4.10 ± 0.42 iken drama atölyeleri sonrası $4,68 \pm 0,24$ 'tür. Drama atölyeleri öncesi ve sonrası sınıf içi etkili iletişim becerileri algı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise; katılımcıların drama atölyeleri öncesi etkili konuşma alt boyut ortalaması 3.95 ± 0.53 iken drama atölyeleri sonrası $4,60 \pm 0,37$ 'tür. Drama atölyeleri öncesi ve sonrası etkili konuşma alt boyut ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,01$). Katılımcıların drama atölyeleri öncesi etkin dinleme alt boyut ortalaması 4.32 ± 0.49 iken drama atölyeleri sonrası $4,78 \pm 0,27$ 'tür. Drama atölyeleri öncesi ve sonrası etkin dinleme alt boyut ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,01$). Katılımcıların drama atölyeleri öncesi empati kurma alt boyut ortalaması 3.98 ± 0.53 iken drama atölyeleri sonrası $4,74 \pm 0,20$ 'tür. Drama atölyeleri öncesi ve sonrası empati kurma alt boyut ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,01$). Katılımcıların drama atölyeleri öncesi beden dili alt boyut ortalaması 4.29 ± 0.45 iken drama atölyeleri sonrası $4,69 \pm 0,28$ 'tür. Drama atölyeleri öncesi ve sonrası beden alt boyut ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Anahtar Kelimeler: Drama, hikâye anlatıcılığı, iletişim, öğretmen adayları

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçler drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.

Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal Of Active Learning*, 1(2), 55-67.

Arielli, B. B. (2007). *Integration of creative drama into science teaching*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kansas: Kansas State University.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 110 – 125.

Budak, Y., Gençtanırım-Kurt, D. ve Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 415-436.

Canbulat, T. ve İlğan, A. (2011). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeyleri ile öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 169-189.

Çetinkaya, F. Ç., ve Sönmez, M. (2019). Masal anlatımının ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prododilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 297-308.

Dere, Z. (2019). Dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59-67.

Erdal, Z. (2020). *Drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile verilen problem çözme eğitiminin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Erdem, A. B. (2021). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı. *Cournal Of Innovative Healthcare Practices*, 2(2), 88-95.

Gülbahar, B., ve Aksungur, G. (2018). Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 437-462.

Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 285-301.

Kama, F (2022). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerileri: Bir karma yöntem çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Koçyiğit, S., Kök, M. Ve Tuğluk, M. N. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.

Oktay, A. (1988). Çocuğun yaşamında ilkökölün yeri ve önemi. *YED.JEL Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 4.

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

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2).

Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Cournal Of Qualitative In Quiry*, 6(2), 97-121.

What Metaphors Tell Us about Social Justice: A Critical Conceptual Analysis

Tunay Taş^{1,*}, Şenol Namlı¹ & Uğur Gezer¹

¹ Yozgat Bozok University
tunay.tas@yobu.edu.tr

Problem Statement

Social justice, at its theoretical foundation, is a conceptual understanding that deals with injustices embedded in society (Bell, 2007; Fraser, 2008). However, defining the boundaries of social justice presents a multifaceted challenge due to its variable nature and diverse interpretations by individuals (Gewirtz, 2006). Previous research shows that people are likely to have differing conceptions and views of the term and state varied attributes and consequences of social justice, making it difficult to come up with a synthesised definition (Buettner-Schmidt & Lobo, 2012). At its core, social justice embodies the pursuit of equity, equality, and fairness within society, but its complexity emerges from the intersection of several key factors, such as socio-economic disparities, culture-specific norms, political ideologies, and historical legacies (Lorenz, 2014). As a result, attempts to encapsulate social justice as a single concept with definite boundaries often encounter resistance, indicating the great diversity in personal perspectives and priorities. Moreover, the evolving nature of norms in our society further complicates the so-called accounts of social justice, underlining the need for an on-going individual dialogue and critical reflection navigating the theoretical foundation of the term.

Delving into depths of human cognition, metaphors are powerful semiotic tools that could be utilised to explore the uncharted areas of socially complex phenomena (Lakoff & Johnson, 1980). In this line, metaphors could offer an exploratory lens for revealing the ‘difficulties’ of social justice by providing vivid imagery and easily understandable materialisation. Because metaphors are useful in transferring abstract ideas to other levels of human cognition (Van Leeuwen, 2005), they hold a great potential for illuminating the ways injustices happen to be embedded in society or how we may proceed to change them. However, the existing literature falls short of the utilisation of metaphors as exploratory semiotic tools for explaining issues related to social justice from a conceptual viewpoint. To fill in this research gap, we aim to analyse undergraduate students’ emerging understandings and metaphors of social justice for a critical analysis of persisting problems to which they attach importance at societal or individual levels.

Method

In this study, a basic qualitative research design (Merriam & Tisdell, 2015) has been employed to explore the metaphors that prospective teachers hold regarding critical and social issues related to social justice. The participants of the study are prospective teachers enrolled in various teacher education departments within a faculty of education at a state university located in the Central Anatolia region of

Turkey. For data collection, a ‘metaphor elicitation form’ developed by the researchers has been utilised. This form served as a guide to reveal the participants' perceived metaphors related to social justice as well as social injustice. It includes several guiding questions structured in the format: ‘Social justice is like ... because ...’ The analysis of the data has been conducted using the basic principles of the metaphor analysis model suggested by Low (2015). This method of analysis aims to unearth the hidden meanings individually formulated by the participants to explicate the conceptual mechanisms of social justice.

Expected/Temporary Results

First, the study is likely to illuminate the complex nature of social justice as viewed by prospective teachers. By analysing the metaphors, they use, it will be possible to gain insights into their conceptual frameworks and emotional responses towards social justice. Moreover, this research could reveal the diversity of interpretations and the depth of understanding that prospective teachers have about social justice. It may also highlight areas where their perceptions are limited or biased, providing a foundation for targeted educational interventions or future research. Additionally, employing metaphors as a research tool can offer a unique lens through which the abstract concept of social justice can be more thoroughly understood.

Keywords: Social justice, metaphors, conceptual analysis, prospective teachers

References

- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed., pp. 1–14). Routledge.
- Buettner Schmidt, K., & Lobo, M. L. (2012). Social justice: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 68(4), 948–958. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05856.x>
- Fraser, N. (2008). From redistribution to recognition? In S. Seidman, & J. C. Alexander (Eds.), *The new social theory reader* (2nd ed., pp. 188–196). Routledge.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69–81. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lorenz, W. (2014). The emergence of social justice in the west. In M. Reisch (Ed.), *Routledge international handbook of social justice* (pp. 14–26). Routledge.
- Low, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. In W. Wan & G. Low (Eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse: A descriptive and prescriptive analysis* (pp. 15-37). John Benjamins Publishing Company.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics: An introductory textbook*. Routledge.

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Değer Eğitiminde Gizil Güç Olarak Örtük Program: Sınıf Öğretmenlerinin Farkındalık, Görüş ve Uygulamaları

Uğur Gezer ^{1,*} & Lokman Tekin ²

¹ Yozgat Bozok Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

ugur.gezer@bozok.edu.tr

Problem Durumu

Formal ve informal eğitim yoluyla bireylere kazandırılan bilgi, tutum ve davranışların kişinin karakteri haline dönüşmesinde, değerler etkilidir. Değerlerimiz; kişiliğimizin oluşmasına ve sosyal ilişkilerimizin düzenlenmesine yardımcı olan ve kültürümüzün yaşatılmasında hayati öneme sahip unsurlardır (Hatay Uçar, 2019). Değerler, toplumun değer sisteminin ve insanların günlük hayattaki davranışlarının temelinde olduğu için insanların ve toplumların yaşayışlarını geçmişten beri etkilemeyi başarabilmiştir (Çetinbaş, 2015).

Bireylerin ve toplumların davranış biçimlerinin oluşmasında önemli yeri bulunan değerlerin eğitimi, çocuğun çevresine duyarlı olmaya başladığı, olay ve durumları zihinsel şemasına yerleştirdiği ilk zamanlar olan okul öncesi çocukluk dönemiyle başlamaktadır. Bu dönem, değerlerin öğretilmeye başlanması açısından kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akıl yürütme becerisinin gelişmemiş olması, kazanılan değerlerin onlarda daha kalıcı etkiler bırakmasına ve bu değerlerin sonradan değiştirilmesinin zorlaşmasına sebep olmaktadır (Çetinbaş, 2015).

Değer eğitimi açısından bir diğer kritik dönem ise ilkököl dönemidir. Değerlerin çocuklara kazandırılıp gelecek kuşaklara aktarılmasında aile ile birlikte okula çok önemli görevler düşmektedir (Sarı, 2007). Okuldaki formal ve informal eğitim durumları çocukların zihinsel öğrenmelerine ve davranışlarının temelinde yatan değerler sistemini oluşturmasına, oluşturduğu değer sistemine göre bir hayat yaşamasına ve değerleri kendisinden sonraki kuşaklara aktarabilmesine yardımcı olmaktadır.

Sarı (2007)'ya göre değerlerin öğretilmesinde okul sisteminin genel olarak sorumluluğu olsa da okul içerisindeki bazı derslerin ayrı bir sorumluluğu bulunmaktadır. Değer eğitimi bakımından sorumluluğu olan derslerin başında Sosyal Bilgiler dersi gelmektedir. Sarı'yı destekleyen en önemli durum ise okullarda okutulan derslerin öğretim programlarına MEB tarafından yerleştirilen; "adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik, barış, bilimsellik ve çalışkanlık" şeklindeki değerlerin ilkököl dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da güçlü bir şekilde yerini almış olmasıdır (MEB, 2018).

Bu bağlamda değerlerin etkili bir şekilde öğretilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının öneminin yanı sıra araştırmalar, değerlerin öğretilmesinde resmiyetteki programın tek başına yeterli olmadığını vurgulanmaktadır. Yüksel (2002)

değerlerin formal öğrenmeler ile yeterli düzeyde öğretilmeyeceğini, Sarı (2007) ise toplumun istediği iyi vatandaşların yetiştirilmesinde, açık programın tek başına yeterli olamayacağını ifade etmiştir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının örtük program uygulamalarıyla desteklenmesi, bireyin duyuşsal gelişiminde rolü olan değerlerin öğrenilmesini olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi yaşam ile iç içe olan bir ders olup içerisinde informal öğrenmeleri fazlasıyla barındırabilmekte ve yapılan eğitimin başarısını etkileyebilmektedir.

Değerlerin informal yollar ile etkili bir şekilde öğretilmesinde ve gündelik yaşamda davranış haline dönüştürülmesinde, okulun örtük programına da önemli görevler düşmektedir (Gair ve Mullins, 2001). Çünkü örtük program, eğitim ve öğretimin her aşamasında olup öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen, resmi programda açıkça belirtilmeyen fakat veli, öğretmen, öğrenci ve okul yapısından etkilenen ve içerisinde değer eğitimi barındıran uygulamalara dönük yaşantısal bir programdır (Çakar ve Selvi, 2019).

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programına yerleştirilen, dersin hedef ve kazanımları ile ilişkilendirilmiş olan değerlerin öğrencilere yaşam içerisinde uygulamalar ile etkili ve kalıcı bir şekilde öğretilmesinde, örtük programın sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığının, öğretmenlerin ne gibi uygulamalar gerçekleştirdiğinin aydınlatılması önem taşımaktadır (Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Baş, Taşkıran ve Bulut, 2016). Sınıf öğretmenleri tarafından örtük programın göz ardı edilmemesi ve örtük program içeriklerine ağırlık verilmesi değerlerin hem daha kolay öğrenilmesine hem de yaşam ve davranış biçimi haline getirilmesine büyük katkılar sunabilecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilkokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin eğitiminde örtük programın etkisinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.

Yöntem

İlkokul Sosyal Bilgiler dersi değer eğitiminde örtük programın etkisini, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemeyi hedefleyen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime göre desenlenmiştir. Olgubilim araştırmaları, nitel araştırma paradigmasına dayanan ve kişilerin belli bir olguyu deneyimlemesiyle oluşan anlamlara odaklanan çalışmalardır (Creswell, 2003; Moustakas, 1994). Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Yozgat il sınırları içerisindeki devlet okullarında görev yapan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar nitel araştırmaların doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ilk ölçüt öğretmenlerin öğretim programları hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olması bakımından mesleki deneyimdir. Diğer ölçüt ise, değer eğitiminde örtük programın uygulanış biçimine etki eden okulların sosyoekonomik yapısıdır. Bu bağlamda katılımcılar mesleki deneyimi yüksek ve farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Öncelikle taslak olarak oluşturulan görüşme formu, uzman görüşlerinin alınması neticesinde son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarımsal analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz; verilerin altındaki kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran analiz türüdür (Patton, 2002). Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına makro analizler sonucunda temel bulgular ortaya çıkartıldıktan sonra katılımcı teyidi

alınmış; ayrıca katılımcılara ait verilerin küçük bir bölümü uzmanlar tarafından da kodlanmış ve kodlama tutarlılığına bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi önem verdikleri, değerler eğitiminde aktif öğrenmeleri ve sınıf dışı etkinlikleri daha fazla tercih ettikleri, ailenin ve sosyal çevrenin değerler eğitimini etkilediği ve örtük programın değerleri daha etkili kazandırdığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri örtük programın ilköğretim sosyal bilgiler dersinde etkisine yönelik olarak, örtük programın daha fazla değer kazandırdığı ve değerleri kasıtlı olmadan da kazandırabildiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuçlar, örtük programın hem etkili bir değer öğretim aracı olduğunu hem de uygulamada esneklik sağladığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle değer eğitiminde örtük programın daha etkin kullanılması, ailenin ve sosyal çevrenin değerler eğitiminde yer alması, sosyal etkinliklerin düzenlenerek informal öğrenmelerin artırılması, aktif ve yaşantıya dayalı değer eğitimlerine ağırlık verilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, değer eğitimi, örtük program

Kaynakça

Balcı, F., & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değerler eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.

Baş, K., Taşkiran, C., & Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 75-84.

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Çakar, C., & Selvi, K. (2019). Örtük program kavramının tanımı, kapsamı ve unsurları. *ICES UEBK 28th International Conference on Educational Sciences*, Ankara, Turkey, 259-261.

Çetinbaş, E. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

Gair, M., & Mullins, G. (2001). *Hiding in plain sight: The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.

Hatay Uçar, F. (2019). *İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay.

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanım Sürecinde Örtük Program*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 21(126), 31-37.

Çalışma Koşulları Rahat, İş Bulma Olanakları Yüksek: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri

M. Emir Rüzgar

Aksaray Üniversitesi
memirruzgar@aksaray.edu.tr

Problem Durumu

Bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri eğitim bilimleri alanyazınında incelenmesi ve çalışılması gereken önemli bir konudur (Moran vd., 2001). Çünkü öğretmen niteliğinin belirleyicilerinden birisi, öğretmenlerin mesleği tercih nedenleridir. Nitekim öğrenci erişiminde okula ilişkin parametreler arasında öğretmenlik niteliğinden daha önemli bir değişken olmadığı dile getirilmiştir (Hanushek, 2011). Diğer bir deyişle, öğretmen niteliği, bir eğitim sisteminin başarısında en önemli etkidir (Darling-Hammond, 2000). Bir eğitim sisteminin diğer bütün öğeleri nitelikli ve iyi planlanmış olsa bile öğretmenlerin iyi yetiştirilememiş olması sistem için büyük bir handikap oluşturur. Diğer bir deyişle bir eğitim sisteminin başarısının en önemli göstergesi, sistem aracılığıyla günlük bazda eğitim pratiğini gerçekleştiren öğretmenlerin niteliğidir (Watt ve Richardson, 2007).

Öğretmen niteliğini etkileyen birçok etken arasında bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri de yer almaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve bağlılık sonucunda mesleği tercih eden bir öğretmen adayıyla çeşitli dışsal nedenler sonucunda mesleki tercih etmek zorunda veya durumunda kalan bir adayın öğretim mesleğine yönelik bakış açısı farklı olacaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının neden eğitim fakültelerinde öğrenim görerek öğretim mesleğini tercih ettiklerini belirlemek, genel anlamda eğitimin niteliğini hakkında fikir sahibi olmanın dolaylı yollarından biridir (Tang vd., 2016). Toraman (2019) öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin alanyazınında genelde üç grupta ele alındığını belirtmiştir: 1) Dışsal nedenler (maaş ve yaz tatili gibi uzun tatiller), 2) içsel nedenler (ilgi ve entelektüel tatmin) ve 3) özgecilik (diğerkamlık, insan yetiştirme ülküsü). Kuramsal bir yargı olarak dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçen adayların içsel yahut özgeci nedenlerle mesleği seçenlere göre öğretmenlik mesleğine yatkınlık yahut hazırlıklarının farklı olacağını öne sürülebilir. Öte yandan öğretmenlik mesleğine hazır olma kavramı, eğitim fakültelerinde öğrenim gören bir adayın mesleği icra etmeye ne derece hazır olduğuna dair fikir vererek adayın ileride sunacağı öğretim hizmetinin niteliğinin belirleyicilerinden biridir.

Bu araştırmanın problemini eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin sıralanması oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı ise İç Anadolu'daki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı programlarında öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini ikili karşılaştırma yoluyla sıralayarak belirlemektir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmedikleri, isteyerek seçmeyenlerin kararından hangi unsurların etkili olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Bu araştırma çerçevesinde yapılacak çözümlenmeler sonucunda hem eğitim

fakültelerindeki öğrencilerin mesleği seçme nedenleri belirlenecek ve bu doğrultuda eğitim fakültesi öğrencilerinin genel profili hakkında fikir sahibi olunabilecektir.

Yöntem

İç Anadolu'daki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı programlarında öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini ikili karşılaştırma yoluyla sıralayarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel araştırma modelinde desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu'daki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı programlarında öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. İlgili fakülteye 2023-2024 akademik yılı Güz döneminde kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 296 öğretmen adayı ölçme aracını doldurmuştur. Veri toplama sürecinden önce katılımcılara ölçme aracından her bir maddeyi mutlaka doldurmaları gerektiği, her bir maddedeki iki ifadeden birini diğerine seçmeleri gerektiği, açıklanmıştır. Ancak doldurulan ölçme araçlarının incelenmesi sonucunda 73 öğretmen adayının analizi etkileyecek şekilde ölçme aracında madde boş bıraktığı fark edilmiştir. Çalışmada kullanılan ikili karşılaştırma tekniği boş bırakılan yargılara hassas olduğundan söz edilen 73 katılımcının yanıtları analize dahil edilmemiş ve 223 katılımcıdan oluşan çalışma grubu elde edilmiştir.

Araştırmanın amaçların ulaşmak için kullanılan veri toplama aracı, Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından hazırlanmıştır. Göçer Şahin ve Gelbal (2016), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini incelemeyi erekledikleri çalışmalarında ikili karşılaştırma tekniğini temele alan bir ölçme aracı hazırlamıştır. Ölçme aracının hazırlanma sürecinde Göçer Şahin ve Gelbal (2016) öncelikle ilgili alanyazını inceleyerek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini belirlemiştir. Ardından Göçer Şahin ve Gelbal (2016) farklı bölümlerde öğretmenlik eğitimi alan 24 öğretmen adayına mesleği tercih etme nedenlerini sormuştur. Alanyazından elde edilen nedenler ile öğretmen adaylarının belirttiği nedenleri birlikte değerlendirilerek toplamda sekiz neden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından belirlenen sekiz nedeninin ikili olarak birinin diğerine seçilmesinden oluşmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli olan izin araştırmacının bağlı bulunduğu yükseköğretim kurumunun insan araştırmaları etik kurulundan alınmıştır. Ölçme aracının çıktıları alınarak araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına sunulmuş, veriler yüz yüze toplanmıştır. Verilerin analizinde ikili karşılaştırma tekniğinin gerektirdiği F, P ve Z matrislerinin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmiştir. İkili karşılaştırma dışında betimsel istatistiklerden de yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İç Anadolu'daki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının oluşturduğu bir çalışma grubunun öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin ana nedeninin mesleğin çalışma koşullarının rahat olduğunu düşünmeleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleği tercih etmelerinde en etkili ikinci neden, çocuklarla/gençlerle çalışma isteği olmuştur. Üçüncü sıradaki neden,

öğretmenlikte iş bulma olasılığının yüksek olması; dördüncü neden ise adayların puanlarının öğretmenlik eğitimi veren programlara yetmesi olarak saptanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha çok dışsal nedenlerden (çalışma koşullarının rahatlığı, iş bulma olasılığının daha yüksek olması vb.) ötürü seçtikleri sonucuna varılabilir. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçen öğretmen adaylarının mesleğin rahat bir meslek olduğunu düşündükleri için seçtikleri dile getirilmiştir. Öte yandan öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik yerine diş hekimliği, eczacılık, hukuk, mühendislik ve tıp gibi alan ve mesleklerde olmak istedikleri belirlenmiştir. Analizler sonucunda görüldüğü üzere öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçenlerin kararlarını en çok, yeniden üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak istememeleri etkilemiştir. Öğretmenlik yerine hangi meslekleri isteyecekleri sorulduğunda ise diş hekimliği, hukuk, eczacılık, tıp vb. gibi genel olarak eğitim fakültelerinden daha yüksek puan ile öğrenci alan fakülte-bölümleri belirtmeleri, yeniden sınava hazırlanmak yerine eldeki puanlarının yeteceği bir bölümü tercih etmeleri durumunun ortaya çıkışının göstergelerinden biri olarak ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği seçme nedenleri, ikili karşılaştırma, öğretmen adayları.

Kaynakça

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Deniz Kan, Ü. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.

Dönmez, C. ve Uslu, S. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.

Göçer Şahin, S. ve Gelbal, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2); 443-458.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.

Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri, Beklentileri ve Öğretmenlik Programının Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 35-65, DOI:10.9779.pauefd.1031456

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/09500790108666980>

Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2016) Examining professional learning and the preparation of professionally competent teachers in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 22(1), 54-69, <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023028>

Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Yanardağ, B. ve Engin, A.O. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeliği İle Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sonbahar, (Ek Sayı 1), 143-152, DOI:10.9775/kausbed.2016.037

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Merve Korucu ¹ & Hasan Hüseyin Şahan ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Balıkesir Üniversitesi

hsahan@balikesir.edu.tr

Problem Durumu

Felsefe genel olarak, varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması (TDK, 2023) olarak ifade edilmekle beraber; insanın evrenle ve evrenin insanlarla ilişkisinin sistematik, derinlemesine ve kurgusal düşünülmesi sonucu ortaya çıkan bir bilgi alanı olarak da tanımlanabilir (Guttek, 2014). Tanımlardan anlaşılacağı üzere felsefenin, insanoğlunun çevresini tanımak ve anlamlandırmak amacıyla kullandığı bilim dalı olduğu söylenebilir. Eğitim ile felsefenin ilişkisi tarih boyunca süregelenmiştir. Çünkü felsefe sayesinde öğretmenlere okulun hedefleri, önemli görülen konular, öğrenci öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiği ve eğitim öğretim sırasında kullanılacak yöntem teknikler hakkında destek sağlanmaktadır (Ornstein, 2016). Dewey felsefeyi eğitimin genel kavramı olarak tanımlamış ve bu bağlamda da felsefenin görevi, okulların amaçları ve yöntemleri için bir çerçeve sunmak olarak ifade edilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Eğitim felsefesi kavramı ise, ürün olarak incelendiğinde eğitim faaliyetlerinin kılavuzlamasında ve değerlendirilmesi temelindeki değerlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1988). Başka bir tanıma göre ise, eğitim felsefesi, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca eğitim süreci ile ilgili olarak alanı araştırmaları, anlamaları ve kendi yollarını oluşturmalarına yardımcı olan bir rehber niteliğindedir (Bakioğlu ve Pekince, 2015). Literatürdeki tanımlar incelendiğinde ortak nokta olarak eğitim planlamaları ve uygulamalarında temele alınan bir felsefenin bulunduğu ve bu felsefe doğrultusunda gerekli olan planlamanın yapıldığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca eğitim felsefesi üzerinde yapılan çalışmalar doğrultusunda ortak dört temel felsefe üzerinde ortak görüş bulunmaktadır. Bunlar; daimicilik (perennialism), esasicilik (essentialism), ilerlemecilik (progressivism) ve yeniden kurmacılık (reconstructioism) olarak sıralanmaktadır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2014; Ornstein, 2016). Realizm felsefesini temel alan daimicilik, bireyin değişmeyen yapısının olduğunu, bu nedenle de eğitim modellerinin de değişmeyeceğini savunmaktadır. Evrensel, genel geçer yani daimi bilginin öğrenciye verilerek, ahlaklı ve entelektüel bireyler yetiştirmeyi bunun için ise klasik eserlerden yardım almak gerektiğini iddia etmektedir (Guttek, 2014). İdealizm ve realizm felsefelerini temele alan esasiciliğe göre, insan doğuştan hiçbir bilgiyle dolu olarak gelmemiştir. Bunun için tümevarım yöntemi ile elde edilen bilgiler gerçek, mutlak ve doğru olarak kabul edilmektedir. İnsanı hem toplumsal hem de kültürel canlı olarak gören esasicilik anlayışı, değişmeyen bilgiyi ve kültürel mirası aktarmayı da önemli olarak görmektedir. (Sönmez, 2017). Pragmatizmi temel alan ilerlemecilik eğitim felsefesi, esasiciliğe karşı çıkarak gerçeğin özünün değişmeme değil değişme olduğunu savunmaktadır. Öğrenciyi merkeze alarak, okulun yaşamın kendisi olduğunu, yaparak yaşayarak öğrencinin öğrenmesini sağlamanın gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Pragmatizm temeline dayanan yeniden kurmacılık ise, toplum sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmeli, okul

toplumsal gelişmeye yön verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır tezini savunmaktadır (Ercan, 2015).

Felsefe, program geliştirmecilere ve eğitimcilere temel oluşturmaktadır. Okulun neden var olduğu, öğrencilere verilecek hangi bilginin önemli görüldüğü, öğrenci öğrenmelerinin yapısı, hangi yöntemlerin, tekniklerin kullanıldığını yanıtlamaya yardımcı olmaktadır. Kısacası, benimsenen eğitim felsefesi bir ülkedeki eğitime etki eden ve yön veren önemli bir faktördür (Demirel, 2017). Diğer yandan programlar hangi eğitim felsefesine ya da yaklaşıma dayanarak hazırlanırsa hazırlansın programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesiyle bütünlük oluşturmuyorsa uygulanmasında zorluklar yaşanabilir. Buradan hareketle öğretmenlerin temele aldıkları eğitim felsefesi eğilimlerinin programın başarısına da olumlu veya olumsuz katkı sağlayabileceği tartışma götürmez bir gerçektir. Bu araştırmanın, öğretmenlerin farkında olmasalar bile temelde benimsedikleri bir felsefelerinin olduğunu fark etmelerini ve mevcut programın temele aldığı felsefe ile benzer olup olmadığını görmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu bağlamında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri alan (Sosyal Bilimler Alanı, Fen ve Matematik Bilimleri Alanı), çalışılan okul türü (ilkokul, ortaokul) ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesi yönüyle genel tarama, bu eğilimler açısından alan (Sosyal Bilimler, Fen/Matematik Bilimleri), kıdem (1-10 yıl arası kıdem, 11-20 yıl arası kıdem, 21 yıl ve üstü kıdem) ve çalışılan okul düzeyi/türü (ilkokul, ortaokul) değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi yönüyle nedensel karşılaştırma türündedir.

Bu çalışmanın genel evrenini, Türkiye’de ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler, çalışma evrenini ise, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili merkez Karesi ve Altıeylül ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarındaki ilkokullarda ve ortaokullarda görevli 1895 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini; Balıkesir il merkezi Karesi ve Altıeylül ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarda ve ortaokullarda görevli toplam 383 öğretmenden toplanan ve 281 kullanılabilir veriden oluşmaktadır.

Araştırma verileri; “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel bilgiler formunda öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, çalıştıkları okul türünü, eğitim düzeylerini, branşlarını/alanlarını (Sosyal Bilimler Alanı/ Fen ve Matematik Bilimleri Alanı) ve kıdemlerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Uyangör vd. (2016) tarafından geliştirilen “Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olmak üzere toplam 4 alt boyuta sahip ölçekte 36 tane madde bulunmaktadır. Her alt boyut için 9’ar madde bulunan ölçek 1’ den (kesinlikle katılmıyorum) 5’e kadar (kesinlikle katılıyorum) derecelenmiş beşli likert türündedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları geliştiricileri tarafından daimicilik için .67, esasicilik için .72, ilerlemecilik için .88, yeniden kurmacılık için .86 ve ölçeğin tümü için ise .84 olarak hesaplanmıştır (Uyangör vd., 2016).

Bu araştırmada ölçeğin daimicilik boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.70$; esasicilik boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.74$; ilerlemecilik boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.78$ ve yeniden kurmacılık boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.79$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne yönelik Cronbach Alpha değeri ise; $\alpha=0.82$ olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada 1. alt problem doğrultusunda betimsel analiz istatistikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken beşli likert türünde olan eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerin yorumlanmasında 5.00-4.21, 4.20-3.41, 3.40-2.61, 2.60-1.81 ve 1.80-1.00 aralıkları kullanılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin temele aldıkları eğitim felsefeleri yorumlanırken her bir alt boyutun farklı bir felsefi eğilimi yansıtması sebebiyle sadece alt boyutlara yönelik puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, 5.00-3.41 aralığı yüksek, 3.40-2.61 aralığı orta ve 2.60-1.00 aralığı ise düşük eğilim veya düzey olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada 2. alt problem kapsamında Tip 1 hatasını önlemek, birden çok faktöre bağlı olarak oluşturulan grupların yine birden çok bağımlı değişken bakımından anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için Çift Yönlü MANOVA analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin daha çok ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimine sahip oldukları saptanmıştır. Alanyazında yapılan birçok çalışma (Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Demir ve Aktı Aslan, 2021; Zöğ, 2022) araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Öte yandan bazı araştırma sonuçları ise yapılan bu araştırma sonucu ile çelişmektedir. Üstüner (2008) tarafından çalışmada, hem öğretmenlerin hem de müfettişlerin ağırlıklı olarak daimici eğitim felsefesi eğilimine oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer doğrultuda Çetin vd. (2012) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemeye yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefesi katagorisinde yer alan daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri okul türü, kıdem ve alan açısından incelendiğinde; ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimi bakımından kıdem ve alan değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğiliminde alan açısından anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koyan çalışma, alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla (Aybek ve Aslan, 2017; Duman, 2008; Şahan ve Terzi, 2015) da tutarlılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, eğitim felsefesi eğilimleri, çeşitli değişkenler

Kaynakça

Aybek, B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385.

Bakioğlu, A.ve Pekince, D. (2015). Eğitimin doğası. A. Bakioğlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 3-31). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Can, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (5), 149-170.

Çavuşoğlu, G. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi.

Demir, O. ve Aktı Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8 (1), 307-321.

Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.

Ercan, R. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s.55-89). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 11- 16.

Gutek, G.L. (2014). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar. Ankara:Ütopya Yayınları.

Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2014). Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar. (Çev.ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ornstein, A. C. (2016). Eğitim programları ile ilgili kararların temeli olarak felsefe. (Çev:N. Bümen), Eğitim programlarında güncel sorunlar içinde, (s.2-9). Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. (2017). Eğitim felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahan, H. H. And Terzi, A. R. (2015) Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10 (8), 1267-1275.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). Felsefe nedir? <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 31.03.2023)

Uyangör, N., Şahan, H. H., Atıcı, S. and Börekçi, C. (2016). An Analysis of Educational Philosophies and Teacher Competencies. *International Journal of Current Research*. 8 (04), 30100-30106.

Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.

Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerileri Düzeyleri ve Aktif Yurttaşlık Öz-yeterliklerinin Küresel Sosyal Sorumluluklarını Yordayıcılığı

Şükran Uçuş Güldalı

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
sukran.guldali@ahievran.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde sadece insanları değil tüm doğayı ve canlıları etkileyen birçok küresel sorunun hem kaynağı hem de çözümü insandır. Küresel olarak ifade edilen bu sorunlar insan odaklı uzun vadede çalışılması gereken sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Bireyleri küresel sorunların çözümüne yöneltecek ve bu doğrultuda harekete geçirecek unsurlardan en önemlisi, bireylerin kendilerini bu durumdan sorumlu hissetmeleridir (Başer ve Kılınç, 2015).

Küresel Sosyal Sorumluluk (KSS), eğitim araştırmalarında özellikle de öğretmen adayları açısından giderek artan bir ilgi konusu haline gelmiştir. KSS, küresel toplumlar üzerinde iyi bir etki yaratmak amacıyla bölgesel ve ulusal sınırların ötesine geçen yükümlülüklerin kavranması ve uygulanmasıdır. Yaşam becerilerinin ve güçlü bir aktif vatandaşlık yeterliğinin geliştirilmesi, temel eğitim bölümlerindeki öğretmen adayları için KSS'yi teşvik etmek açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre yaşam becerileri, bireylerin uyarlanabilir ve yapıcı davranışlar sergileyerek günlük yaşamın talepleri ve engelleriyle etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan yeteneklerdir. Bu yetenekler; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve empatidir. Araştırmalar, yaşam becerilerinin sadece kişisel gelişimi geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğretim etkinliğini ve öğrenci başarılarını da etkilediği için öğretmenler için çok önemli olduğunu göstermektedir (UNICEF, 2012).

Araştırmalar yüksek düzeyde yaşam becerilerine sahip olan eğitimcilerin küresel bakış açılarını öğretim uygulamalarına dahil etme konusunda daha becerikli olduklarını göstermiştir. (Díaz-Gibson vd., 2014). Sosyal adaleti, hakkaniyeti ve çeşitliliğe değer vermeyi teşvik eden bir sınıf atmosferi geliştirme becerisine sahip olabilirler. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarına yaşam becerileri eğitiminin dahil edilmesi KSS konusunda artan bilinç ve adanmışlıkla ilişkilendirilebilir (UNESCO, 2015). Dolayısıyla, yaşam becerilerinin edinilmesi, öğretmen adaylarının küresel toplumsal yükümlülükler üstlenmeye hazır olmalarının önemli bir göstergesidir.

Aktif vatandaşlık, demokratik ilkeleri savunmak ve toplumsal birliği teşvik etmek için bireylerin kendi topluluklarına ve toplumun geneline katılımını gerektirir. Bu bağlamda öz yeterlilik, bireyin dönüşümü gerçekleştirme ve toplum üzerinde yapıcı bir etki yaratma kapasitesine ilişkin inancını ifade eder.

Bandura'nın (1997) özyeterlilik teorisi, yüksek düzeyde özyeterliliğe sahip kişilerin hedeflerine ulaşmak için aktif ve ısrarlı bir şekilde çalışmaya daha meyilli olduklarını öne sürmektedir.

Aktif vatandaşlık özyeterliliği, eğitim alanındaki öğretmen adayları için çok önemlidir. Öğrencilerine yurttaşlık niteliklerini ve yükümlülüklerini öğretmelerini ve teşvik etmelerini sağlar. Torney-Purta ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırma, aktif vatandaşlık konusunda güçlü bir öz yeterlilik duygusuna sahip olan öğretmen adaylarının, vatandaşlık eğitimi ve küresel konuları eğitim programlarına entegre etmeye daha eğilimli olduklarını ortaya koymuştur. Bu entegrasyon, öğrencilerin küresel vatandaşlar olarak rollerini ve yükümlülüklerini anlamalarını teşvik etmek için gereklidir. Aktif vatandaşlık konusunda güçlü bir özyeterlilik duygusuna sahip olan öğretmen adayları, vatandaşlık eğitimi ve küresel konuları eğitim programlarına entegre etmeye daha fazla eğilimli olabilir.

Aktif vatandaşlıkta yaşam becerileri ve özgüven arasındaki etkileşim, öğretmen adaylarında Küresel Hizmet Öğrenimi için temel bir dayanak oluşturmaktadır. Yaşam becerileri öğretmenlerin karmaşık sosyal ve kültürel ortamları yönetme kapasitelerini geliştirirken, aktif vatandaşlık öz yeterliliği onları küresel zorluklara aktif olarak katılmaya teşvik eder. Bu özellikler bir araya geldiğinde, yerel ve küresel koşulların karşılıklı bağımlılığını vurgulayan kapsamlı bir eğitim yaklaşımı ortaya çıkmaktadır.

Brown ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma, güçlü yaşam becerilerine ve aktif vatandaşlık konusunda yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmen adaylarının KSS benimsemeye ve savunmaya daha yatkın olduğu fikrini desteklemektedir. Hem eğitim ortamlarında hem de yerel topluluklarda iklim değişikliği, yoksulluk ve sosyal eşitsizlik gibi dünya çapındaki sorunlarla mücadele etmeye hazırdırlar. KSS öğretmen eğitimindeki önemini giderek daha fazla kabul görmesine rağmen, öğretmen adaylarının yaşam becerileri ve aktif vatandaşlık öz yeterliklerinin küresel sosyal sorumluluklarını nasıl yordadığını anlamaya yönelik önemli bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu faktörlerin birlikte öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluğunu nasıl etkilediğini dikkate alan bütünlük çerçevelere ihtiyaç vardır. Mesleki kimliklerini ve pedagojik yaklaşımlarını geliştirmede çok önemli bir aşamada olan öğretmen adayları önemli bir hedef kitledir. Yaşam becerileri ve aktif vatandaşlık özyeterliliklerinin KSS'yi nasıl öngördüğünü anlamak öğretmen eğitimi programları için değerli bilgiler sağlayabilir. Bu araştırma, temel eğitim öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin ve aktif vatandaşlığın KSS yordayıcılığını incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı korelasyonel desende değişkenler arasında ilişki aranmasının yanında bunun biraz daha ötesine geçilerek var olan ilişkiye dayalı tahmin etme işlemi yapılır. Ölçülen, değeri bilinen bir değişkenden yola çıkarak değeri bilinmeyen değişken tahmin edilmeye çalışılır. Burada bilinmeyen değişkeni tahmin etmemize, yordamamıza yardımcı olan değişkene yordayıcı değişken, tahmin edilmeye çalışılan değişkene de ölçüt değişken denir. (Fraenkel ve Wallen, 2006) Yordayıcı korelasyonel desenler yordayıcı değişkenin sayısına göre tek faktörlü ve çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen olarak ikiye ayrılır (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen olarak; küresel sosyal sorumluluk becerilerinin yaşam

becerileri ve aktif vatandaşlık becerilerinden yola çıkılarak tahmin edilmesine, ölçüt verilmesi üzerine temellendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde lisans düzeyinde 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 128 sınıf öğretmeni adayı ve 108 okulöncesi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Örneklem tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem grubuna Arslan, Dil, Çetin ve Yazıcı (2017) tarafından geliştirilen “Aktif Yurttaşlık Öz-Yeterlik Ölçeği”, Başer ve Kılınç (2015) tarafından geliştirilen “Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği”, Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen “Yaşam Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. İlişki analizleri korelasyon analiziyle ve yordama analizleri de çoklu regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda küresel sosyal sorumluluk, aktif vatandaşlık ve yaşam becerileri arasında ilişkiler anlamlı bulunmuş; çoklu regresyonda küresel sosyal sorumlulukları iki değişkenin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aktif vatandaşlık, sosyal refahı geliştiren ve sosyal sorumluluğun temel yönleri olan toplumun ihtiyaçlarını karşılayan çabalara aktif olarak katılmayı gerektirir. Yaşam becerileri çok önemli kritik bir değişkendir ve sosyal açıdan sorumlu davranışlara katkıda bulunabilir, ancak sosyal sorumluluğun ötesine uzanan daha geniş bir yetenekler dizisini kapsar. Araştırmalar bu bakış açısını sık sık doğrulamakta, kendilerini toplumlarına aktif olarak dahil eden ve sivil faaliyetlerde bulunan kişilerin genellikle yüksek sosyal sorumluluk seviyelerine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin ve özgüvenlerinin, ilgili vatandaşlar olarak dünya çapındaki sosyal görevlerini etkilemedeki hayati önemi vurgulanmaktadır. Bu özellikler, öğretmenleri küreselleşmiş bir dünyanın gerekliliklerini yerine getirmeleri için eğitmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerinde küresel sorumluluk duygusunu geliştirmelerini de sağlamaktadır. Bu nedenle, uluslararası sorumluluk sahibi eğitimciler yetiştirmek için yaşam becerileri eğitimi ve aktif vatandaşlık gelişimini öğretmen eğitimi programlarına dahil etmek çok önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, küresel sosyal sorumluluk, aktif yurttaşlık, yaşam becerileri

Kaynakça

Arslan, H., Dil, K., Çetin, E., ve Yazıcı, S. (2017). Aktif yurttaşlık öz-yeterlik ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2797-2809. doi:10.14687/jhs.v14i3.4771

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Başer, E. H.; Kılınç, E. (2015). Küresel sosyal sorumluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*. 5(3), 75-89.

Bolat, Y., ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Life skills scale: Validity and reliability study]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.

Brown, K. D., Brown, A. L., & Cook, A. L. (2018). Education for Global Citizenship: A Framework for Teacher Education. *Teachers College Record*, 120(4), 1-28.

Díaz-Gibson, J., Zaragoza, C., Daly, A. J., Mayayo, J. L., & Romani, J. M. (2014). Networked leadership in educational, collaborative contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 239-260.

Özdemir, H. ve Atmaca, T. (2022). Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 69-89.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. IEA.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2012). *Life Skills: Education for Children and Adolescents*. New York: UNICEF.

Çevrimiçi Eğitimin Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Dijital Sosyal Öykü Hazırlama Becerileri Üzerindeki Etkisi

Ebru Ünay ^{1,*}, Raziye Erdem ¹, Ahmet Gülay ¹ & Göksel Çelenk ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
ebruunay@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Bireylerin yaşadıkları sosyal çevreye uyum sağlayabilmeleri için içinde yaşadıkları toplumun inançlarını, davranış kalıplarını, tutumlarını ve beklenen normlarını edinmeleri gerekmektedir. Sosyal beceriler, öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan işlevsel olmalarını sağlamada ve başkalarının olumsuz tutumlarını önlemede önemli bir rol oynamaktadır (Elliott vd., 2001). Özel gereksinimli bireylere sosyal beceriler ve bağımsız yaşam becerilerini öğretmek amacıyla çeşitli müdahaleler geliştirilmiştir. Bu müdahalelerden biri olan sosyal öyküler, ilk olarak 1991 yılında Carol Gray tarafından otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması amacıyla tasarlanmış, sonrasında farklı tanımlara sahip çocukların sosyal becerilerinin eğitimi için de kullanılmaya başlanmıştır (Kurt & Kutlu, 2019). Sosyal öyküler, özel gereksinimli bireylerin uygunsuz davranışlarını azaltmak, yeni beceriler kazandırmak ve mevcut becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (Reynhout & Carter, 2006; Saral & Olçay, 2022; Vuran & Turhan, 2012).

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin sosyal becerileri öğretmek için teknoloji kullanımının, öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Mancil et al., 2009; Min & Theng, 2017; More, 2008; Smith et al., 2021). Buna karşın literatürde, sosyal beceriler de dahil olmak üzere özel eğitimde mesleki gelişim girişimleri için sınırlı destek olduğu vurgulanmaktadır (Animashaun, 2023). Dobbins vd. (2010), özel eğitim öğretmenlerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarında sınırlı miktarda sosyal beceri eğitimi aldığını ve bu eğitimlerin büyük ölçüde davranış yönetimi programlarına odaklandığını belirtmektedir. Aldawood (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin sosyal becerilerin eğitimi için bilimsel olarak doğrulanmış müdahale yöntemlerine erişimde zorluklar yaşadığı bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarına dijital sosyal öykü hazırlamada çevrimiçi eğitimin etkinliğini değerlendirmektir. Çalışmada, 11 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören özel eğitim öğretmen adaylarına çevrimiçi dijital sosyal öykü hazırlama eğitimi verilmiştir. Eğitim sürecinde, katılımcılar akranlarıyla senkronize grup çalışmaları yapmış, dijital sosyal öyküler hazırlamış ve oluşturdukları dijital sosyal öyküler hakkında alan uzmanlarından geri bildirim almışlardır. Çalışmanın, özel eğitim öğretmen adaylarının dijital öğrenme araçlarını kullanma ve sosyal öyküler hazırlama konusundaki mesleki yeterliklerini artırarak, eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasına rehberlik ederek literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, özel eğitim öğretmen adaylarının dijital sosyal öykü hazırlama yeterliklerini artırmak amacıyla sunulan çevrimiçi eğitimin etkisini incelemek için karma yöntem tasarımı kullanmıştır. TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı kapsamında gerçekleştirilen çalışmada, başvurular etkinliğin web sitesi ve sosyal medya aracılığıyla gerçekleştirilen duyurularla alınmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Dijital Sosyal Öykü Hazırlama Anketi ve Dijital Sosyal Öykü Hazırlama Eğitimi Değerlendirme Formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 33 özel eğitim öğretmen adayından oluşan çalışma grubuna eğitime başlamadan önce Dijital Sosyal Öykü Hazırlama Anketi ön-test olarak uygulanmıştır. Ardından katılımcılar 32 saatlik çevrimiçi eğitime tabi tutulmuştur. Eğitim sonunda Dijital Sosyal Öykü Hazırlama Anketi son-test olarak tekrar uygulanmış ve gönüllü katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan anket aracılığıyla çevrimiçi eğitimin Dijital Sosyal Öykü hazırlama yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ise katılımcıların bu eğitime dair görüşleri belirlenmiştir. Katılımcıların ön ve son test puanlarını karşılaştırmak için parametrik olmayan bir hipotez testi olan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu test, birbiriyle ilişkili puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmenin (Büyüköztürk vd., 2016) yanı sıra değerlerin sıralanması ve karşılaştırılmasındaki uygunluğu nedeniyle seçilmiştir (Demirgil, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ise içerik analizi ile incelenmiştir. Bulgular, katılımcı görüşlerinden alıntılarla desteklenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları, çevrimiçi eğitime katılan özel eğitim öğretmen adaylarının dijital sosyal öykü hazırlama yeterliliklerinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim sürecinin sonunda, katılımcıların dijital sosyal öykü hazırlama konusunda daha donanımlı ve özgüvenli oldukları, ayrıca dijital sosyal öykülerin bileşenleri ve aşamaları hakkında derinlemesine bilgi sahibi oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle, katılımcılar eğitim sırasında dijital sosyal öykülerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmedeki önemini ve etkili dijital sosyal öyküler oluşturmanın stratejilerini öğrenmişlerdir. Eğitimin interaktif yapısı, katılımcıların teorik bilgilerini pratik uygulamalarla pekiştirmelerini sağlamış ve bu da öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu bulgular, çevrimiçi eğitim programlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimine önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Çalışmanın bulgularına dayanarak, benzer eğitim programlarının öğretmenlere hem hizmet öncesinde hem de hizmet sırasında verilmesi ve sonuçlarının sistematik olarak değerlendirilerek yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmen adayları, dijital sosyal öykü, sosyal beceriler, çevrimiçi eğitim

Kaynakça

Aldawood, N. A. (2019). Special education teachers' perceptions of using the best practices of video modeling, social stories, and peer mediated interventions to teach social skills for individuals with autism spectrum disorder. Published Doctor of Philosophy dissertation, University of Northern Colorado.

Animashaun, S. M. (2023). Special educators' experiences with professional development and implementation support in using digital social stories for students with autism [Unpublished doctoral dissertation, Walden University].

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. (20th Ed.). Pegem Akademi.

Demirgil, H. (2010). Parametrik olmayan hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. (p. 33-112). Asil Yayıncılık.

Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. D., & Tincani, M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education, 31*(5), 358-367. <https://doi.org/10.1177/07419325093383>

Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality, 9*(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666989>

Kurt, O., & Kutlu, M. (2019). Effectiveness of social stories in teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(9), 3807-3818.

Mancil, G. R., Haydon, T., & Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted social stories™ on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*(4), 205–215. <https://doi.org/10.1177/1088357609347324>

Min W. K., & Theng L. B. (2017). Integration of digital social story intervention into differentiated instruction framework. *Journal of Integrated Design and Process Science, 21*(4), 41–56. <https://doi.org/10.3233/jid-2017-0008>

More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities multidimensional learning. *Intervention in School and Clinic, 43*(3), 168-177. <https://doi.org/10.1177/1053451207312919>

Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(4), 445-469. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0086-1>

Saral, D. & Olçay S. (2022). Öykü temelli uygulamalar. Ç. Aykut & S. Olçay (Ed.), Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri içinde (pp. 63-96). Vize Akademik

Smith, E., Constantin, A., Johnson, H., & Brosnan, M. (2021). Digitally-mediated social stories support children on the autism spectrum adapting to a change in a 'real-world' context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 514-526. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04558-5>

Vuran, S. & Turhan, C. (2012). Sosyal öyküler. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi içinde* (pp. 167-182). Vize Yayıncılık.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Sorunlar ve Çözümler*

Başak Barak ^{1,*} & Betül Barut ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
bbarak@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Bireyin kendi düşüncelerinin farkında olması ve düşüncelerini anlaması olarak tanımlanan üstbiliş, bireylerin etkili bir şekilde öğrenebilmeleri ve başarılı bir problem çözücü olmaları için gerekli olan içsel ve psikolojik bir süreçtir (Flavell, 1979). Flavell (1979) üstbilişi bireylerin düşünme, öğrenme ve problem çözme süreçleri ile ilgili bilgilerini ve bu bilgilerini düzenlemelerini içeren üst düzey bir düşünme olarak tanımlamaktadır. Üstbilişin anlaşılabilmesi için ilki Flavell (1979) olmak üzere günümüze kadar pek çok üstbiliş modeli geliştirilmiştir (örn. Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Dennison 1994). Araştırmacıların hemfikir olduğu bir üstbiliş modeli bulunmamakta, ancak bu üstbiliş modelleri incelendiğinde genel olarak modellerde üstbilişin iki temel bileşene ayrıldığı göze çarpmaktadır. Schraw ve Dennison (1994) modellerinde biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere bu iki bileşeni dikkate almıştır. Bunlardan biliş bilgisi bildirimsel, yöntemsel ve durumsal bilgiyi; bilişin düzenlenmesi ise planlama, bilgi yönetimi stratejileri, izleme, hata ayıklama stratejileri ve değerlendirmeyi içerir. Bu araştırmada Schraw ve Dennison'ın (1994) modeli temel alınmıştır.

Flavell'in (1979) çalışması ile alanyazına kazandırılan üstbiliş kavramı başta psikoloji ve daha sonra eğitim olmak üzere farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının dikkatini çekmiştir. Bu alanlardan biri de matematik eğitimidir. Üstbilişin öğrencilerin matematik performanslarının en önemli belirleyicilerinden biridir (Desoete ve Craene, 2019; Kuzle, 2018; Perry, Lundie ve Golder, 2019; Young ve Worrell, 2018). Örneğin, Veenman ve van Cleef (2019) üstbilişsel becerilerin kullanımının öğrencilerin matematik başarısının %40'ını açıkladığını rapor etmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar üstbilişin ilkokuldan üniversiteye kadar olan eğitimin her kademesinde gerekli koşullar sağlandığında başarılı bir şekilde öğretiler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Veenman, 2012; Veenman ve Beishuizen, 2004). Bu öğretim süreçlerinde de üstbilişin ayrı bir ders olarak öğretilmesi yerine her ders için öğretim programına yedirilmesi, üstbilişsel süreç ve stratejilerin öğrencilere açık açık anlatılması ve öğretiminin tek bir seferde değil uzun bir süreçte sürekli tekrarlanarak verilmesi önerilmektedir (Veenman, 2012; Veenman ve Beishuizen, 2004). Özellikle matematik derslerinde öğretmenlerin öğrencilerine üstbilişsel stratejileri açık açık öğretmelerinin öğrencilerinin performanslarına olan olumlu etkisini bilmelerine rağmen bu stratejileri nadir olarak öğrettiklerinin gözlenmesi (Kistner, vd., 2010; Kramarski and Revach 2009) hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının ilk olarak üstbiliş ile ilgili farkındalıklarının artırılmasının bir gereklilik olduğunu açıkça ortaya çıkarmaktadır. Üstbiliş ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar öğretmenlerin üstbilişsel süreçler ile ilgili bilinçli olmadıklarını (Kohen ve Kramarski, 2018), öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve düzenleme ile ilgili ne kadar çok şey bilirlerse öğrencilerine bunu aktarmalarının da o kadar kolay olacağı dile

getirilmektedir (Perry, vd., 2019). Bu açıdan bakıldığında üstbilişsel farkındalığın, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilinçli olmalarının ve aynı zamanda üstbilişsel bilgi ve düzenleme ile ilgili oldukça kapsamlı bir bilgi birikimine ve deneyime sahip olabilmelerinin önkoşulu olduğu söylenebilir. Yürütülecek olan bu araştırmada matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının şimdiye kadar ele alınmamış bir yöntemle nasıl geliştirilebileceğine odaklanılması planlanmaktadır. Üstbiliş matematik eğitimi için önemlidir ve alanyazında bu konu ile ilgili araştırmaların devam etmesinin önemli olduğunun altı çizilmektedir (Young ve Worrell, 2018). Bu bağlamda yürütülecek araştırmanın sonuçlarının daha fazla yol kat edilmesi gereken “matematik eğitiminde üstbiliş” alanındaki var olan mevcut bilgilere yeni ve değerli bilgiler ekleyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerindeki eylemlerini sınıf içi tartışmalar yoluyla sınıflandırma etkinliklerinin nasıl yürütülebileceğini ortaya koymaktır. Bu etkinliklerin genel amacı öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik problem çözme süreçlerindeki eylemlerini sınıf içi tartışmalar yoluyla sınıflandırma etkinlikleri nasıl yürütülebilir?
- Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik problem çözme süreçlerindeki eylemlerini sınıf içi tartışmalar yoluyla sınıflandırma etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik problem çözme süreçlerindeki eylemlerini sınıf içi tartışmalar yoluyla sınıflandırma etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nasıl çözülebilir?

Yöntem

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerindeki eylemlerini sınıf içi tartışmalar yoluyla sınıflandırma etkinlikleri bağlamında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması benimsenmiştir. Johnson’a (2002) göre eylem araştırması eylemlerin ve öğretimin niteliğinin anlaşılması ve geliştirilmesi amacıyla gerçek okul veya sınıf ortamlarını çalışma sürecidir.

Araştırmanın katılımcılarını, İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören ortaokul matematik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimi tamamen gönüllülük esasına göre yapılmış olup çalışmaya toplam 21 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada sınıf içi etkinliklerin uygulanması sürecinde rutin olmayan problemler kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları uygulama süreçlerinin ses ve görüntü kayıtları, araştırmacıların gözlem notları ve geçerlik komitesi verilerinden oluşmaktadır.

Çalışma beş eylem planından oluşmaktadır. Uygulama sürecinin başında katılımcılara üstbilişle ilgili teorik bilgiler verilmiştir. Her bir eylem planında katılımcılara rutin olmayan bir problem sunulmuş, katılımcılardan problemi çözmeleri ve çözüm sürecindeki eylemlerini adım adım yazmaları istenmiştir. Katılımcıların çalışma kağıtları toplanmış, içlerinden bazıları seçilerek taranmış ve isimler gizlenerek tahtaya yansıtılmıştır. Katılımcılardan çözüm sürecindeki adımları incelemeleri istenmiştir. Bu süreçte araştırmacılar katılımcılara “Sizce bu eylemde ne yapılmaktadır?” “Bu eylemin yapılma sebebi ne olabilir?” “Yapılan bu eyleme bir isim vermek istersek hangi ismi verebiliriz? Neden?” gibi sorular yönelterek katılımcıların tartışmalarını sağlamışlardır. Bu tartışmalarda katılımcıların bu eylemler üzerinde düşünerek, tartışarak ve fikir alışverişinde bulunarak çalışmada temel alınan Schraw ve Dennison’ın (1994) planlama, bilgi yönetimi stratejileri, izleme, hata ayıklama stratejileri ve değerlendirme alt bileşenlerine kendilerinin ulaşması sağlanmıştır.

Verilerin analizinde verilerin içinde tema ve örüntülerin analitik tekniklerle aranmasını içeren bir analiz türü olan tematik analiz kullanılmıştır (Glesne, 2012). Analiz sürecinde araştırmacıların gözlem notları, geçerlik komitesi üyeleriyle gerçekleştirilen toplantı kayıtları sınıf içi etkinliklerinin kamera kayıtlarının analizini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Analiz sürecinde tüm kamera kayıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı izlenerek bağımsız olarak kodlanmıştır. Sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek kodlamalarını karşılaştırmışlardır. Bu süreçte kamera kayıtları araştırmacılar tarafından beraber izlenmiş, araştırmacıların elde ettikleri kodlar değerlendirilmiş ve araştırmacılar arasında fikir birliğine varılarak kodlar elde edilmiştir.

Her bir eylem planının uygulanması süreci alt tema olarak ele alınmış ve bu beş uygulama süreci bütüncül olarak değerlendirilerek etkinliklerin yürütülmesi ana teması elde edilmiştir. Her bir alt tema ise uygulayıcı ve katılımcı olmak üzere iki kategoride kodlanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar kodlanarak etkinlik, katılımcı ve üstbilişin doğasından kaynaklı olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Buna paralel olarak karşılaşılan sorunların nasıl çözülebileceğine yönelik çözüm önerilerine ilişkin kodlar aynı üç alt tema altında ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik problem çözme süreçlerindeki eylemlerini sınıf içi tartışmalar yoluyla sınıflandırma etkinliklerinin nasıl yürütülebileceğine ilişkin ortaya çıkan belli başlı sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Eylemlerin/düşüncelerin içeriğine, nedenine, farklı ve ortak yönlerine odaklanarak sınıf içi tartışma yürütme
- Katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda düşüncelerini açmaları istenerek tartışmaları derinleştirme
- Eylemlerin/düşüncelerin doğru veya yanlış olup olmadığının değerlendirilmediği vurgusu yapma
- Eylemleri/düşünceleri sınıflandırma
- Sınıflandırılan eylemlerin/düşüncelerin akış şemasını çizme
- Akış şemalarındaki farklılıklara dikkat çekme

Etkinliklerin yürütülmesinde karşılaşılan belli başlı sorunlar; tahtaya yansıtılacak kağıtların biliş bilgisine yönelik düşünceler içermesi (etkinlik kaynaklı), biliş ve üstbiliş arasındaki ayrımın açık ve net olmaması ve katılımcıların etkinliklerde sıraladıkları problem çözme eylemlerini sınıflandırırken kararsızlık ve güçlük yaşanması (üstbilişin doğasından kaynaklı) ve eylem kartlarının ilk kez tanıtıldığı ve kullanıldığı üçüncü eylem planına katılmayan öğrencilerin bu etkinliğin yürütülmesinde ve eylemlerin sınıflandırılmasında bilgi eksikliği yaşamaları (katılımcılardan kaynaklı) olarak sıralanabilir. Etkinliklerin yürütülmesinde karşılaşılan sorunların çözümlerine yönelik sonuçlar ise her bir sorun bağlamında tek tek ele alınmıştır. Örneğin tahtaya yansıtılacak kağıtların biliş bilgisine yönelik düşünceler içermesine ilişkin çözüm, tahtaya yansıtılacak kağıtların seçiminde problem çözme sürecinin şemasının çizilmesinde akışı bozmaması için mümkün olduğunca biliş bilgisi içermeyen kağıtların seçilmesi önerilmiştir.

* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü tarafından SBA-2023-82 proje numarası ile desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, eylem araştırması, ortaokul matematik öğretmen adayları

Kaynakça

Desoete, A., and De Craene, B. (2019). Metacognition and mathematics education: an overview. *ZDM* 51, 565–575. doi: 0.1007/s11858-019-01060-w

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906

Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255–278.

Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171.

Kohen, Z. and Kramarski, B. (2018). Promoting Mathematics Teachers' Pedagogical Metacognition: A Theoretical-Practical Model and Case Study. In Y. J. Dori, Z. R. Mevarech, & D. R. Baker (Eds.), *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education: Learning, Teaching and Assessment* (pp. 279–305). Springer Nature.

Kuzle, A. (2018). Assessing metacognition of grade 2 and grade 4 students using an adaptation of multi-method interview approach during mathematics problem-solving. *Mathematics Education Research Journal*, 30, 185–207. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0227-1>.

Kramarski, B., & Revach, T. (2009). The challenge of self-regulated learning in mathematics teachers' professional training. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 379–399.

Perry, J., Lundie, D., and Golder, G. (2019) Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?, *Educational Review*, 71(4), 483-500. doi: 10.1080/00131911.2018.1441127

Schraw, G., and Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. doi:10.1006/ceps.1994.1033

Veenman, M. V. J. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar and Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education* (pp. 21–36). Dordrecht: Springer-Verlag.

Veenman, M. V. J., and Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction* 14, 621–640.

Veenman, M. V. J., and van Cleef, D. (2019). Measuring metacognitive skills for mathematics: Students' self reports vs. on-line assessment methods. *ZDM International Journal on Mathematics Education*, 51(4), 691–701.

Young, A. E., and Worrell, F. C. (2018). Comparing metacognition assessments of mathematics in academically talented students. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 259–275. <https://doi.org/10.1177/0016986218755915>.

İngilizce Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Web 2.0 Araçlarının Kullanım Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Muhammed Karabıyık ^{1,*} & Gülenaz Selçuk ¹

¹ Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
muhammedkarabyk@gmail.com

Problem Durumu

21. yüzyılda teknolojik ilerlemelerin hızlanmasıyla, okuryazarlık kavramı artık sadece geleneksel metinleri okuma ve yazma yeteneğiyle sınırlı kalmamıştır. Dijital çağda, okuryazarlık; dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı gibi çok daha geniş ve çeşitlenmiş bir perspektife evrilmiştir (Lund & Agbaji, 2023; Reddy vd., 2023; Toquero, 2023). Bu bağlamda, 21. yüzyılın eğitim yaklaşımları okuryazarlık kavramını, bireyin metinleri yorumlama, çeşitli medya araçları aracılığıyla bilgiye erişme ve bu bilgiyi eleştirel bir perspektifle değerlendirme yeteneğini kapsayacak şekilde genişletmiştir.

Okuryazarlık kavramı, teknolojik dönüşümlerle birlikte sürekli olarak yeniden şekillenmekte ve eğitimin odak noktasını da bu doğrultuda değiştirmektedir. Bu evrim, bireylerin bilgi çağında daha bilinçli, eleştirel ve etkin katılımcılar olmalarını sağlamayı hedeflemektedir.

Teknolojik okuryazarlık kavramı ile son yıllarda Web 2.0 teknolojilerinin eğitimde yaygınlaşmasıyla teknolojiye uyum sağlama süreci daha belirgin hale gelmiştir (Kurt vd., 2022; Purwanto vd., 2023; Yasemin, 2022). Web 2.0, kullanıcıların içerik oluşturabileceği, paylaşabileceği ve değiştirebileceği interaktif web platformlarını tanımlamaktadır (Butler, 2012). Bu platformların eğitimde kullanılmasıyla birlikte, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye pasif bir şekilde erişmekten çok, bilgiyi aktif olarak oluşturma, düzenleme ve paylaşma yetenekleri önem kazanmıştır (Luo vd., 2022; Sügümlü & Aslan, 2022). Dolayısıyla, geleneksel okuryazarlık tanımının ötesine geçilmiş ve dijital okuryazarlık gibi yeni kavramlar eğitim terminolojisine girmiştir. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital ortamlarda bilgiyi sadece tüketmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, oluşturma ve paylaşma yeteneklerini de kapsamaktadır.

Dijitalleşen çağın getirdiği eğitim ve öğretim paradigmaları, öğretmenlerin rollerini yeniden şekillendirerek, onlara yeni yetkinlikler ve sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık kapasitesi ve eğitimde teknolojik araçların etkin kullanımına ilişkin yetkinlikleri, modern eğitim yaklaşımlarının merkezi bir bileşenini oluşturmaktadır (Li & Yu, 2022; Nguyen & Habók, 2023). Bununla birlikte, günlük yaşamdaki görünürdeki kullanımlarının yanı sıra, bu araçlar, İngilizce öğretimi ve öğreniminin kolaylaştırılması durumunda olduğu gibi, pedagojik amaçlara da hizmet edebilir. Dijital okuryazarlık becerileri ve Web 2.0 araçlarının kullanım yetkinlikleri doğrultusunda İngilizce öğretmenleri büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma literatüre ve alandaki uygulamalara özgün değerler katacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa ili şehzadeler ve Yunusemre ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri ile Web 2.0. araçlarını kullanım yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişkenin birlikte değişim durumlarını ve bu değişimin derecesini ortaya koyan araştırma türleridir (Karasar, 2011).

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa ili şehzadeler ve Yunusemre merkez ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan 425 İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerindeki 250 İngilizce öğretmenidir. Bu yöntem, araştırmaya katılacak olan grubun evren içerisinden tesadüfi olarak seçilmesidir (Büyüköztürk, 2017).

Araştırmada veriler online olarak, üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Birinci bölümde demografik değişkenlerin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği”, üçüncü bölümde ise Çelik (2021) tarafından geliştirilen Web 2.0 Araçlarının Kullanım Yetkinliği Ölçeği yer almaktadır.

Ölçeklerin kullanımına dair izin, ilgili ölçek sahiplerinden e-posta yoluyla alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Yayın Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır. Etik kurul izinleri alındıktan sonra, Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne “Araştırma Uygulama İzinleri” genelgesi doğrultusunda başvurulmuş, ölçeklerin uygulanması için gerekli olan izinler alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır. Toplamda, 250 İngilizce öğretmeni veri toplama araçlarını doldurmuştur. Araştırmada, değerlendirmeye alınmayan herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri ile Web 2.0 araçlarının kullanım yetkinlikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine ait bulgularda, İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri ve Web 2.0 araçlarının yetkinlik düzeylerinin pozitif yönde olduğu görölmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemde İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri açısından cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan program, mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı; mesleki kıdem, bilgisayar teknolojileri ve mobil teknolojileri kullanım süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, İngilizce öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlik düzeyleri bakımından cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmadığı; yaş, mesleki kıdem, mezun olunan program, bilgisayar teknolojileri ve mobil teknolojileri kullanım süreleri değişkenlerinde ise anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri ile Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, dijital okuryazarlık becerilerinin, Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, eğitim bilimleri, İngilizce öğretmenliği, yabancı dil öğretimi, web 2.0 araçları

Kaynakça

Butler, J. W. (2012). Grappling with change: Web 2.0 and teacher educators. In D. Polly, C. Mims, & K. A. Persichitte (Eds.), *Developing technology-rich teacher education programs: Key issues* (pp. 135-150). IGI Global.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, T. (2021). Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 449-478.

Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Yayıncılık.

Kurt, A. A., Telli, E., Bardakçı, S., Sarsar, F., Orhan, D., & Göksün, O. F. (2022). Web 2.0 Practical Content Development Self-Efficacy Beliefs of Teachers in the Context of Digital Literacy and Innovation. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2). 608-629.

Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1121.

Lund, B., Agbaji, D., & Teel, Z. A. (2023). Information literacy, data literacy, privacy literacy, and ChatGPT: Technology literacies align with perspectives on emerging technology adoption within communities. *Human Technology*, 19(2), 163–177.

Luo, T., Lee, G. L., Muljana, P. S., & Shah, S. (2022). An investigation of teachers' perceptions and integration of Web 2.0 tools into literacy instruction. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 6(4), 305-327.

Nguyen, L. A. T., & Habók, A. (2023). Tools for assessing teacher digital literacy: a review. *Journal of Computers in Education*, 1-42.

Purwanto, A., Fahmi, K., & Cahyono, Y. (2023). The Benefits of Using Social Media in the Learning Process of Students in the Digital Literacy Era and the Education 4.0 Era. *Journal of Information Systems and Management (JISMA)*, 2(2), 1-7.

Reddy, P., Chaudhary, K., Sharma, B., & Hussein, S. (2023). Essaying the design, development and validation processes of a new digital literacy scale. *Online Information Review*, 47(2), 371-397.

Sügümlü, Ü., & Aslan, S. (2022). The Use of Web 2.0 Tools in Mother-Tongue Instruction: Teachers' Experiences. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 124-137.

Toquero, C. M. D. (2023). Addressing infodemic through the comprehensive competency framework of media and information literacy. *Journal of Public Health*, 45(1), e132-e133.

Yasemin, B. (2022). Web 2.0 Araçlarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin ve Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Gelişimine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695.

İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri

Mehmet Demirkol ^{1,*} & Rıfat Işık ²

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde farklı alanlarda çeşitli okuryazarlık tartışmaları yapılmaktadır. Örneğin, Türk Dil Kurumu, "Okuryazarlık" kavramını bir dilin anlama, kavrama ve yorumlama becerileri olarak tanımlar ve bu becerilere sahip kişilere o dilde ya da alanda okuryazar denir. Ancak psikoloji dünyasında, duygusal okuryazarlık kavramı da önem kazanmaktadır. Faupel (2003), duygusal okuryazarlığı, duyguların dilini çözmek ve anlamak için psikolojik işaretleri, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanma süreci olarak tanımlar. Bu ifadeler, duygusal okuryazarlık kavramının Türkçede kullanıldığını ve duyguların dilini anlamak ve ifade etmek için gereken becerilerin önemini vurguluyor. Problem cümlesi olarak bakıldığında, duygusal okuryazarlık kavramının tam olarak anlaşılması ve yaygınlaştırılması için daha fazla farkındalığa ihtiyaç duyulduğu görülebilir. Bu konuda daha fazla araştırma yapılması ve eğitim programlarında dahil edilmesi gerekebilir (Kandemir ve Dündar, 2008; Alemdar, 2014; Coşkun ve Öksüz, 2019).

Duygusal okuryazarlık, duygularımızı anlama, ifade etme ve yönetme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu beceri, duygularımızın lehimize çalışmasını sağlar, ilişkilerimizin derinleşmesine ve güçlenmesine katkıda bulunur, sevgi bağlarının oluşmasını ve korunmasını sağlar. Ayrıca işbirliği ve birlikte çalışma yeteneğini geliştirir. Bu şekilde, duygusal okuryazarlık bireyde "biz" duygusunu ortaya çıkarır, yani başkalarıyla bağ kurma ve empati kurma yeteneğini güçlendirir. Bu becerilerin, özellikle öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde sağlıklı iletişim ve etkileşim sağlamada önemli bir rolü vardır. Duygusal okuryazarlık, bu ilişkilerin daha sağlam bir zeminde kurulmasına ve sürdürülmesine yardımcı olur. Bu da bireyin duygusal sağlığı ve genel iyi oluş seviyesi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Duygusal okuryazarlık bireyin duygusal zekasını geliştirir ve ilişkilerinde daha sağlıklı, anlayışlı ve işbirlikçi bir tutum sergilemesini sağlar (Spendlove, 2009; Steiner ve Perry, 1997).

Okul ve sınıf ortamında duygusal okuryazarlık, öğrencilere kendi ve diğerlerinin davranışlarını anlama ve bunları gerekçelendirme becerisi kazandırarak sağlıklı etkileşimler kurmalarına olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarını gerektirmez; aksine, düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirir. Duygusal okuryazarlık, öğrencilere kötü davranışlarını dahi yeni bir öğrenme fırsatı olarak görmelerini sağlar. Bu şekilde, öğrenciler duygusal okuryazarlık vasıtasıyla, duygularını ve davranışlarını anlamada daha derin bir kavrayışa sahip olurlar. Bu da onların sınıf ortamında daha empatik, anlayışlı ve işbirlikçi olmalarını sağlar. Ayrıca, duygusal okuryazarlık yaklaşımı, öğrencilerin sorunlu davranışlarıyla başa çıkmak için alternatif stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur ve olumsuz deneyimleri bile olumlu öğrenme fırsatlarına dönüştürmelerine olanak sağlar (Park, 2003).

İlkokul çağındaki çocuklar, duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme konusunda önemli bir gelişim sürecindedir. Bu dönemde duygu düzenlemesi becerilerini desteklemek ve geliştirmek, çocukların duygusal sağlıklarını ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, ilkokul çağındaki çocuklar için uygun ve etkili ölçme araçlarının geliştirilmesi, eğitim ve destek programlarının daha iyi şekillendirilmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, ilkokul öğrencileri için duygu düzenleme becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve ailenin ekonomik durumu gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için amaç olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli olarak nicel araştırma deseni olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, geniş bir örneklem grubunun kısa sürede ve güvenilir bir şekilde çok sayıda veriyi toplamak için en uygun modelin tarama modeli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışmada bir ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyleri tarama yoluyla incelenmiştir. Tarama modeli, geniş bir örneklemin kısa sürede taranması ve veri toplanması için etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmacılara genel bir bakış sağlarken aynı zamanda zaman ve kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar. İlkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeylerinin tarama yoluyla incelenmesi, geniş bir öğrenci kitlesinin duygusal okuryazarlık düzeyini değerlendirmek için pratik bir yaklaşım sunar. Bu şekilde elde edilen veriler, duygusal okuryazarlık alanında politika yapıcıların ve eğitimcilerin karar alma süreçlerine rehberlik edebileceği ve bu becerilerin geliştirilmesi için stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabileceği için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Diyarbakır ili Bağlar İlçesindeki bir ilkokulda bulunan 2314 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme türünden yararlanılmış ve bu ilkokulda bulunan 711 öğrenci araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 313'ü erkek, 396'sı kız olup, 2 öğrenci cinsiyet bilgisini belirtmemiştir. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeylerini ölçmek için 18 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Ankette, öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerine etkisini ölçmek amacıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve ailenin ekonomik durumu ile ilgili demografik sorular yer almıştır. Öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerini belirlemek için her bir maddeye "hiç", "bazen", "çoğunlukla", "her zaman" seçenekleri sunulmuştur. Araştırmanın analiz sürecinde, öncelikle öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (ortalama, yüzde, frekans) kullanılmıştır. Bu ilk aşamanın ardından, normallik ve homojenlik testleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlara göre parametrik testlerden bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmasına karar verilmiştir. Ancak, ailenin ekonomik durumu değişkeninde yer alan gruplardan birinin örneklem büyüklüğünün 30'dan küçük olması nedeniyle, bu değişken için nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis H testinin uygulanması uygun görülmüştür. Bu yaklaşım, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen veri analiz stratejilerine dayanmaktadır ve verilerin analiz sürecinde kullanılan yöntemlerin geçerliliğini artırmaktadır. Ayrıca, Field (2018) ve Pallant (2020) gibi kaynaklardan elde edilen yöntemsel ilkeler doğrultusunda, testlerin uygulanması sırasında elde edilen bulguların güvenilirliği ve geçerliliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve ailenin ekonomik durumu gibi değişkenler, öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörler olarak incelenmiştir. Bu incelemeler, öğrencilerin toplumsal ve bireysel konulardaki duygusal algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerin hem toplumsal hem de bireysel konularda erkek öğrencilere göre daha yüksek duygusal okuryazarlık seviyelerine sahip olduğunu, üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin toplumsal konulara daha olumlu baktığını ve kardeş sayısının duygusal okuryazarlık üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ayrıca, ailenin ekonomik durumu, öğrencilerin duygusal algılarını etkileyen bir faktör olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul öğrencilerinin duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını ve bu eğitimin, öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterebileceğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, duygusal okuryazarlık, duygu

Kaynakça

Coskun, K., & Oksuz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 36-47.

Faupe A. (2003). Emotional literacy assessment and intervention ages. 11-16. Southampton: NferNelson.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.)*. Sage.

Kandemir, M., & Dündar, H. (2013). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 83-90.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Anı Yayıncılık.

Pallant, J. (2020). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (3.Baskı)* (S. Balcı & B. Ahi Çev. Eds.). McGraw Hill Education.

Park, J. (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. David Fulton Publishers.

Park, J. (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. David Fulton Publishers

Spendlove, D. (2009). *Putting assessment for learning into practice*. A&C Black.

Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy*. Simon & Schuster Audio.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). Using multivariate statistics (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.

Tatlı-Harmancı, S., & Güngör-Aytar, A. (2021). Duygu düzenleme ile ilgili Türkiye’de geliştirilen veya uyarlanan lek çalışmalarının incelenmesi. Pearson Journal, 6(13), 170-184.

Öğretmen Adaylarının “Vatandaşlık ve Demokrasi” Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi

Adil Çeriz^{1,*}, Turan Kaçar¹ & Bülent Alagöz¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
adilceriz2001@gmail.com

Problem Durumu

Vatandaşlık kavramı, bireyin devlet ile arasında ki ilişki ağından meydana gelen olgusal bir süreçtir. Bu ilişki ağı, hak ve sorumlulukları beraberinde getirerek kendi içerisinde doğal olarak barındırır. İlişkiler ağı ile beraber meydana gelen hak ve sorumluluklar; oy kullanma gücü, kanun önünde eşitlik, anayasanın kurallarına uyma, seçimlere katılma gibi hak ve sorumluluklar olarak nitelendirilebilir (Doğanay, 2005). Türkiye Cumhuriyeti devletinde yaşayan ve Türkiye Cumhuriyeti'nin verdiği “vatandaşlık” kavramını benimseyip aidiyet duygusunu içselleştiren vatandaşın özellikleri şunlardır; Demokrasiye inanan ve gönül vermiş, vatandaş bilincine sahip, ülkesinin önemini kavrayan ve hayatını her türlü tehlikeden vatani korumayı adayan, Atatürk ilkelerine derinden bağlı ve bu ilkeleri geliştirme ve yaşatma sorumluluğunu taşıyan bir vatandaş olmak, hak, sorumluluk, özgürlük ve görevlerine ilişkin anayasayı ve onun temel ilkelerini uygulamayı bir yaşam felsefesi haline getiren, laik, demokratik ve sosyal bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti’ni yaşatma duygusuna ve vatandaşlık unvanına sahip olan kişidir (Safran, 2011).

Demokrasi, insan ırkının tarih içerisinde uzun soluklu yolculuğu süresince yaşadığı bir yol hikayesidir. İnsanın yaşadığı hikayenin temelini, insanın hak ve özgürlükleri oluşturmaktadır. Hikayenin amacı ise farklılık barındıran insanların ve toplumların yaşadıkları bir dünyada kavga etmeden, savaşmadan, birlikte yaşayabilmenin yollarını aramaktır. İnsanoğlunun bu şekilde bir amaç edinmesine rağmen ne yazık ki bu amacına daha ulaşamamıştır. Çünkü demokrasi tarihi dönemler içerisinde insanlar arasında ortaya çıkan birçok soruna uygun çözüm üretmeyi başarmış bir potansiyele sahiptir (Özdemir, 2013). Demokrasi aynı zamanda bütün insanlara eşit biçimde davranılmasını amaçlar (Beetham ve Boyle, 2005). Demokrasi yasalar önünde herkes eşittir. Birinin diğerine göre farklılığı (zengin-yoksul, kadın-erkek, beyaz-siyah vb.) gelişmiş demokrasilerde hiçbir şey ifade etmez. Demokrasi tüm farklılıklara eşit mesafede bulunmayı gerektirir.

Vatandaşlık ve Demokrasi kavramlarının anlaşılabilmesi için onu ifade eden kavramların bilinmesi gerekmektedir. Çünkü bilinen kavramlar sayesinde nesnelere, olaylara ve olgulara anlamlar yükleriz. Bu anlamlar, bireylerin zihin dünyasında yerleşmesi ve bu kavramların öğrenilmesi ve pekiştirilmesi zaruridir. Soyut kavramların bireyler tarafından öğrenilmesi için bireylere yönelik öğretim gerekmektedir (Senemoğlu, 2009). Aksi taktirde bireyler küçük yaşlardan itibaren birçok kavram için zihinlerinde günlük deneyimlerinden hareketle anlamlar oluşturmaya başlarlar (Platten, 1995). Ancak bireylerin zihinlerinde nesnelere ve olaylara ait oluşturdukları kavramlar, bilimsel olarak kabul görmüş kavramlardan farklılık gösterebilir. Farklılık gösteren bu kavramlara, kavram yanılgıları adı

verilmektedir (Büyükkasap vd, 1998). Kavram yanlışlarını önlemek için öğretim programlarında yer alan kavramlar birey ve öğrencilere öğretilirken bu kavramların her öğrencinin zihninde aynı anlamı oluşturabilecek şekilde geliştirilmesine de dikkat edilmelidir (Doğanay, 2005). Vatandaşlık ve Demokrasi ile ilişkili olan kavramlar soyut oldukları için öğrenilmesi ve algılanması zordur. Bu kavramların hayatın, içindeki yerinin anlaşılması vatandaşlık ve demokrasi algısının bireylerde bir değer olarak gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın amacı, üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının vatandaşlık ve demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması, onların ön bilgilerinin ve sahip oldukları alternatif kavramların bilinmesine, öğretim süreci içerisinde öğrencilerin kavramları günlük hayatta nasıl ilişkilendirdiklerinin tespit edilmesine yarayacaktır (Köseoğlu ve Bayır, 2011). Aynı zamanda bu araştırma öğretmen adaylarının vatandaşlık ve demokrasi kavramına yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma nicel bir araştırma olup, araştırmanın modeli, öğretmen adaylarının vatandaşlık ve demokrasi kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama Modeli kullanılmıştır. Betimleyici bir araştırma yöntemi olan tarama modelinde bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenmeye çalışılır. Tarama yönteminin amacı nesnelere, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır (Büyüköztürk vd, 2010).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 öğretim yılı içerisinde Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 120 öğretmen adayı (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği) oluşturmaktadır. Araştırmada, üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının seçilme sebebi, çalışma kapsamındaki vatandaşlık ve demokrasi kavramlarının günlük yaşamları içerisinde önemli rollere sahip olmasındandır. Öğretmen adaylarının örneklem olarak seçilmesinde, kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. "Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacıların diğer örnekleme yöntemlerini kullanma fırsatının olmadığı durumlarda kullanılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada veri toplama aracı olarak "kelime ilişkilendirme testi" (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden olup öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Bahar, 2001). Kelime ilişkilendirme testleri öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmanın yanında kavram yanlışlarını ve öğretim öncesinde ve sonrasında kavramsal değişimlerini de tespit etmek için kullanılan bir tekniktir. (Polat, 2013). Bu araştırmanın konusu olan "vatandaşlık ve demokrasi" kavramları anahtar kavramlar olarak seçilmiştir. Daha sonra bu kavramlar tek bir sayfada aşağıdaki örnekte olduğu gibi alt alta yazılmıştır.

Vatandaşlık.....

Vatandaşlık.....

Vatandaşlık.....

Vatandaşlık.....

İlgili Cümle.....

Demokrasi.....

Demokrasi.....

Demokrasi.....

Demokrasi.....

İlgili Cümle.....

Yapılan araştırmada, betimsel analiz tekniği kullanılarak Öğretmen Adaylarının, “vatandaşlık ve demokrasi” kavramı ile ilişkili kullandıkları kavramların tekrarlanma sıklığını cinsiyet ve okuduğu bölüm açısından gösteren bir frekans tablosu hazırlanmıştır. Bu frekans tablosundan yararlanarak öğretmen adaylarının “vatandaşlık ve demokrasi” kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için kavram ağı oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan bireyler tarafından sadece 1 kez tekrarlanmış olan sözcükler frekans tablosuna alınmamıştır. Bunun nedeni çok sayıda kullanılan bu sözcüklerden anlamlı kategorilerin oluşabileceği bir kavram ağı oluşturma güçlüğüdür. Veriler analiz edilirken eş anlamlı sözcüklerden sadece bir tanesi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, cinsiyet değişkenine göre kodlanması “E. Ö” Erkek, “K.Ö” Kadın öğretmen adayını ifade etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında vatandaşlık ile ilgili 8 kategorinin var olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında vatandaşlık kavramına ilişkin oluşturulan kategorilerin dengeli bir şekilde dağılmadığı ve tespit edilen kategorilerin içerisinde, vatandaşlık kavramıyla ilişkili sözcüklerin demokrasi kavramına göre ilişkisiz kavramların daha fazla yer işgal ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının gerek kavram ağlarında gerekse kurdukları ilgili cümlelerde “vatandaşlık ve demokrasi” kavramlarına yönelik bazı kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Özellikle bu çalışmada tespit edilmiş olan “vatandaşlık ve demokrasi” anlayışına uymayan ve Türkiye Cumhuriyeti’nin vatandaşlık anlayışını yansıtmayan kavram yanılgılarını gidermeye yönelik bir öğretim süreci takip edilmesi önerilebilir.

Bu araştırmada, üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının “vatandaşlık ve demokrasi” kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında vatandaşlık ile ilgili 8 kategorinin var olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriler “itaat”, “ülkü”, “devlet”, “topluluk”, “birey”, “millet”, “kültür” ve “düzen” olarak isimlendirilmiştir. Demokrasi kavramı için belirlenen 9 kategori “seçim”, “özgürlük”, “halk”, “istişare”, “adalet”, “anayasa”, “hükümet”, “insan hakları” ve “manipölasyon” dur. Araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında vatandaşlık kavramına ilişkin oluşturulan kategorilerin dengeli bir şekilde dağılmadığı ve tespit edilen kategorilerin içerisinde, vatandaşlık kavramıyla ilişkili sözcüklerin demokrasi kavramına göre ilişkisiz kavramların daha fazla yer işgal ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, kavram yanılığı, öğretmen adayları ve kelime ilişkilendirme testi (KİT)

Kaynakça

Bahar, M., & Kılıçlı, F. (2001). Kelime ilişkilendirme testi yöntemi ile Atatürk ilkeleri arasındaki bağların araştırılması. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Beetham, D. & Boyle, K. (2005). Demokrasinin temelleri, Aslıhan Zeynep Kopuzlu (Çev). Ankara: Adres Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (5th ed.). Ankara: Pegem A.

Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi, C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Glaeser, E.L., Ponzetto, G.A.M. & Shleifer, A. Why does democracy need education?. J Econ Growth 12, 77–99 (2007). doi: 10.1007/s10887-007-9015-1

Karatekin, K., Elvan, Ö. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II) 1405-1431.

Köseoğlu, F. ve Bayır, E. (2011). Kelime ilişkilendirme test yöntemiyle kimya öğretmen adaylarının gravimetrik analize ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1 (1), 107-125.

Senemoğlu, N. (2009), Gelişim öğrenme ve öğretim (Kuramdan Uygulamaya), 15. baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay & A. Öcal (Ed.). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, K. (2013). An investigation into elementary school students' perceptions of basic concepts about citizenship education. Hacettepe University Journal of Education, 28(1), 453-463.

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

Analyzing Narcissistic Personality Traits as Predictors of 21st Century Skills Proficiency for Prospective EFL Teachers

Serpil Azap

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
serpil.azap@gop.edu.tr

Problem Statement

In this day and age, where information and communication technologies are expanding quickly and changes in one area have an impact on the entire planet, it is imperative to stay abreast of these advances and changes. In this day and age, those who will mold the future must possess the abilities, credentials, and know-how needed to keep up with the times and successfully navigate them (Barasi, 2020). In this context, achieving 21st century skills is crucial. 21st century skills are skills such as creativity, innovation, critical thinking, problem solving, technology, information literacy (Murat, 2018).

The term narcissism, used by Freud, includes behavioral phenomena such as self-love, self-admiration, and self-aggrandizement toward oneself, fears of loss of love and failure related to self-esteem, a general defensiveness, motivation for striving for perfection and the need to be loved, controlling others in a way that will shape relationships with others, intolerance of criticism, and a tendency toward exhibitionism (Raskin and Terry 1988). When the literature is examined, it is seen that narcissism is considered as pathological or normal narcissism (Atay, 2009). However, studies have also aimed to measure the degree to which individuals differ in a characteristic called "narcissism" without making such a distinction (Raskin and Hall, 1979). Within the scope of this research, narcissism has been considered as a personality trait without making a pathological or normal distinction. Narcissistic individuals perceive themselves as more important than they are, feel an excessive need for admiration and approval, and are inadequate in empathy (Kohut, 1977). Despite all this, there are also studies in the literature that show that narcissism has some effects that can be considered positive (Atay, 2009, 2010). It is stated that individuals with narcissistic personality structure take on the leadership role properly and carry it out successfully because their motivation is quite high (Atay, 2009). When we look at the basic dimensions of narcissism, some personality traits that may affect teacher candidates' in-class preferences draw attention. For example, within the scope of the authority dimension, a narcissistic individual who excessively avoids being dependent on others may develop a belief that he or she is the one whose real authority should be accepted, and this may feed the dominant personality trait (Bogart, Benotsch, & Pavlovic, 2004). Therefore, dominant personality traits may also create problems in working collaboratively in the classroom, conducting teamwork, or developing social relationships. In this context, this study aims to examine the relationship between narcissistic personality traits and 21st century learning skills.

1. What are the perceived narcissism levels of English teacher candidates?
2. What are the 21st century skill levels of English teacher candidates?

-
3. Is there a significant relationship between the narcissism levels of English teacher candidates and their 21st century learning skills competencies? If so, to what extent?
 4. Does the relationship between the narcissism levels of English teacher candidates and their collaborative learning skills differ in terms of demographic factors such as gender or grade?
 5. Do narcissistic personality traits significantly predict 21st century skills?

Method

In this study, a correlational research design was applied to examine the research objectives. Creswell (2002) suggests that correlation designs, one of the quantitative methods, allow the prediction of results and the explanation of the relationship between variables. Correlational designs can be used to connect two or more variables and determine how they affect each other. Correlational research uses quantitative data analysis to determine the coefficient correlation index between two variables (Atmowardoyo, 2018).

In this study, quantitative information was collected using two surveys. The first survey was conducted to collect data on the participants' narcissism levels, and the second survey was conducted to collect information on their 21st century skills competence. In addition, data on demographic characteristics were collected.

The sample of this study consists of teacher candidates studying in the English Language Education department of Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, in the spring semester of the 2023-2024 Academic Year.

Expected/Temporary Results

In this context, this research aims to examine the relationship between narcissism and 21st century learning skills by examining how narcissistic traits may shape and influence interactions among language learners. By understanding the impact of narcissism on language learning, educators, researchers, and language learners themselves can gain insight into potential challenges and effective strategies to foster positive and productive social interactions and develop 21st century skills competence. Understanding the relationship between levels of narcissism and 21st century learning skills can guide the design of language learning programs by fostering an environment that supports effective communication, empathy, and cultural understanding. By recognizing the potential challenges and dynamics associated with narcissism, educators can develop strategies to support learners in developing stronger social skills, navigating diverse social contexts, developing 21st century learning skills, and fostering a more inclusive and collaborative language learning environment.

Keywords: Narcissism, personality traits, prospective EFL teachers, 21st century skills

References

Ames, D. R., Rose, P., & Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of research in personality*, 40(4), 440-450.

Atmowardoyo, H. (2018). Research methods in TEFL studies: Descriptive research, case study, error analysis, and R & D. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 197-204.

Anagün, S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 160- 175.

Atay, S. (2009). Narsistik kişilik envanterinin Türkçe'ye standardizasyonu. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1-16.

Atay, S. (2010). *Çalışan Narsist*. İstanbul: Namar Yayınları

Barasi, M. (2020). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi [Analysis of 2018 secondary school turkish course program in terms of 21st century skills: teachers opinions]. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-851474>.

Bogart, L. M., Benotsch, E. G. ve Pavlovic, J. D. P. (2004). Feeling superior but threatened: The relation of narcissism to social comparison. *Basic and applied social psychology*, 26 (1), 35-44.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.

Kohut, H. (1977). *Restoration of the Self*. New York: International University Press

Murat, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Raskin, R. N. ve Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports*, 45(2), 590.

Raskin, R. ve Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of personality and social psychology*, 54 (5), 890.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Analitik Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşe Nur Dağlı¹, Elif Tilki¹ & Funda Nalbantoğlu Yılmaz^{1,*}

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
fundan@nevsehir.edu.tr

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı 60-72 aylık okul öncesi eğitimi programına bakıldığında “neden-sonuç ilişkisi kurma, bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin etme, problem durumlarına çözüm üretme” gibi bilişsel alanda önemli kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2013). Bu kazanımlar analitik düşünme becerilerini çağrıştırmaktadır. Aynı zamanda bu kazanımlar için öğretmenler sınıf içinde sıklıkla fen etkinliklerini-deneyleri kullanmaktadır. Analitik düşünme becerilerinden ilişki kurma fen etkinlikleri ile desteklenmekte fen etkinliklerinin birçoğu da analitik düşünme becerileri gerektirmektedir.

Fen kazanımlarını kazandırmak ve bu kazanımları etkinliklerde uygulamakla yükümlü öğretmenlerin öğrencilerini başarıya ulaştırabilmeleri için başta kendilerinin fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri yüksek olmalıdır (Gözüm ve Güneş, 2018). Okul öncesi eğitimin kalitesi ve okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri arasında yakın bir ilişki bulunduğu (Kelly ve Camilli, 2007) düşünüldüğünde okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi öz yeterliği ve analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması önem kazanmaktadır. Türkiye’de öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme eğilimlerini belirlemek ve fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik ve analitik düşünme düzeylerinin; cinsiyet, sınıf değişkenlerine göre incelenmesi de alt amaç olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ne düzeydedir? Öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimleri ne düzeydedir? Öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimleri fen eğitimine yönelik öz yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi olan 136 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %30.15'i 2. sınıf, %39.7'si 3. sınıf, %30.15'i 4. sınıf öğrencisidir. G*Power 3.1.9.7. programı kullanılarak %5 hata payı, %90 güç (1-β) ile bivariate pearson korelasyon analizine göre alınması gereken örnek sayısı 112 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma için katılımcı sayısı yeterli olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (Buldur ve Alisinanoğlu, 2020) ve Analitik Düşünme Eğilimi Ölçeği (Aksu ve Eser, 2020) kullanılmıştır. Fen Eğitimine Yönelik Öz yeterlik 5'li likert tipinde 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasındaki tek faktör doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri (χ^2/sd)= 3.24 , RMSEA=0.08, CFI = .90, NFI =.96, NNFI=.97, GFI = .88, RMR= 0.039) yeterlidir. Ölçeğin araştırma verilerinden elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.907'dir. Analitik Düşünme Eğilimi ölçeği 5'li likert tipinde 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında araştırmacılar tarafından açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen iki faktörlü yapıya ait uyum indeksleri (χ^2/sd)= 2.45, RMSEA=0.07, CFI = .88, GFI = .86) yeterlidir. Ölçeğin bu uygulamadaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.898 olarak belirlenmiştir.

Yukarıda bilgisi verilen ölçeklerin araştırmada kullanılması için ilgili araştırmacılar tarafından izin alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında ve araştırmanın yürütülmesinde ilgili üniversite Etik Kurulundan gerekli izinler alınmış (28.02.2024 tarihli 2024.03.42 nolu karar) olup araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ve analitik düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlerken betimsel istatistikten, bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlerken ilişkisiz örneklem için iki faktörlü ANOVA'dan yararlanılmıştır. Okul Öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca analitik düşünmenin fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemede regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde veride uç, sapan, kayıp ve hatalı değerler olup olmadığı ile gerekli istatistiksel analizler için varsayımlar test edilmiştir. Verilerin analizinde ise SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerilerinden olan analitik düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri arttıkça fen eğitimine yönelik öz yeterliklerinin de arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin fen eğitimine yönelik öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, fen eğitimine yönelik öz yeterliğe ilişkin toplam varyansın %37'sinin öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri ile açıklandığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmen eğitiminde hem 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması hem de fen etkinliklerinin uygulanmasını geliştirme açılarından uygulayıcılara, öğretmenlere, araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Analitik düşünme, fen eğitimine yönelik öz yeterlik, öğretmen adayları, okul öncesi

Kaynakça

Aksu, G. & Eser, T. M. (2020). Development of analytical thinking tendency scale: Validity and reliability study. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*,19(4), 2307-2321. doi:10.17051/ilkonline.2020.764229

Buldur, A. & Alisinanoğlu, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 960-974.

Gözüm, A. & Güneş, T. (2018). Fen bilimleri öğretimi öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1176-1199.

Kelley P. & Camilli G. (2007). The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programs: A meta-analysis (NIEER Working Paper). Retrieved from <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/TeacherEd.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.

Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L., & O'Connell, A. A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 217-235.

Tortop, H.S. & Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi Öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184.

Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.

Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiitirme politikalarında dönüşüm: 21. yy öğretmenini yetiştirme. Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi, 32, 23-28.

Öğretmen Adaylarının Benlik Pozisyonlarının Kişisel Pozisyon Listesi ile Belirlenmesi*

Selen Beyazbal ^{1,*} & Çavuş Şahin ²

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
selenbeyazbal@comu.edu.tr

Problem Durumu

Öğretmen benliği, öğretmen kimliği ile ilişkili kavramdır. Öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğine dair özellikleri açıklarken, öğretmen benliği ise bireyin öğretmen olarak ben kimim sorusuna yanıt aramaktadır. Benlik kavramının soyut olması nedeniyle, öğretmen kimliği önceden belirlenmiş ölçütlere göre ölçülmektedir. Girgin ve Şahin (2019) sınıf öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum süreçlerini inceleyerek, kimlik oluşumunda etki eden faktörleri belirlemiştir. Çelik ve Kalkan (2019) çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce öğretmen kimliği algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak, Karatepe ve Akay (2020) öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği algılarının yüksek olduğu ve formasyon alan bölüm öğrencileriyle farklarının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazında öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine yönelik yüksek algılarının olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma yer almaktadır (Babanoğlu & Ağçam, 2019; Eğmir & Çelik, 2019; Koca, 2016). Çalışmalardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin yüksek olması önemli görülmektedir. Ancak öğretmen kimliği özelliklerine dair doğrudan özellikleri belirtememektedir. Buna ek olarak, öğretmen kimliği özelliklerinin öğretmen eğitimi sürecinde nasıl bir değişikliğe uğradığına dair de bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Öğretmen kimliği çalışmalarında öğretmen benliği kavramı sıklıkla vurgulanan bir kavramdır. Ancak benlik çalışmaları genellikle benlik saygıları üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Kılıç, 2022; Körükçü & Oğuz, 2011). Buna ek olarak, öğretmen kimliği algılarında (Esen, 2019; Karatepe & Akay, 2020; Sarıbaş & Özgün, 2022) ve öğretmen kimliğini etkileyen değişkenlere yönelik yapılan çalışmalarda da (Çetin, 2020; Atilla & Akyürek, 2022) benlik kavramına odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmen kimliği kavramsallaştırmalarında ve araştırmalarında benlik kavramına vurgu yapılmasına rağmen, öğretmen benliği ile ilgili özellikleri betimlemekte sınırlı kaldıkları görülmektedir.

Mesleki gelişim alanında da Super (1963) mesleki gelişim sürecinin benlik gelişimi üzerinden başladığını ifade etmektedir. Smetana ve Kushki (2021) benlik geliştirme üzerine yapılan deneyimlerin kimlik çözümlenmelerinde önemli bir değişken olduğunu ifade etmiştir. Bu kavramsallaştırmalara ek olarak Psikoloji alanında Hermans (2001) kimlik yapılandırılmasında diyalojik benlik bağlamında benlik-kimlik kavramını açıklayan Diyalojik Benlik Teorisini savunmuştur. Diyalojik Benlik Teorisi en temelinde kimliğin oluşturulmasında benliğin bireysel olarak ve etkileşimli ortamda şekillendiğini savunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, benlik gelişimi bireyin içsel süreçlerine dayanırken, diyalojik bölümü ise dışsal süreçleri vurgulamaktadır. Benlikteki işleyen içsel ve dışsal yapılar gelişimi ve yansıyan davranışlar kimliği oluşturmaktadır. Buna ek olarak, Diyalojik Benlik Teorisinde, "kişisel pozisyon

listesi" ismiyle ben pozisyonlarını belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmiştir (Hermans, 2001). Bu ölçme aracı, benliklerin iç benlik pozisyonlarını ve dış benlik pozisyonların belirlemek için kullanılmaktadır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının benlik pozisyonlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, farklı lisans programına devam eden öğretmen adaylarının iç benlik ve dış benlik pozisyonlarını tanımlayacağı gibi aynı zamanda dış benlik pozisyonların hiyerarşik durumunu da göstermesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ben pozisyonlarını belirlemek için tarama çalışması olarak desenlemiştir. Farklı lisans programına devam eden öğretmen adaylarının ben pozisyonlarının neler olduğunu belirlemek için tarama çalışması yapması amaçlanmıştır. Tarama çalışması için, Hermans (2001)'in geliştirdiği Beyazbal ve Şahin (2023) öğretmen adayları için uyarladığı "Kişisel Pozisyon Listesi" kullanılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının iç benlik ve dış benlik pozisyonlarını tanımlayacağı gibi aynı zamanda pozisyonların hiyerarşik durumunu da vermesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için oransız tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Marmara bölgesindeki bir eğitim fakültesinin lisans programlarına devam eden toplam 3294 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 450 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tabakalar öğretmen adaylarının devam ettiği 14 lisans programı olarak belirlenmiştir. Bunlar Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Özel Eğitim, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Eğitimi, Müzik Eğitimi, Coğrafya Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Resim Eğitimi, Matematik Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Kimya Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Japonca Eğitimi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Spss programı ile betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının iç benlik pozisyonları, kişisel, öğretmenlik, öğrenme ortamı, toplumsal inanç ve kişisel inanç olarak tüm bölümlerde aktif olarak yer almaktadır. Bölümlere göre iç benlik pozisyonlarında, tüm pozisyonlar öğretmen adaylarında yer almaktadır. Bölümlere göre özelliklerin değişmesi görülmemektedir. Dış Benlik Pozisyonlarında ise aile bireyleri (%18), sosyal ortam arkadaşları (%17), role-model alınan öğretim elemanı (%17), sınıf arkadaşları (%16), farklı fikirde olduğu öğretim elemanı (%15), partner (%9), staj yapılan okulun öğrencileri (%4) ve staj yapılan okulun öğretmenleri (%4) olarak belirlenmiştir. Dış Benlik Pozisyonları da tüm bölümlerde görülmektedir. Aile bireyleri, öğrenim gördükleri tüm yıllarda en yüksek pozisyon olarak görülmektedir. Dış benlik pozisyonları, öğrenim gördükleri yıla göre önemli değişiklikler göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen kimliği, öğretmen benliği, benlik, kimlik

* Bilgilendirme: "Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 123K925 numaralı "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğine Yönelik Benliklerinin İncelenmesi ve Diyalojik Benlik Teorisine

Dayalı Öğretmen Kimliği Geliştirme Programının Tasarlanması" projesinden üretilmiştir. Ek olarak; çalışma, "Öğretmen Kimliği Gelişiminde Diyalojik Benlik Gelişimi: Müzakereci Program Geliştirme Çalışması" isimli tezin bir bölümünden oluşmaktadır.

Kaynakça

Atilla, B. & Akyürek, R. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. O. Hazal ve H. Taş (Ed), Eğitimde güncel araştırmalar (s. 28-61) içinde. Gece Kitaplığı.

Babanoğlu, M. P., & Ağçam, R. (2019). The use of turkish case markers by adult learners of turkish as a second language. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (22).

Beyazbal, S. & Şahin Ç. (2023, Ekim 26-28). Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine yönelik Kişisel Pozisyon Listesi'nin geliştirilmesi [Sözlü bildiri]. XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Aydın, Türkiye

Çelik, H. R., & Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365.

Çetin, G. (2020). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 612-652.

Eğmir, E., & Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 438-451.

Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1601-1636.

Esen, E. (2019). Öğretmenlik uygulaması dersinin İngilizce öğretmen adaylarının profesyonel kimlik algılarına ve gelişimlerine yansımaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi

Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.

Karatepe, R. & Akay, C. (2020). Pedagojik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 45-60.

Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlilik düzeyleri ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkilerinin belirlenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 495-508.

Koca, S. (2016). An investigation of prospective music teachers' early teacher identity. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 70-75.

Körükçü, Ö. & Oğuz, V. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 77-85.

Sarıbaş, Ş. & Özgün, Ö. (2022). Öğretmenlik kimliğinin öncüleri: Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının üniversite deneyimleri ve algıları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-28.

Smetana, L. K. & Kushki, A. (2021). Exploring career change transitions through a dialogical conceptualization of science teacher identity. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 167-187.

Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviours. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.). *Career development: Self-concept theory* (pp. 79-95). New York: College Entrance Examination Board.

Kırsalda Eğitim: Bir Metafor Çalışması

Rumiye Arslan ^{1,*} & Meram Uzundal ¹

¹ Amasya Üniversitesi
rumiye.arslan@amasya.edu.tr

Problem Durumu

Eğitimin, sürdürülebilir kalkınma ve gelecek için önemli bir unsur olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak toplumdaki her bireyin aynı düzeyde nitelikli eğitim alamadığı da bilinmektedir. Kırsal bölgelerde (köylerde) eğitim gören öğrenciler şehir merkezindeki öğrencilere göre daha kısıtlı imkanlara sahiptir Alan yazında kırsal, nüfus yoğunluğu ve yerleşim yerleri arası mesafe olarak tanımlanırken (Gristy, 2020) kırsalın niteliği ve neyi ifade ettiğine yönelik örtük bir varsayım vardır (Fargas, Malet ve Bagley, 2022). Kırsal bölgelerde eğitimin gerçekleştirilmesinde birçok sorun yaşanmaktadır. Kırsal okul sorunu olarak ifade edilebilecek bu olumsuzluklar literatürde farklı araştırmacılar (Boyras, 2007; Bilir, 2008; Bouck, 2008; Smit, Hyry-Beihammer ve Raggl, 2015; Biddle ve Azano, 2016) tarafından ele alınmıştır. Türkiye'de kırsalda eğitimin temel sorunları; yetersiz öğretim materyalleri, zorlu iklim koşulları, okulların olumsuz fiziki şartları, ulaşım sorunları, çocuklarını okula göndermek istemeyen ebeveynler, eğitime ilgisizlik, öğretmenlerin yapmak zorunda olduğu idari işler ve ek görevler, öğretmenlerin kırsal alanlardaki yaşam hakkında deneyim eksikliği ve kırsal öğretimle ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirmedeki eksiklikler şeklinde sıralanabilir (Kızılaslan, 2012). Bu bağlamda, iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin istihdam edilmesi kırsalda yaşanan eğitim sorunlarının çözüme kavuşmasında önemli bir adımdır. Kırsal okulların gelişimi ve nitelikli eğitim fırsatlarının sunulması açısından, bu okullarda istihdam edilecek sınıf öğretmeni adaylarının bu bölgeleri hizmet öncesinde tanınması ve deneyimlemesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Dezavantajlı grupların sosyo-ekonomik ve kültürel yaşantılarını tanımak; onların eğitsel başarılarına katkı sağlayarak nitelikli eğitime ulaşmalarına olanak tanıyacak ve böylelikle eğitimde fırsat eşitliği sağlanacaktır. Bu sebeple, öğretmen adaylarına köyde eğitimin hem öğrenciler hem de kendileri için avantajları tanıtılarak ve görevlerinin öneminin farkına varmaları sağlanarak motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları bilgi ve becerileri köy okullarında öğrencilerin zengin ve çeşitli yaşamlarını dikkate alarak nasıl işe koşacaklarını öğrenmeleri, ayrıca gerçekçi önbilgilerle donatılmaları onların kırsalda eğitime hazırlanması için elzemdir (White ve Kline, 2012). Öğretmen adaylarının kırsal eğitime bakış açılarını öğrenmek, kırsala yönelik ön bilgilerinin ortaya çıkarmak ve kırsalda eğitim şartlarına hazırlamak bu araştırmanın çıkış noktasını belirlenmiştir. Bu kapsamda; köyde eğitim, köy okulu, köydeki öğrenciler, köydeki öğretmenler ve köydeki ebeveynler kavramlarına dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, sınıf öğretmenleri adaylarının kırsal eğitim paydaşları ile köy hakkında hangi kavramlara sahip oldukları ürettikleri metaforlar aracılığı ile tespit edilmek istenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırmanın yorumsamacı paradigması çerçevesinde fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, sosyal dünyada var olan durumları ve bunların kendini açığa çıkarma biçimlerini belirlemekle ilgilenir. Nitel yöntemlerin amacı, olguların incelenen grup tarafından nasıl deneyimlendiğini en ince ayrıntılarına kadar, grubun kendi kavramlarıyla açıklamak ve yansıtmaktır (Endriss, 2023). Dolayısı ile sorunları ortaya çıkarmak, sorunların ne hakkında olduğunu ya da durumların içinde neler olduğunu görmek ve konuyla ilişkili olanlar tarafından belli sorun veya durumların nasıl anlaşıldığını keşfetme fırsatı sunar.

Çalışma Orta Karadeniz bölgesindeki bir üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde 2. sınıfta eğitim görmekte olan 28 kız 3 erkek 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayandığından cinsiyet eşitliği gözetilmemiştir. Çalışmada, araştırmacıların geliştirdiği “Kırsalda Eğitim Metafor Formu” kullanılmıştır. Formda öğrencilerden kırsal eğitimin 5 alanı ile ilgili metafor üretmeleri ve ürettikleri metaforların gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Kapsayıcı bir yaklaşımla, köyde eğitim, köy okulu, köy okulu öğrencisi, köy okulu öğretmeni ve köy okulu ebeveyni kavramlarına yönelik “köyde eğitim ... gibidir, çünkü ...” şeklinde cümleler, sınıf öğretmeni adaylarına boşlukları doldurmaları istenerek verilmiştir. Lakoff ve Johnson (1980)’a göre metaforlar, insanın dünya ve gerçeklik hakkındaki düşüncesini şekillendiren zihinsel yapılardır. Yaşam içerisinde metaforlar herhangi bir şeyi başka bir şeye benzeterek iletişimi ve anlaşılmayı kolaylaştırmak için sıkça kullanılmaktadır. Metaforik dil kişilerin örtülü bilgisini ortaya çıkardığından, çalışmamızdaki öğretmen adaylarının kırsal eğitime dair metaforlarını analiz ederek hem kırsal alanda öğretmenliğe dair anlayışları hem de bakış açıları bulunmaya çalışılmıştır.

Verilerin analiz sürecinde; kod ve temaların üretilmesinde araştırmacılar birlikte çalışmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılıkları ortaya çıkarılarak Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmış ve çalışmanın güvenilirliği 0.79 bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kırsal okul sorunu, kırsaldaki paydaşların köydeki eğitim, okul, öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler hakkındaki genel yargıları ile yakından ilişkilidir. İfade edilen tüm kavramlar kırsal eğitimin bileşenleridir ve bu bileşenlere olumlu veya olumsuz tutumlar kırsal eğitim sorununu büyütme veya çözümlenmekte önemli bir etkidir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının köyde eğitim kavramına yönelik “mücadele ve sabır”, köy okulu kavramına yönelik “çeşitlilik ve potansiyel”, köy öğrencileri kavramına yönelik “gelişim ve dönüşüm”, köy öğretmeni kavramına yönelik “bilgilendirici” ve köy ebeveynleri kavramına yönelik metaforlarında ise “destekleyici ve emek veren” temaları ön plana çıkmıştır.

Sonuç olarak, metaforlar aracılığıyla öğretmen adaylarının kırsal eğitime dair ön bilgileri ve inançları belirlenmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının kırsal eğitime yönelik “romantik” denilebilecek bir bakış açısına sahip oldukları, bunun yanı sıra az sayıda öğretmen adayının gerçekçi bir yaklaşım benimsediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kırsalda sürdürülebilir ve nitelikli eğitimin

gerçekleştirilebilmesi için eğitim fakültelerinde özellikle temel eğitim bölümünde kırsalda eğitime yönelik uygulamalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, kırsal kalkınma, kaliteli eğitim, fırsat eşitsizliği, sürdürülebilirlik

Kaynakça

Biddle, C., & Azano, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the “rural school problem” a century of rural education research. *Review of Research in Education*, 40(1), 298-325.

Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2).

Bouck, E. C. (2004). How size and setting impact education in rural schools. *The Rural Educator*, 25(3), 38-42.

Boyras, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.

De Lange, N., Khau, M. & Athiemoolam, L. (2014). Teaching practice at a rural school? And why should we go there?: Part 1: exploration of the critical relationship between higher education and the development of democracy in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 28(3), 748-766.

Deringöl, Y. (2007). Türkiye'de Cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *HAYEF Journal of Education*, 4(2), 17-27.

Endriss, L. (2023). Phänomenologischer Ansatz. In *Alltägliche Parallelwelten: Flow und andere außergewöhnliche Bewusstseinszustände analysieren und bewerten* (pp. 85-97). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844.

Gristy, C. (2020). Putting Lefebvre to work on ‘the rural’. *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Charlotte: Information Age Publishing, 303-320.

Kızılaslan, I. (2012). Teaching in rural Turkey: Pre-service teacher perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 243-254.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.

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

Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2).

Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International journal of educational research*, 74, 97-103.

White, S., & Kline, J. (2012). Developing a Rural Teacher Education Curriculum Package. *The Rural Educator*, 33(2), 36-43. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.417>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Etkili Vatandaş Kavramlarını İlişkilendirmeleri

Hafsa Şehadet Filiz

Gaziantep Üniversitesi
filizhafsa0@gmail.com

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı süregelen tarihten beri tartışılan ve hala tartışılmakta olan bir konu olmakla ön plana çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramında yer alan “eşitlik” kitlelerce yanlış anlaşılmaktadır. Kavram, özünde biyolojik, fizyolojik ve psikolojik farklılıklar göz önüne alınarak adaletli biçimde toplumsal bir denge yaratma uğraşı taşımaktadır. Aydınlanma çağı ile birlikte Schopenhauer, Kant ve Rousseau gibi düşünürlerin aksine Locke ve Hayek gibi düşünürlerin kadın ve erkeğin eş ve eşit olması gerektiği hatta cinsiyetlerini belirten kelimeler yerine birey teriminin kullanılmasını ileri sürdüğü görülmüştür. Nitekim 1850 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile yükselişe geçen bu eşitlik kavramı 1970’lerin sonlarına doğru Kadınlara Yönelik Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) sayesinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik uluslararası bir farkındalık oluşturulmuştur (Demirgöz-Bal, 2016; İçli, 2017; Baktemur, 2019). Söz konusu sözleşme, 1981’de 20 ülke ve 2019’da toplamda 189 ülke tarafından kabul edilmiştir. Nitekim Türkiye’de söz konusu sözleşmeyi 1986 yılında kabul etmiştir. 30 maddelik bu sözleşme sayesinde kadınlar temel insan haklarından yararlanabilmiş ve sosyal yaşamda cinsiyetinin götürüsü olmadan yaşayabilmiştir (Brynes ve Freeman, 2012; Kara ve Özvarış, 2022). Elbette ülkemizde bu tarihten önce kadın haklarına dair pek çok inkılabın Ulu Önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından yapıldığı herkesçe malumdur. Örneklemek gerekirse Türkiye dünyada kadınlara seçme ve seçilme hakkını erkenden tanıyan ülkelerden biridir. Son yirmi yılda teknolojinin ilerlemesi ve küreselleşmenin etkisinin artmasıyla birlikte kadınların sosyal yaşamda daha az ayrımcılık gördüğü ve şartlarının iyileştiği görülmektedir. Kadınların çalışma hayatına girmesi günümüzde normal bir durum haline gelmiştir (Aktaş, 2013).

Vatandaşlık kavramının pek çok tanımı ve boyutu vardır. En temel bağlamda devlet ile bireylerin hukuksal bağı olarak tanımlanabilir. Bunun yanında vatandaşlığın felsefesi de mevcuttur. Devletler, kendi vatandaşlık felsefelerine uygun vatandaş tipolojisini okullar aracılığıyla yaratmaktadırlar. Vatandaşlık eğitimi ülkemizde ilkokulda hayat bilgisi dersi ile başlayıp ortaokulda sosyal bilgiler dersi ile devam eder. Sosyal bilgiler temel amacı etkili vatandaş yetiştirmek olan disiplinler arası bir derstir. Etkili vatandaş, kültürünü benimseyerek toplumunu ileri götürmeyi hedefleyen birey olarak ifade edilebilir. Etkili vatandaşın taşınması gereken özellikler tartışılan ve birçok kişi tarafından tanımlanmış özelliklerdir. Bu özelliklerin içinde, demokratik olma, sorgulayabilme, problem çözebilme, hak ve sorumluluklarının bilincinde olabilme, küresel bakış açısı kazanma gibi pek çok beceri yer almaktadır. Nitekim bu becerilere sahip bireyler etkin vatandaş olabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2018) etkili vatandaşın özelliklerini bireylerin toplumsal yaşama hazırlanması ve topluma katılım sağlamasını

gerektiren becerilere sahip olan vatandaşlar olarak tanımlamıştır (Karasu-Avcı, vd. 2020). Sosyal bilgilerin yetiştirmeyi amaçladığı etkin vatandaş, demokratik toplumda yaşamayı becerebilen, analitik düşünerek toplumsal ve küresel sorunları fark edebilen, toplumsal ve küresel sorunlara yönelik çözüm arayışlarına girişebilen, sorgulayıcı, bulunduğu toplumu ileriye taşımaya yönelik kararlar verebilen, doğru kaynak kullanımını öğrenip uygulayabilen bir vatandaş tipidir (Turan ve Yıldırım, 2018). Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bahsedilen becerilere ve bakış açısına sahip olması beklenmektedir. 21. yüzyıl, çağdaş ve demokratik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hem toplumsal hem de küresel bir sorun olan toplumsal cinsiyet ayrımcılığına yönelik farkındalık geliştirmesi ve bu soruna yönelik çözüm önerileri sunabilmeleri önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkili vatandaş ve toplumsal cinsiyet eşitliği kavramlarına yönelik algıları analiz edilmiştir. Etkili vatandaş ve toplumsal cinsiyet eşitliği kavramları ilişkilendirilerek literatürdeki boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerine uygun biçimde hazırlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması desenine uygun biçimde gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması, mevcut bir soruna çözüm bulabilmesi amacıyla ön plana çıkmaktadır. Eylem araştırması, toplumsal yapıyı geliştirmeye yardımcı olabilmektedir. Eylem araştırmasında var olan sorunları tespit etmek ve sorunlara yönelik çözüm önerileri sunabilme olanakları sağlayarak bireylerin toplumsal gelişim ve ilerlemeye teşvik edilmesi söz konusudur (Özdemir ve Tuti, 2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen sorularla etkili vatandaş ve toplumsal cinsiyet eşitliği kavramlarının ilişkilendirilmesi ve farkındalık yaratılması hedeflenmiştir. Yöneltilen sorularda katılımcılardan çözüm önerisi de isteyerek toplumsal cinsiyet eşitliği problemine yönelik yeni bakış açısı ve pratik çözümler elde etmeyi hedefleyerek eylem araştırması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniğinde amaç bilgi akışı sağlayacak bir sohbet ortamı yaratmaktır. Görüşme tekniğinde bireylerin bir konu, durum ya da olguya yönelik fikirlerinin ifade edilmesi ve bu ifadelerden derinlemesine bilgi edinilmesi durumu söz konusudur (Akman-Dömbekci ve Erişen, 2022). Bu bağlamda hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme tekniği gerçekleştirilmiş ve veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, bulguların ayrıştırılarak derinlemesine çözümlenmesini gerektirmektedir (Strauss ve Corbin, 1990). Elde edilen bulgular temalandırılarak tablolandırılmış ve çözümlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme belirli bazı ölçütleri karşılayabilen bireylerin çalışmaya dâhil edilmesini sağlar (Yağar ve Dökme, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilgiler öğretiminde temel dersleri (sosyal bilgilerin temelleri, sosyal bilgiler öğretimi I ve II vb.) başarıyla geçmiş 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına cinsiyetlerine göre K1, K2... K6 ve E1, E2,... E6 şeklinde kodlar verilerek kişisel bilgileri korunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular incelendiğinde, etkili vatandaşta bulunması gereken özellikleri katılımcıların çoğu hak ve sorumlulukları bilmesi olarak yanıtlamıştır. Yine katılımcılara etkili vatandaşta bulunması gereken özelliklerin tamamını taşıyıp taşımadıkları sorulduğunda çoğunun taşımak için çabaladığını bir kısmının tamamını taşıdığını ve bir kısmının da büyük çoğunluğunu taşıdığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu toplumsal cinsiyet eşitliğini erkek ve kadının hak bağlamında eşitliği olarak tanımlamıştır. Ülkemizi toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında diğer ülkelerle kıyaslamaları istendiğinde, katılımcılar en fazla batı ülkeleriyle kıyaslandığında kötü, doğu ülkeleriyle kıyaslandığında iyi durumda olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu etkili vatandaşın toplumsal cinsiyet eşitliğini benimsemesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adayı bakış açısıyla da kavramı önemsediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu sosyal bilgiler dersini, örnek vatandaş yetiştiren bir ders olması, değerler eğitimi dersi niteliği taşıması ve toplumsal ve güncel sorunları konu alması sebebiyle toplumsal cinsiyet eşitliği üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplumsal cinsiyet eşitliğinin içselleştirilebilmesi için önerilerde bulunmaları istendiğinde en fazla öğretmenlerin bu konuda bilinçli yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul içinde ve dışında konuya yönelik seminer ve eğitimlerin düzenlenebileceği, ailelere bilinçli bireyler yetiştirmeleri konusunda eğitimler verilebileceği, medyanın gücünün kullanılabilmesi gibi çeşitli öneriler sunmuşlardır.

Sorular sayesinde öğrenciler toplumsal cinsiyet eşitliği ve etkili vatandaş ilişkileştirebilmiş ayrıca farkındalık kazanmışlardır.

Anahtar Kelimeler: toplumsal cinsiyet, sosyal bilgiler, etkili vatandaş

Kaynakça

Akman-Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22 (Özel Sayı 2), 141-160.

Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30(1), 53-72.

Baktemur, Z. (2017). Aydınlanma çağı filozoflarına göre kadın: Schopenhauer, Kant ve Rousseau örneği. İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi, (1), 1-12.

Brynes, A. C. & Freeman, M. (2012). The impact of the CEDAW Convention: Paths to equality. University of New South Wales Faculty of Law Legal Studies Research Paper Series, 7, 1-61.

Demirgöz-Bal, M. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi, (1)1, 15-18.

İçli, G. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları ve küreselleşme. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (30), 133-143.

Karasu- Avcı, E., Faiz, M. ve Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünceleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 18 (39), 263-296.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar için). Ankara.

Özdemir, M ve Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11(2), 217-235.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage

Turan, R. ve Yıldırım, T. (2018). Sosyal bilgilerin temelleri. 2. Baskı, Anı yayıncılık.

Yağar, F. Ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-9.

Sınıf Dışı Değer Eğitimi Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimine Yönelik Görüşlerine Yansımaları

Ömür Gürdoğan Bayır^{1,*}, Tuba Çengelci Köse¹, Mehmet Gültekin¹ & İlayda Nur Karalar¹

¹ Anadolu Üniversitesi
ogurdogan@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Değerlerin öğrenilebilir ve öğretilbilir olması değerlerin eğitim süreciyle aktarılması gerektiğini desteklemektedir. Bu kapsamda öncelikle ailede başlayan bu sürecin rastlantılara bırakılmaması için okullarda planlı ve programlı etkinlikler aracılığıyla desteklenmesi nitelikli ve topluma uyum sağlayan vatandaşların yetiştirilmesinde önemlidir. Dolayısıyla değer eğitiminde okul kritik bir görev üstlenmektedir.

Değer eğitiminde amaç çocuğun çevresine ve kendisine olan sorumluluklarının farkına varmasını sağlamaktır (Yılmaz, 2010). Değer eğitimi bireyin kendi kendisini tanımasını, bireyin kendisi ile uyum içinde olmasını, düşünce ve eylemlerinde tutarlı olmasını sağlayan eylemlerin kazandırılması bağlamında gerekli bilinçli ve planlı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını içermektedir. Bu eğitim ile öğrencilerin motivasyonlarının gelişimi ve neyin doğru olduğuna yönelik yorum yapma becerilerinin kazandırılması ve bu tüm kazandıkları davranışa dönüştürmeleri sağlanmaktadır (Akbaş, 2008). Değerler ile donatılmış bireylerin kazandıkları duyuşsal özelliklerle insanlığa ve çevreye zarar verecek davranışlarının azalması sağlanabilir (Doğanay, 2006).

Değer eğitimi sürecinde öğrencilere edindirilen değerlerin davranışa dönüşmesi, bunların kalıcı olması ve öğrencilerin bu değerlere göre sorunlarını çözümlemesi verilen değer eğitimi sürecinin niteliği ile yakından ilişkilidir. Bu kapsamda değer eğitim sürecini etkili geçirmek için pek çok yaklaşım, uygulama yöntem ve teknikten yararlanılabilir. Buna göre değer eğitimini kolaylaştıracak ve somutlaştıracak yaklaşımların kullanımı öğrencilerin değerleri edinmesi sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Değer eğitiminde telkin, değer analizi, değer belirginleştirme ve ahlaki ikilem gibi yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra değer eğitimi zenginleştirmek, kazandırılacak değerleri somutlaştırmak ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak tanımak için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Bu yöntem ve teknikleri altı şapkalı düşünme, gezi-gözlem, drama, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri, probleme dayalı öğrenme, araştırma-inceleme, sınıf dışı öğrenme vb. şeklinde belirtebiliriz. Buna göre değer eğitiminde kullanılacak yöntemlerden biri de sınıf dışı öğrenme etkinlikleridir.

Sınıf dışı eğitim yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin sınıfın dışında toplum ve doğal çevre gibi değişik ortamlarda çalışılmasını içeren çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanabilir. Sınıf dışında keşif yoluyla gerçekleşen yaparak-yaşayarak öğrenmeye temel oluşturan bu süreç öğrencilere çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmaktadır (Bunting, 2006; Priest, 1986). Sınıf dışı eğitim, katılımcılara; karar verme,

takım çalışması, kişiler arası iletişim ve problem çözme becerilerinin gerektiği ortamlar ve etkinlikler sunarak, onların etkinliklere katılım konusunda motive olmalarına katkı sağlamaktadır (Kırıkoğlu, 2004). Sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde gezi alanlarından, okulun farklı mekanlarından, araştırma ödevlerinden vb. yararlanılabilir. Bu kapsamda bu öğrenme etkinlikleri kapsamında bahçe oyunları, drama, seminer çalışmaları, gezi etkinlikleri, araştırma ödevleri verilebilir. Dersin konusu ve amacına yönelik olarak seçilen uygun sınıf dışı öğrenme etkinliği ile süreç zenginleştirilebilir ve böylece sınıf dışı eğitimin öğrenciye olan katkılarından yararlanılabilir.

Sınıf dışı eğitim etkinliklerini değer eğitimi sürecinde kullanabilmek için sınıf öğretmeni adaylarının bunu nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi nasıl gerçekleştireceklerini ele aldıkları derslerden biri bazı üniversitelerde zorunlu bazı üniversitelerde de seçmeli ders olan Karakter ve Değer Eğitimi dersi. Bu kapsamda öğretmen adaylarının değer eğitimi sürecine ilişkin farkındalık kazanmaları adına sınıf dışı eğitim etkinliklerinden yararlanılabilir. Değer eğitiminde uygulamayı geliştirmeye yönelik çalışmalar arasında ise değer eğitiminde biyografi kullanımı (Yiğittir ve Er, 2013); değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı etkinlik temelli uygulamaların öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi (Aktepe, 2015), drama yönteminin öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalık düzeyine etkisi (Kaya, Günay ve Aydın, 2015), dijital öykü temelli materyallerin öğrencilerin değer kazanımına etkisi (Yürük ve Atıcı, 2017) gibi farklı uygulamaların öğrencilerin değer kazanımına, değerlere ilişkin farkındalık düzeylerine ve tutumlarına etkisini ele alan çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı karakter ve değer eğitimi dersinde sınıf dışı eğitim etkinliklerine yer vererek sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini almaktır.

Yöntem

Bu çalışmada karakter ve değer eğitimi dersinde sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini almak amacıyla nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde karakter ve değer eğitimi dersi kapsamında sınıf dışı eğitim etkinlikleri planlanmıştır. Bu etkinlikler seminer, araştırma ödevi, drama, film izleme, okul gözlemi ve alan gezisi şeklinde olmuştur. Planlanan bu etkinlikler şöyle açıklanabilir:

Seminer: Değer eğitiminde uzman bir kişi tarafından seminer salonunda değer eğitimine ilişkin kavramsal ve kuramsal konulara ilişkin bir seminer verilmesi.

Araştırma ödevi: Öğrencilere değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin kütüphane taramasını içeren bir ödev verilerek öğrencilerden buna ilişkin bir rapor hazırlamasının istenmesi.

Drama: Drama salonunda değer eğitimi alanında çalışan ve drama lideri bir uzman tarafından drama etkinlikleri yoluyla değer eğitiminde aile ve öğretmenin rolünün ele alınması.

Film izleme: Öğretmen adaylarının proje ekibi tarafından belirlenen bir filmi izlemesi ve bu filmi film analiz formu yoluyla karakter ve değer eğitimi açısından analiz etmesi.

Okul gözlemi: Proje kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak öğretmen adaylarının bir ilkokulda değer eğitiminin nasıl yapıldığına ilişkin gözlem yapması.

Alan gezisi: Odunpazarı bölgesi ve Türk Dünyası Kültür Merkezini içeren bir gezi planlanması.

Araştırmanın verileri öğrenme günlüğü, yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmesi formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Bu çalışma Sınıf Dışı Değer Eğitimi Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimine Yönelik Bilgilerine Tutumlarına ve Becerilerine Yansıması başlıklı SBA-2023-118 kodlu bilimsel araştırma projesinden üretilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Karakter ve değer eğitimi dersinde sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini almayı amaçlayan bu araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adayları değer eğitimine ilişkin sınıf dışı eğitim etkinliklerini kullanmayı yararlı bulmuşlardır. Ayrıca bu sürecin kendilerine sınıf dışı eğitim etkinliklerini kullanma konusunda yeni bir bakış açısı kazandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları değer eğitiminin nasıl yapılabileceğini somutlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bu etkinliklerle öğrenmenin daha kalıcı ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adayları meslek yaşamında bu etkinlikleri planlayacaklarını ve diğer derslerde de kullanacaklarını ele almışlardır. Ayrıca öğretmen adayları diğer öğretim derslerinde de sınıf dışı eğitim etkinlikleri gibi benzer tekniklerin kullanılması gerektiğini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Karakter ve değer eğitimi, sınıf dışı eğitim etkinlikleri, sınıf öğretmeni adayları

Kaynakça

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16), 9-27.

Aktepe, V. (2015). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. Researcher, 2(2), 17-49.

Bunting, C. J. (2006). Interdisciplinary teaching through outdoor education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. Sakarya University Journal of Education, 6 (1), 23-37.

Kırıkoğlu, S. (2004). “Doğa eğitimi programlarının uygulama boyutunda planlama sürecinin rolü”, Yüksek Lisans Derecesi İçin Gerekli alışmaları Yerine Getirerek Onaya Sunulan Tez, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Priest, S. (1986). Redifining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environment Education*, 17 (3), 13-15.

Yılmaz, H. (2010). Çocuğun ailede kazanacağı önemli bir değer: kanatkarlık. *Eğitime bakış dergisi*, 18, 55-58.

Yiğittir, S., & Harun, E. R. (2013). Sosyal bilgilerde değer eğitiminde biyografi kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (200), 200-219.

Yürük, S. E., & Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 7 (1), 56-74.

Değişen Sosyo-Kültürel Değerler ve Eğitim Paradigmaları: 2006 ve 2024 Öğretmen Adayı Profili Karşılaştırması*

Ercan Kiraz ¹, Seval Bircan Yılmaz Yıldız ¹ & Selen Beyazbal ^{1,*}

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
selenbeyazbal@comu.edu.tr

Problem Durumu

Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının özelliklerinin detaylı bir şekilde incelenmesi, öğretmen eğitim programlarının nasıl uygulanması ve geliştirilmesi konusunda önemli bilgiler sunar. Gelecekte öğretmen olacak bireylerin kimler olduğu, adaylarının hangi kaynaklardan seçildiği, gerçekten öğretmen olmayı isteyip istemedikleri, eğitim görüşleri, inanışları, eğitim felsefeleri hakkında yapılan çalışmalar (Aksu ve diğerleri, 2008; Ok ve Önkol, 2007; Temizyürek, 2008) öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen profilinin belirlenmesi açısından büyük önem taşır. Opdenakker ve Van Damme (2006) tarafından vurgulandığı üzere, eğitim görüşleri, inançlar, düşünceler ve teorilerin nasıl şekillendiğini araştırmak, eğitim uygulamalarının nasıl biçimlendiğini anlamak için kritik öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine dair algılarını ve bu süreçteki değişimlere adaptasyon biçimlerini anlamak, öğretmenlik mesleğine hazırlıkta kilit faktördür. Bu tür bir anlayış, öğretmen eğitim programlarının yeniden tasarlanması ve güncellenmesine yönelik kararlar alınmasında temel rol oynar ve toplumsal değişimlerin öğretmenlik mesleğine etkisi ve adayların bu etkileşime yönelik bakış açıları mesleki eğitim açısından önemlidir. Bireylerin eğitim fakültelerine başlarken getirdikleri görüşler onların eğitim sürecini anlamlandırmasında önemli rol oynamaktadır.

İlki 2005-2006 yılında yapılan bir çalışmanın 18 yıl sonra 2023-2024 yılında tekrarlanarak yapıldığı bu çalışmada, eğitim fakültelerinin ilk yılında öğretmen adaylarının beraberlerinde getirdikleri arka plan özelliklerini, sosyo-kültürel değerleri ve pedagojik inançları incelemek ve bireylerde 2006'lı yıllardan bu güne kadar nelerin değişimin gösterdiği, öğretmen eğitimi için olası sonuçlarını araştırmaktadır. Farklılıkların yarattığı zenginlik eğitim görüşü ve eğitime bakış açısından ele alınmalıdır. Eğitimin nasıl tanımlandığı ile ilgili farklı fikirler bulunmasına rağmen bu görüşlerin metafizik, epistemoloji, aksiyoloji ve mantık (Ryan ve Cooper, 2000) etrafında toplanmış olması önemlidir.

Araştırmanın yapıldığı 2005-2006 öğretim yılında öğrenim gören ilk yıl öğrencileri ile 18 yıl sonra 2023-2024 öğretim yılında öğrenim gören ilk yıl öğrencileri arasında inanışlar, beklentiler, yaşam tarzları, beklentiler gibi boyutlarda farklılıklar olabileceği mümkündür.

Özellikle eğitim görüşleri ve eğitime bakış açıları bağlamından bakıldığında eğitim görüşleri genellikle "geleneksel" ve "ilerlemeci" veya "muhafazakâr" ve "liberal" olarak iki kutuplu bir şekilde incelenir. Bu çalışma, özellikle birinci sınıf öğretmen adaylarının felsefi yaklaşımlarını muhafazakâr ve liberal görüş açalarına göre değerlendirmektedir. Burke'ün muhafazakâr eğitim görüşüne göre; kültürel miras ve gelenekler, insanlık tarihinin deneyimlerinden süzülüp gelen değerli birikimlerdir. Aile, devlet, kilise ve

okul gibi sosyal, siyasal, dinsel ve eğitimsel yapılar, yüzyıllar boyunca insan deneyimlerini şekillendiren kültürel ürünler olarak kabul edilir. Bu ideolojide, değişime karşı bir kuşku duymak temeldir; değişim, uygarlık ve vatandaşlık için bir tehdit olarak görülür (Gutek, 1998). Liberal bakış açısına göre toplum, çeşitli bireylerden, gruplardan ve birliklerden oluşur. Eğitimin ana amacı, bireylerin toplumsal hayata aktif olarak katılmalarını ve kendilerini ifade edebilme yetilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Bu görüşe göre, toplumsal sorunlara değinilmesi ve sorunlara çözümler geliştirilmesi gibi yapılar öğrenme ortamı tasarımıda önemli görülmektedir. Liberal anlayışta değişim kaçınılmazdır ve insanlık sürekli bir değişim-gelişim içindedir. Bu durumda, mevcut değerler ve kültürel öğeler zamanla değişim gösterebilir (Gutek, 1998).

Demirel ise (1999) felsefi düşünme tarzındaki değişimlerinin eğitim ve öğretim sürecini doğrudan etkilediğini savunmaktadır. Benzer olarak, Goodland (1984) eğitim hedeflerinin inançlara dayalı olarak belirlendiğini ifade etmiştir. Farklı eğitim görüşleri dikkate alındığında, eğitimin ana paydaşlarından biri olan öğretmenin hangi ideolojiye ya da inanışa sahip olduğunun bilinmesinin ve bu inanış ve ideolojileri şekillendiren toplumsal unsurların neler olabileceğinin belirlenmesinin öğretmen eğitimi süreci için önemli olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde değişmesinin yanı sıra eğitim fakültesine gelmeden öncesindeki düşüncelerinin etkili olduğu da bilinmektedir (Pajares, 1992; Parkay & Stanford, 1992).

Bu çalışmada, 18 yıl önce Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi birinci yıl öğretmen adaylarına uygulanan ankete ait bulgularla 2023-2024 yılında öğrenime başlamış olan öğretmen adaylarının profillerinin karşılaştırılarak ortaya konması amaçlanmaktadır. Sosyolojik değişiklikler de dikkate alınarak, öğretmen eğitimine yeni başlayan öğretmen adaylarının geçmişten günümüze eğitim ideolojilerinde nasıl bir değişiklik olduğunun ortaya konması eğitim alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Boylamsal araştırmalar zaman içindeki değişiklikleri incelemek için bilgilerin farklı zamanlarda toplanması ile uygulanır. Boylamsal tarama araştırmalarında yaygın olarak üç tasarım kullanılır: trend çalışmaları, kohort çalışmaları ve panel çalışmaları. Bir trend araştırmasında, üyeleri değişebilen bir popülasyondan farklı örnekler, zamanın farklı noktalarında incelenir. Trend çalışması, üyeleri zaman içinde değişebilen bir popülasyonu örnekler niteliktedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Çalışmada, 2006 yılı Çanakkale 18 Mart Üniversitesi öğretmen adaylarının bulguları ile 2023-2024 yılı birinci sınıf öğretmen adaylarının bulguları karşılaştırma yapılarak değişimin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında, araştırmanın yöntemi tarihsel karşılaştırmalı trend araştırma yöntemi (historical comparative trend research) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evreni 750 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Mevcut kayıtlardaki devamsızlıklar sebebiyle 587 kişiye ulaşılmıştır. Kiraz ve diğer (2010) yılında yaptıkları eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının demografik özellikleri, sosyal ve kültürel değerleri ile eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada kullanılan anket kullanılmıştır. Bulgular, 2006 ile 2023-2024 yılındaki öğretmen adaylarının verisinin

karşılaştırılmasından oluşmaktadır. Araştırmada, Çalışmanın verileri SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının kişisel ve ailesel özellikleri: 2006 yılında eğitim fakültesine gelen öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim durumu, üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim birimi gibi faktörlere bakıldığında 2024 verileri arasında farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenliği seçme motivasyonları: öğretmenliği seçme motivasyon sebeplerinde farklılık bulunmuştur ve mezun olduktan sonra öğretmenlik yapma isteklerinde ise oransal farklılık bulunmuştur. Bunun yanında, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öğretmenliği seçme sonuçlarında da farklılık bulunmuştur

Sosyo-kültürel değerler: Öğretmen adaylarının Türkiye’de kurumlara olan güven oranları ölçme sonuçlarının verileceği bu maddede 2006 yılı Çanakkale veri sıralaması ile 2024 veri analiz edildiğinde yapılan karşılaştırmada farklılık bulunmuştur.

Pedagojik inançlar: 2006 yılında yapılan analiz ile 2024 yılında yapılan analiz arasında muhafazakâr ve liberal görüş bağlamında öğretmen adaylarının görüşlerinde farklılık gözlemlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ideolojileri, öğretmen profili, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi

* "Bu çalışma, Bap tarafından desteklenen SBA-2024-4820 numaralı "Eğitim Fakültesi Öğrenci Profili Çalışması" isimli projeden üretilmiştir.

Kaynakça

Aksu, M., Daloğlu, A., Yıldırım, S., Kiraz, E. & Demir, CE (2008). Geleceğin öğretmenleri kimler: Eğitim fakülteleri öğrenci profili. İlköğretmen Eğitimci Dergisi,16, 44-49.

Demirel, Ö. (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). McGraw-Hill.

Gutek, G.L. (2004). Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Sesler. Pearson, Boston.

Kiraz, E. & Özdemir, D. (2006). Eğitim İdeolojileri ve Teknoloji Arasındaki İlişki Kabul: Öğretmen Adaylarının Bakış Açıkları. Eğitim Teknolojisi ve Toplum Dergisi, 9(2), 152-165

Ok, A. & Onkol, P. (2007). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 13–25.

O'Neill, W. F. (1990). *Eğitim İdeolojileri: Eğitim Felsefesinin Çağdaş İfadeleri*. Kendall/Hunt Yayıncılık, Iowa.

Opdenakker, M.C. & Van Damme, J. (2006). Öğretmen özellikleri ve öğretme stilleri: Sınıf içi uygulamaların etkililiğini artırıcı faktörler. *Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi*, 22, 1-21.

Pajares, M.F. (1992). Öğretmenlerin inançları ve eğitim araştırması: Dağınık bir yapının temizlenmesi. *Eğitim Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi* 62, 307–332.

Parkay, F. W & Stanford, B.H. (1992). *Öğretmen Olmak: Bir Mesleğin Zorluklarını Kabullemek*. Allyn ve Bacon, Boston.

Ryan, K. & Cooper, J.M. (2000). *Öğretebilecek Olanlar*. New York: Houghton-Mifflin Şirketi

Temizyürek, F. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının demografik özellikleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 663-692.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Bilişsel Süreçleri ile Becerileri Tespit Edebilme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bahar Candaş ^{1,*}, Aybüke Baştürk ¹ & Merve Ataş ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
bhrcnds@gmail.com

Problem Durumu

21. yüzyıl bireylerinin kavramsal bilgilerini günlük hayatlarında kullanabilmeleri, güvenilir bilgiye ulaşabilmeleri, bilimsel düşünebilmeleri ve bilimsel yöntemleri kullanabilmeleri için iyi düzeyde bilimsel süreç becerileri yetkinliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Sezen-Vekil, 2018). Bilimsel süreç becerileri çoğunlukla fen bilimleri dersiyle ilişkilendirilse de çocukların çevreleri, doğa olayları ile bilimsel bilgiler arasındaki ilk ilişkileri kurmaya başladıkları ilkokul döneminden itibaren (Meral-Kandemir & Yılmaz, 2012) bu becerilerin kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında görev düşen paydaşlardan en önemlisinin sınıf öğretmenleri olduğu aşıkardır (Baştürk, 2016).

Üçüncü sınıftan itibaren Hayat Bilgisi dersi içerisinde yer alan fen konuları ve temel fen kavramlarıyla erken yaşlarda karşılaşan öğrenciler, bu kavramlar ve kavramların bağlamı üzerine düşünerek bilimsel okuryazar bireyler olmanın ilk adımını atmış olurlar. Bu noktada, öğrencilerin erken yaşta bilimsel okuryazar olabilmelerinde, bilimsel süreç becerilerine yönelik farkındalıklarının oluşturulmasında, onları bu becerileri davranışa dönüştürmeye teşvik edecek ve becerileri kullanabilmeleri yeterliklerini sağlayacak yetkin sınıf öğretmenlerine ihtiyaç vardır (Kaya, Bahçeci & Altuk, 2012). Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde bilimsel süreç becerilerine yönelik bilişsel ve psikomotor öğrenmeleri ne kadar yüksek ise bu becerileri kazandıracak çalışmalara sınıflarında daha yoğun şekilde yer verecekleri söylenebilir.

Fen öğretimi, fen laboratuvar uygulamaları dersleri, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde bilimsel süreç becerilerini öğrendikleri, uygulamalar yaptıkları ve deneyim kazandıkları derslerin başında gelmektedir (Aydoğdu & Buldur, 2013; Laçın-Şimşek, 2010). Sınıf öğretmeni adaylarının bu derslerde yoğun şekilde bilimsel süreç becerilerine maruz kalarak bilimsel düşünebilmeleri ve bilimsel yönteminin gerekliliklerinin farkında olmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarını düşünce süreçlerine sokmak için bu becerileri uygulayabilecekleri çalışmalarının yürütülmesi önemlidir. Ancak, öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini uygulanmasına yönelik yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu, çalışmaların kavramsal boyutta kaldığı ve davranış boyutuna vurgunun yeterli düzeyde yapılmadığı, ve çalışmalarda benzer veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür (Laçın-Şimşek, 2010; Yıldırım, Çalık & Özmen, 2016).

Bu doğrultuda, yapılan çalışmalar ve sunulan öneriler incelendiğinde mevcut çalışmaların güçlü olduğu (kavramsal boyut) ve yetersiz kaldığı (davranışsal boyut) noktaların birleştirilmesinin bilimsel süreç becerilerine yönelik çalışmalara yeni anlayış getireceği düşünülmektedir. Bu noktada, sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerine yönelik sahip olduğu bilişsel yapının sunulan etkinliklerde açığa çıkan davranışla ilişkisinin araştırılmasının önemli olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının davranışını ölçmek için haber metinlerinden yararlanılarak hazırlanan form yeni bir ölçme aracı olarak işe koşulacaktır. Bu sayede, öğretmen adaylarına ders dışı bağlamlarda bilişsel yapılarını kullanma fırsatı sunularak adayların, bilimsel süreç becerilerinin günlük hayatla ilişkisinin farkında olmaları hedeflenmektedir. Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerine yönelik bilişsel süreçleri ile bu becerileri haber metinlerinde tespit etmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlanmaktadır.

Yöntem

Durum çalışması yöntemiyle yürütülen bu çalışmaya dördüncü sınıfın bahar dönemine devam eden 25 (21 kız, 4 erkek) öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, farklı sınıf düzeylerinde bilimsel süreç becerilerini kavramsal olarak öğrenmişlerdir (örneğin, fen bilimleri laboratuvar uygulamaları, fen bilimleri öğretimi).

Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerine yönelik kavramsal bilgi düzeylerini belirlemek için Miles (2008) tarafından geliştirilen Elmacı (2015) tarafından uyarlaması yapılan “Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Temel ve nedensel süreç becerilerinin tamamını içeren ölçek dört aşamadan (ilgi-aşinalık-kavramsal bilgi-performans) oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin iki aşamasına yer verilmiştir. Aşinalık boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının becerilere ne kadar aşina olduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Kavramsal bilgi aşamasında ise öğretmen adaylarından bu becerileri tanımlamaları beklenmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerini belirleme düzeylerini tespit etmek için haber metinleri formu kullanılmıştır. İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ‘Sağlıklı Hayat’ ünitesindeki kazanımlar incelenerek bu kazanımlara uygun beş gazete haberi bulunmuştur. Metinlere yönelik sayısı dört ile yedi arasında her bir soru bir bilimsel süreç becerisini ölçen soru hazırlanmıştır. Bu sorular, temel bilimsel süreç becerilerini (gözlem, tahmin, sınıflama, ölçme, çıkarımda bulunma, iletişim kurma) işaret etmektedir. Metinler ve soruları bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirmesi için bir fen eğitimi uzmanı ile bir sınıf eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Form, adaylara dağıtılarak metinlerdeki ve sorulardaki bilimsel süreç becerilerini belirlemeleri istenmiştir.

Ölçeğin analizinde, ölçeği geliştiren Miles (2008) ölçütlerine sadık kalınarak üçlü kategorilendirme kullanılmıştır. Aşinalık aşamasında, “terimi bilmiyorum” 1 puan, “terimi duydum ama anlamını bilmiyorum” 2 puan, “terimi duydum ve anlamını biliyorum” 3 puan olarak değerlendirilmiştir. Kavramsal bilgi aşamasında da benzer şekilde beceriyi hatalı tanımlama 1 puan, kısmen doğru tanımlama 2 puan ve tam ve doğru tanımlama 3 puan şekilde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, 1 puan “düşük”, 2 puan “orta”, 3 puan ise “yüksek” düzey olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin aşinalık ve kavramsal bilgi aşamalarından elde edilen bulguların tutarlı olup olmadığına karar verilmiştir. Katılımcı, beceriye

aşına ve beceriyi tanımlayabiliyorsa ya da beceriye aşına değil ve beceriyi tanımlayamıyorsa tutarlı, beceriye aşına ancak beceriyi tanımlayamıyorsa ya da tam tersi durumda tutarsız olarak ifade edilmiştir.

Haber metinleri formunun analizinde adayların, beş farklı metinde yer alan bilimsel süreç becerilerini belirleme durumları için frekanslar hesaplanmıştır. Bilimsel süreç becerilerinin düşük, orta ve yüksek olarak kategorize edilmesinde araştırmacılar tarafından aralıklar belirlenmiş ve adayların becerileri bulabilme düzeyleri bu bağlamda ele alınmıştır. Örneğin, öğretmen adaylarının formda gözlem becerisine yönelik toplam dokuz farklı durum belirlenmesi beklenmektedir. Adayın frekansı, 0-3 arasında düşük, 4-6 arasında orta ve 7-9 arasında yüksek düzeyde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının beceriyi kullanabilmesi olumlu, kullanamaması ise olumsuz olarak ifade edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun bilimsel süreç becerilerine aşına oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının becerilerine yönelik kavramsal bilgilerine bakıldığında ise adayların üç beceride (sınıflama-tahmin-sonuç çıkarma) yüksek, iki beceride (karşılaştırma-ölçme) düşük, bir beceride (gözlem) orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının haber metinleri formundaki bilimsel süreç becerilerini belirleme durumlarına bakıldığında tahmin becerisi hariç adayların düşük düzeyde olduğu, bu beceride ise adayların orta düzeyde oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, tahmin ve sonuç çıkarma becerilerinde üç düzeyde en az bir öğretmen adayı bulunurken diğer becerilerde yüksek düzeyde katılımcı bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel süreçleri ve becerileri belirleme durumları arasındaki tutarlılık durumu incelendiğinde tüm becerilerde tutarlı-olumlu eğilim gösteren aday bulunmamaktadır. Sadece iki öğretmen adayı dört beceride tutarlı-olumlu eğilim gösterirken adayların büyük çoğunluğu becerilerin birinde tutarlı-olumlu düzeydedir. Beceriler bazında bakıldığında ise adayların büyük kısmı tahmin becerisinde tutarlı-olumlu eğilimindedir. Karşılaştırma becerisinde ise adayların tamamının tutarsız-olumsuz durumunda olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun tahmin becerisine yönelik aşinalıkları ve kavramsal bilgi düzeyleri orta ve üzerinde olup sahip oldukları bu yetkinlikleri beceriyi tespit etmede etkili şekilde kullanabildikleri söylenebilir. Ayrıca, adayların karşılaştırma becerisine yönelik aşinalık düzeyleri yüksek olsa da beceriyi tanımlama ve belirlemede yetersiz oldukları ifade edilebilir. Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının bilişsel süreçlerini kullanabilecekleri durumların oluşturulmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, beceri belirleme, sınıf öğretmeni adayı

Kaynakça

Aydoğdu, B., & Buldur, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6(4), 520-534.

Baştürk, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Elmacı, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, H. V., Bahceci, D., & Altuk, G. Y. (2012). The relationship between primary school students' scientific literacy levels and science process skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 47, 495-500.

Laçın-Şimşek, C. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 433-445.

Meral-Kandemir, E., & Yılmaz, H. (2012). Öğretmenlerin üst düzey bilimsel süreç becerilerini anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 1-28.

Miles, E. (2008). In-service elementary teachers' familiarity, interest, conceptual knowledge, and performance on science process skills (Unpublished master's thesis). Carbondale, B.S. Southern Illinois University.

Sezen-Vekli, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerine dayalı deney tasarlama ve uygulama becerilerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 128-141.

Yıldırım, M., Çalık, M., & Özmen, H. (2016). A Meta-synthesis of Turkish studies in science process skills. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6518-6539.

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Problemi Değerlendirebilme Yeterlikleri

Zeynep Çavuş Erdem

Harran Üniversitesi
zcavuserdem@gmail.com

Problem Durumu

Gerçek hayatta karşılaşılan bir durumun matematiksel yollarla çözüme ulaştırıp elde edilen çözümün gerçek hayatta kullanılabilirliğini değerlendiren bir problem çözme süreci olarak ifade edilen matematiksel modelleme, bireylerin matematiksel yeterliklerinin gelişiminde önemli bir bileşen olarak ifade edilmektedir (Suh, Matson & Seshaiyer, 2017). Matematiksel modelleme becerilerinin gelişimi sınıf içi uygulamalara bağlı olmakla beraber, matematiksel modelleme problemlerinin sahaya taşınmasında öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Borromero Ferri (2018) matematiksel modelleme yaklaşımında öğretmen yeterliklerini oldukça önemli olduğunu belirterek bu yeterlikleri teorik, etkinlik, öğretim, tanılama-teşhis boyutu olmak üzere dört başlık altında ele almıştır. Genel olarak teorik boyut matematiksel modellemenin tanımı, bileşenleri, modelleme perspektifleri, modelleme süreci gibi konular hakkında bilgi sahibi olmayı, öğretim boyutu matematiksel modelleme problemlerini uygulayabilme yeterliği, tanılama ve teşhis boyutu ise matematiksel modelleme problemlerini uygulama sürecinde yaşanan zorluklarının farkında olma ve doğru bir şekilde müdahalede bulunma yeterliği olarak ifade edilebilir. Bu çalışmanın odak noktası olan etkinlik boyutunda ise bireyin matematiksel modelleme problemini çözebilme, matematiksel modellem problemini analiz edip değerlendirebilme ve modelleme problemini tasarlayabilme yeterlikleri yer almaktadır. Bu çalışmada etkinlik boyutunun matematiksel modelleme problemini değerlendirebilme alt yeterliği ele alınmıştır. Bireyin matematiksel modelleme yaklaşımını benimsemesi ve problem tasarlama yeterliğine sahip olması için, matematiksel modelleme probleminin özelliklerini ve kriterleri bilmesi önemlidir. Matematiksel modelleme yaklaşımlarının dayandığı teorinin farklı olması nedeniyle matematiksel modelleme probleminin sahip olması gereken özellikleri farklı şekilde açıklayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Lesh vd., 2000; Barbosa 2006, Maaß , 2007). Bu çalışmada eğitimsel matematiksel modelleme yaklaşımın öncülerinden olan Maaß'ın (2007) açıkladığı kriterler dikkate alınmıştır. Maaß (2007) bir problemin matematiksel modelleme problemi olarak kabul edilebilmesi için, açık uçlu olması, karmaşık yapıda olması, gerçekçi ve otantik bir içeriğe sahip olması ve matematiksel modelleme sürecine uygun olarak çözülebilmesi olmak üzere dört kriteri sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Matematiksel modelleme problemlerinin yapısını öğrenmek öğretmenin matematiksel modelleme uygulamalarında süreci daha doğru bir şekilde yönetmesine katkı sağlar. Bu bağlamda araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme problemlerini değerlendirebilme yeterlikleri ve değerlendirirken dikkate aldığı kriterlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Nitel yöntemlerin benimsendiği çalışmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde lisans düzeyinde zorunlu ders olarak okutulan “matematik öğretiminde modelleme” dersini alan 36 ortaokul matematik öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulama öncesi 3 hafta boyunca (6 ders saati) matematiksel modellemenin tanımı, matematiksel modelleme probleminin sahip olması gereken özellikler ve modelleme yeterlikleri gibi matematiksel modellemeye dair teorik bilgiler sunulmuştur. Sonrasında öğretmen adaylarından çalışmanın veri toplama aracı olan 4 adet problemin yer aldığı bir problem seti formunu doldurmaları istenmiştir. Problem setinde matematiksel modelleme yaklaşımına uygun sadece bir problem yer almaktadır. Problemlerin ilk ikisi ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulan matematik uygulamaları ders kitabından alınmıştır (MEB, 2015). Kitaptan alınan problemlerden birincisi bağlamsal geleneksel sözel bir problem, ikincisi ise bağlamsal açık uçlu fakat tek cevaplı bir problemdir. Üçüncü ve dördüncü problem literatürden alınmış olup, üçüncü problem matematiksel modelleme problemi olan “Yatak Problemi”dir (Bukova Güzel, 2016). Dördüncüsü ise bağlamsal açık uçlu, karmaşık yapıda fakat matematiksel modelleme sürecine uygun olarak çözülemeyen ve bu nedenle matematiksel modelleme problemi olmayan “Okyanusta Açık Bir Gün” (Borromeo Ferri, 2018) problemidir. Öğretmen adaylarından formda yer alan her bir problemin matematiksel modelleme problemi olup olmadığını dikkate aldıkları kriterleri açıklayarak gerekçelendirmeleri istenmiştir. Elde edilen verilere betimleyici analiz yapılmış olup, öğretmen adaylarının problemi değerlendirirken dikkate aldığı kriterler ve değerlendirme oranları frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının bağlamsal geleneksel sözel problemleri ayırt etmede daha başarılı oldukları (%80) belirlenmiştir. Matematiksel modelleme problemini doğru belirleyenler tüm grubun % 75’ini oluşturmuştur. Bağlamsal açık uçlu olan ikinci problemde katılımcıların %69’u problemi doğru bir şekilde değerlendirebilmiştir. “Okyanusta Açık Bir Gün” problemi katılımcıların en çok zorlandıkları ve karıştırdıkları problem olmuş, sadece %28’i doğru bir şekilde değerlendirebilmiştir. Literatürle örtüşen bu durum, öğretmen adaylarının tek cevaplı olsa da düşündürücü ve karmaşık yapıda olan problemleri matematiksel modelleme olarak ele aldıklarını göstermektedir (Eraslan, 2011; Şahin, 2019). Öğretmen adaylarının problemleri değerlendirirken en çok dikkate aldıkları ve ayırt etmede daha başarılı oldukları kriterler açık uçlu olması ve gerçek yaşam durumu içermesi olmuştur. Modelleme sürecine uygun çözüm, varsayım oluşturma ve karmaşık olması en az dikkate alınan kriterler olmuştur. Çalışmada ayrıca matematiksel modellemenin farklı çözüm yolları gerektirmesini, tek çözüm yoluyla farklı sayısal cevaplar alınması olarak sınırlı şekilde algılayan öğretmen adayları olduğu tespit edilmiştir. Farklı sayısal sonuçların açık uçlu olma kriterini karşıladığı algısı öğretmenlerde karşılaşılan bir durumdur (Şahin, 2019), ama matematiksel modellemede esas olan farklı sayısal sonuçların ötesinde özgün çözüm yollarına uygun fırsatlar sunmasıdır. Çalışmada belirlenen zorlukların giderilmesinde, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemleriyle etkileşiminin artırılması, okul deneyimi gibi saha çalışmalarında matematiksel modelleme uygulamalarını gözleme ve deneyimleme fırsatının sunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, öğretmen yeterlikleri, etkinlik boyutu

Kaynakça

Barbosa, J. C. (2006). Mathematical modelling in classroom: A socio-critical and discursive perspective. *ZDM*, 38(3), 293-301.

Bukova Güzel, E., (2016). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme. Ankara: Pegem Akademi.

Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 365-377.

Ferri, R. B. (2018). Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education. Springer International Publishing.

Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers. In R. Lesh, & A. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 591-645). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Maaß, K.(2007). Modelling in class: What do we want the students to learn?, in C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, S. Khan, (Eds.), *Mathematical Modelling Education, Engineering and Economics* (pp. 65–78). Chichester: Horwood Publishing.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],(2015). Talim Terbiye Kurulu, ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik uygulamaları 6. Sınıf öğretim materyali, 1.Baskı, MEB Yayınları, Ankara.

Suh, J. M., Matson, K., & Seshaiyer, P. (2017). Engaging elementary students in the creative process of mathematizing their world through mathematical modeling. *Education Sciences*, 7(2), 62. <https://doi.org/10.3390/educsci7020062>

Şahin, S. (2019). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme problemi hazırlama becerilerinin incelenmesi. (Yayın No. 589062) [Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi].

Eleştirel Yazma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilmesi

Özge Bıkmaz Bilgen

Aydın Adnan Menderese Üniversitesi
ozgebikmaz86@hotmail.com

Problem Durumu

Düşünme; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Düşünme, bireylerin yaşamı anlaması ve anlamlandırmasının temel kaynağıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitim alanında önem verilmesi gereken konuların başında düşünme becerilerinin gelmesi gerekir. Öyle ki 21 yüzyıl becerilerinden düşünme biçimleri altında yer alan eleştirel düşünme son yıllarda eğitim alanında değişim ve gelişimin önemli ögesi olarak görülmektedir. Tutkun ve Aksoyalp (2010) 21.yy'da bilgiyi seçen, parçaları birleştiren empati anlayışı, sosyal, kültürel ve siyasal kimliği olan üst düzey becerilere sahip bireylere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında eleştirel düşünmeye yönelik çok sayıda tanım olduğu görülmektedir. Neye inanılacağına ve neye karar verileceğine odaklı yansıtıcı düşünme (Ennis, 1962), bilgileri toplama ve değerlendirme becerisi (Beyer, 1985), Muhakeme etme ve mantıklı düşünme biçimi (Grant, 1988), bir sorunu tutarlılık ve geçerlilik açısından bilimsel, kültürel ve sosyal ölçütlere göre yargılama süreçlerinin bütünü (Kazancı, 1989), hiçbir şeyi geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsemeyen düşünme biçimi (Potts, 1994) olduğu görülmektedir. APA genel bir tanım olarak bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" olarak açıklamıştır. (Akt.: Evancho, 2000). Eleştirel düşünme becerileri ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir. (Seferoğlu, Akbıyık, 2006). Temel dil becerilerinden biri olan yazma, eleştirel düzeyde geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Eleştirel yazma eleştirel düşünmenin aktarılmasında önemli araçtır (Yılmaz, 2019). Eleştirel yazma bireyin yazmaya başlamadan önce düşüncelerini analiz etmesi ve planlaması, ardından içerik oluşturması, varsayımlarda bulunup kanıtlar ve tartışmalar ile görüşünü savunduğu ve sonuca vardığı, anlamla ilgili fikirler bütününe sentezleyip yazdığı, yazılı metni açıklık, bütünlük ve düzen gibi ölçütleri temel alarak değerlendirdiği süreçtir (Paul ve Elder, 2006). Bireylerin düşünceleri analiz etmelerini, bir konu hakkında kanıtlar sunmalarını, karşıt görüşleri dikkate almalarını gerektiren bir süreç olan eleştirel yazma çalışmalarının yapılması önemlidir.

Öğrencilerin eleştirel bakış açısına sahip olmalarında öğretmenlerin model olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin derslerinde eleştirel yazma çalışmalarına yer verebilir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere yazma fırsatı sağlamak, özellikle planlama ve gözden geçirme aşamaları olmak üzere yazma süreçlerine odaklanmak, başarılı yazmak için ölçütleri açıklamak gibi uygulamalar

oldukça etkilidir. Ancak öğrencilere gerekli zaman tanınmalı, dönüt ve düzeltmelere gereken önem verilmeli, öğretmenlerimiz bilgilendirilmelidir. Ancak eleştirel yazma çalışmalarında önemli bir boşluk bu tür üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kısıtlı olması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada lisans düzeyindeki öğrencilerin (öğretmen adaylarının) eleştirel yazma becerilerini değerlendirmek için bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Lisans öğrencilerinin eleştirel metin yazma çalışmalarının değerlendirilmesi amacıyla Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarından ve Türk dili konusunda çalışan uzmanlardan görüşler alınarak araştırmacı tarafından analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

Mevcut çalışmada dereceli puanlama anahtarı geliştirmek için Haladyna (1997) tarafından önerilen adımlar dikkate alınmıştır. Bu adımlar; Dereceli puanlama anahtarının kullanım amacının belirlenmesi, Ölçütlerin açıkça belirtilmesi, Bütünsel ya da analitik dereceli puanlama anahtarının kullanılacağına karar verilmesi, Dereceli puanlama anahtarının genel görev için mi özel görev için mi kullanılacağına karar verilmesi, Dereceli puanlama anahtarının taslağının oluşturulması, Düzeltmelerin yapılması, Deneme uygulamasının yapılması, Sonuçların değerlendirilmesi, Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması, Gelecek kullanımlar için düzeltmelerin yapılması. Buna dayalı olarak puanlama anahtarı için ölçme aracının genel yapısı dikkate alınarak araştırmacı tarafından analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma kapsamında lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel yazma performanslarının ölçülmesinde güvenilirliğin incelenmesini hedeflenmiştir. Çalışmada bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanması amaçlanıp var olan yapı var olduğu şekliyle betimlenme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın betimsel araştırma olduğu söylenebilir (Karasar, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ve puanlayıcılar olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Öğrencilere eleştirel yazma görevi verilerek yönergeye uygun olarak yazı yazmaları, puanlayıcılardan ise öğrencilerin yazmış oldukları çalışmalarını analitik dereceli puanlama anahtarı kullanarak değerlendirmeleri beklenmiştir. Çalışma grubunun öğrenci bölümünü 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eleştirel düşünme dersini olan öğrenciler oluşturmaktadır. Puanlayıcı bölümünü eleştirel düşünme dersine giren 5 puanlayıcıdan oluşmaktadır. Öğrencilere ve puanlayıcılara ilişkin betimsel bilgiler Tablo Verilmiştir. Uzman puanlayıcılara öğrencilerin yazmış oldukları eleştirel metinlerin puanlanması için analitik puanlama anahtarının nasıl kullanılacağına

yönelik ve olası puanlayıcı hatalarının ortaya çıkmaması açısından araştırmacı tarafından puanlayıcı eğitimi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracı olarak öğrencilerin eleştirel yazma becerilerini ölçmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yazma performansına yönelik eleştirel yazma görevi oluşturulmuştur. Söz konusu görevlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmeleri için yine araştırmacı tarafından geliştirilen 7 ölçütten oluşan analitik dereceli puanlama anahtarları (rubrik) geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçerlik Bulguları Geliştirilen analitik Dereceli Puanlama anahtarının geçerliğini değerlendirmek üzere uzman görüşüne dayalı kanıtlar toplanmıştır. Geçerliği sağlamak üzere puanlama anahtarı hazırlanırken sistematik geliştirme adımları izlenmiş ve sürecin ilgili aşamalarında (metin seçimi, metine dayalı soruların yazılması, DPA'da yer alan ölçütler ve bunlara ilişkin tanımlar) uzmanlardan amaca ve kapsama uygunluk bakımından görüşler alınmıştır. DPA'da yer alan ölçütlerin uygunluğu ve ölçütlere ilişkin tanımlamaların yeterliği konusunda uzmanların görüşleri arasındaki uyum yüzdelerinin %90 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan bu uyum yüzdeleri, geliştirilen dereceli Puanlama anahtarının kapsam geçerliğine kanıt olarak değerlendirilmiştir. Güvenirlik Bulguları Dereceli Puanlama Anahtarında yer alan ölçütler dikkate alınarak her bir soru için puanlayıcılar arası uyumu gösteren Kappa katsayıları hesaplanmış ve değerlerin 0,81 ile 1 arasında olduğu görülmüştür. Hesaplanan bu katsayılar geliştirilen dereceli puanlama anahtarının puanlayıcı güvenilirliğine kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel yazma, dereceli puanlama anahtarı

Kaynakça

Beyer, B. K. (1985). Critical Thinking: What is it? Social Education, 9(4), 270-276).

Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. Harvard Educational Review, 32(1), 81-111.

Evancho, R. S. (2000). Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student. Southern Connecticut State University, Connecticut, unpublished master's thesis

Grant, G. E. (1988). Teaching critical thinking. New York: Praeger Publishers.

Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.

Haladyna, M. T. (1997). Writing test items to evaluate higher order thinking. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.

Kutlu, Ö., Doğan, D. C. & Karakaya, İ. (2014). Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: Pegem Akademi.

Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Pearson Prentice Hall.

Potts, B. (1994). *Strategies for Teaching Critical Thinking*.

Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2006) 193-200.

Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve analitik Düşünme*. Pegem Yayıncılık.

Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğinin Farklı Kuramlara Göre İncelenmesi

Özge Bıkmaz Bilgen

Aydın Adnan Menderese Üniversitesi
ozgebikmaz86@hotmail.com

Problem Durumu

Niteliklerin gözlenip gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanan ölçme (Tekin, 2009) işlemi daha kolay ve daha duyarlı ölçüm sağladığı gerekçesiyle ölçme araçları ile yapılmaktadır. Ölçmeye konu olan niteliğin doğasına uygun ölçme aracı kullanmak hatası az olan ölçme sonuçlarının elde edilmesinde büyük önem taşımaktadır. Genel anlamıyla ölçme aracıyla elde edilen sonuçların benzer koşullar altında, ölçme aracı tekrar uygulandığında yeniden elde edilebilmesi olarak ifade edilen güvenilir ölçme sonuçlarının elde edilebilmesi ancak ölçme araçlarının birtakım nitelikleri taşımasına bağlıdır (Crocker ve Algina, 2008; Cohen, Swerdlik ve Phillips, 1996; Baykul, 2000; Tekin, 2009; Aiken, 1991).

Güvenirlik teorik bir çerçevede ele alındığında, gözlenen puan, gerçek puan ve hata puanı aracılığıyla tanımlanmaktadır (Murphy ve Davidshofer, 1991). Güvenirlik, “ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2000). Hangi yönde ve hangi miktarda olursa olsun ölçmeye karışan tesadüfi hata test puanlarında değişkenlik yaratmaktadır. Değişkenliğe bağlı olarak ele alındığında gözlenen puan varyansı, gerçek puanların varyansı ile hata puanlarının varyansının toplamına eşittir. Ölçme işlemine karışan tesadüfi hata kaynaklarının incelenmesi güvenilirlik çalışmalarının temelini oluşturmaktadır.

Ölçme aracından elde edilen sonuçların doğruluk derecesinin incelenmesinde, yani güvenilirlik çalışmalarında ölçme kuramlarından yararlanılmaktadır. Güvenirlik çalışmalarının çoğunlukla ilk ve diğer ölçme kuramlarının da temelini oluşturan KTK'ya dayalı yapıldığı görülmektedir. KTK'da gözlenen puan tesadüfi hata içerir tesadüfi hatanın azlığını yani güvenilir ölçme sonuçları elde edildiğini kanıtlamaya dönük tek bir güvenilirlik katsayısı ile çalışmalar tamamlanır. Güvenirliğin derecesi genellikle bir katsayı ile ifade edilmektedir (Anastasi, 1968). Güvenirlik katsayısı 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır (Allen ve Yen, 1979). Güvenirlik değerinin 1'e yaklaşması ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan ne derece arınık olduğuna, 0'a yaklaşması ise ölçmeye karışan hata miktarının çok olduğuna işaret etmektedir.

KTK'da hata kaynağının bir tane olmasını sınırlı olduğu düşünülerek geliştirilen Genellenabilirlik kuramında hata kaynaklarından gelen varyanslar ayrılır. GGüvenirlik ve Karar çalışması olarak iki aşamada sonuçları verir. GK, güvenilirlik ve geçerlik arasındaki farkın güvenilir ölçme durumlarını belirleyerek nasıl ortadan kaldırılabileceğini de gösterir. Çünkü GK araştırmacıya gözlenen puanların

evren puanını temsil etme düzeyini de verir. Bu yönüyle yapı geçerliğine de kanıt oluşturur (Erkuş, Sünbül, Ömür Sünbül, Aşiret & Yormaz, 2017)

MTK yeteneğin derecesine göre kişileri farklılaştırabilen maddeler kullanılarak, maddeler ve kişiler arasındaki ilişkiler gruplardan bağımsız olarak ortaya çıkarılabilmektedir (Atılğan, 2005; Baykul, 2000)

KTK, bireyde var olan özelliğin derecesini gerçek puan ile ilişkilendirerek gözlenen puan ile ilgilenir. Fakat gerçek puan ve gözlenen puanların hiçbiri bireyin yeteneği ile ilişkilendirilememektedir. Oysa bireyin yeteneği değişmemektedir (Hambleton & Jones, 1993). MTK bireyin yeteneğinin maddelerden bağımsız olduğunu vurgular. Her yetenek düzeyi için ayrı standart hata hesaplanarak MTK’de her bir yetenek düzeyi için ölçmenin madde ayırt ediciliği arttıkça standart hatanın azalacağı ifade edilir (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).

Üst düzey zihinsel özelliklerin gözlenmesine dayalı ölçme işlemlerinin dereceli puanlama anahtarı ile yapılmasının daha duyarlı sonuçlar sağladığı yani daha güvenilir ifade edilmektedir. Özetle bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel yazma dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği Klasik Test Kuramı, Genellenebilirlik Kuramı ve Madde Tepki Kuramı’na göre belirlenerek ilişkili olup olmadıkları incelenmiştir. Puanlama anahtarının güvenilirliğinin üç kurama göre de kestirilmesinin, puanların yorumlanmasındaki zorlukları azaltacağı ve kişiler hakkında verilen kararların uygunluğunu arttırması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada eleştirel yazma dereceli puanlama anahtarı kullanılarak güvenilirlik belirleme çalışması farklı kuramlara dayalı olarak yapılacak ve bulgular incelenecektir. Bu bağlamda çalışmanın, betimsel bir araştırma olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencileri (öğretmen adayları) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu eleştirel yazma performansını sergileyen 2024 yılı bahar döneminde eğitim fakültesinde öğrenim gören 320 öğrenciden oluşmaktadır. Dereceli Puanlama anahtarı ile puanlama yapan 10 puanlayıcıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin seçiminde gönüllülük esası benimsenmiştir.

Verilerin toplanması

Lisans öğrencilerinden 1 ders saatinde (yaklaşık 40 dk) “Öğretmen atamalarındaki uygulamalara yönelik görüşlerden oluşan kavram karikatürü verilmiştir. Karikatürde farklı görüşler yer almıştır. Karikatürdeki görüşlerden yararlanarak belirtilen konuda eleştirel bir metin yazmaları istenmiştir. Metinlerin puanlanması için puanlayıcılardan 7 ölçütten oluşan eleştirel yazma analitik dereceli puanlama

anahtarını kullanmaları istenmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarı, gözlemlere ait puanları, tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir ölçme aracıdır (Haladyna, 1997). Bu tür dereceli puanlama anahtarı performansın değişik alt boyutlara bölünmüş ölçütlerinden oluşmaktadır. Alt boyutlar öğrencilerin göstermesi beklenen başarı düzeylerinden meydana gelmektedir. Başarı düzeyleri için sınıf seviyesi ve ölçülen davranışın özelliğine göre puan verilmektedir (Kutlu ve diğerleri, 2009). Verilerin analizinde R programında uygun paket programlarına dayalı olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üst düzey zihinsel özelliklerin ölçülmesinde kullanılan araçların güvenilir olması önemlidir. Daha duyarlı ölçüm sonuçları elde etmek adına eleştirel yazma performansının değerlendirilmesine kullanılmak üzere geliştirilmiş dereceli puanlama anahtarının farklı kuramlara dayalı güvenilirlik kestirimleri yapılacaktır. Kuramların üstün yanlarının yanında sınırlılıkları mevcuttur. Yapılan araştırmalarda klasik test kuramının sınırlılıklarına vurgu yapılmaktadır. Ancak madde tepki kuramıyla karşılaştırma yapılan çalışmalarda madde tepki kuramının varsayımlarının yerine getirilmesinin güç olduğu, özellikle üst düzey zihinsel özelliklerin ölçülmesinde puanlayıcı sayısının azlığı, puanlama yapılan kişi sayısının azlığı neticesinde kuramın üstünlüklerinden yararlanılamadığı görülmektedir. Genellenebilirlik kuramı puanlayıcı güvenilirliğini belirleme çalışmalarında hem güvenilirlik hem geçerlik anlamında sonuç verdiği ve farklı hata kaynaklarını sunduğu için önemli bilgiler vermektedir. Aynı veriler için birden fazla kuramdan bulgular elde edilmesi daha güvenilir sonuçlar sağlayacağı için farklı kuramların karşılaştırmasına dayalı bulguların elde edilmesi önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Klasik test kuramı, madde tepki kuramı, genellenebilirlik kuramı

Kaynakça

- Aiken, L. R. (1991). Psychological testing. (7th ed.). USA: Allyn and Bacon, Massachusetts
- Allen, M. J. ve Yen, W, M. (1979). Introduction to measurement theory. California: Wardsworth.
- Anastasi, A. (1968). Psychological testing. (3th ed). London: The MacMillan Company.
- Atılğan, H. (2005). Genellenebilirlik Kuramı ve Puanlayıcılar Arası Güvenirlik İçin Örnek Bir Uygulama. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7), 95-108
- Baykul, Y. (2000). Eğitim ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM.
- Cohen. J. R., Swerdlik E. M. ve Phillips, S. M. (1996). Psychological testing and assessment. (3th ed). London: Mayfield Publishing Compony.
- Crocker, L. ve Algina, J. (2008). Introduction to classical and modern test theory. Ohio: Centage Learning.

DeMars, C. (2010). Item Response Theory. USA: Oxford University Press.

DeMars, C. (2016). Madde Tepki Kuramı. E. H. Özberk, & H. Kelecioğlu (Dü.) içinde,

Bölüm 1. Giriş (s. 1-30). Ankara: Nobel Akademi

Erkuş, A., Sünbül, Ö., Ömür Sünbül, S., Aşiret, S., & Yormaz, S. (2017). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Güler, N. (2008). Klasik test kuramı genellenebilirlik kuramı ve Rasch modeli üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güler, N. (2011). Rastgele veriler üzerinde genellenebilirlik kuramı ve klasik test kuramına göre güvenilirliğin karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim, 36(162), 225-234.

Güler, N., Kaya Uyanık, G., & Taşdelen Teker, G. (2012). Genellenebilirlik kuramı. Ankara: Pegem Akademi

Hambleton, R. K., & Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. Educational Measurement(12), 38-47

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). Fundamentals of Item Response Theory. USA: Sage Publications.

Murphy, K. R. ve Davidshofer, C. O. (1991). Psychological testing: Principles and applications. New Jersey: Prentice Hall.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki

İlke Selvi ^{1,*} & Selçuk Demir ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Şırnak Üniversitesi

ilkeselvi916@gmail.com

Problem Durumu

Sosyal bir canlı olarak insan, çevresiyle etkileşim kurmakta ve yaşamı içerisinde öğrenmeye çalışmaktadır. Günümüzde hızlı değişimlerin temel anahtarı olan bilginin niteliğinin ve niceliğinin önem kazanması; yaşadığımız çağı bilgi çağı, toplumları da bilgi toplumları yapmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008). Bilginin önem kazandığı bir toplumda öğrenme doğal olarak gerçekleşmektedir. Ülkelerin gündeminde yer alan yaşam boyu öğrenme; 20. Yüzyılda eğitim, kişisel gelişim, bireysel bir hak ve bireylerin daha kaliteli ve zengin bir yaşam elde edebilmeleri için bireysel bir gelişim aracı olarak ön plana çıkmaktadır (Ulutaşdemir, Tabak, Deveci ve Öztürk, 2011). Bu kavramın günümüzün ihtiyaçlarına paralel olarak değişen sosyal durumlara uyum sağlamak amacıyla ortaya atıldığı görülmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014). Yaşam boyu öğrenme; örgün ve yaygın öğrenmeyi, beceri kazandıran kursları, iş ortamında edinilen mesleki becerileri ve her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır (MEGEP, 2006). Alanyazında yaşam boyu öğrenen kişilerin özellikleri arasında; sorgulayan bir zihin, helikopter görüşü, bilgi okuryazarlığı, kişisel temsilcilik duygusu ve öğrenme becerileri repertuarı gibi özellikler olduğu belirtilmektedir (Candy, 1994). Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenen özelliklerine sahip bireylerin, mesleklerinde daha yetkin kişiler olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği, devamlı gelişim ve uzmanlık gerektiren bir meslektir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Mesleki profesyonellik kavramı, öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği standartlara sahip olmasının yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri ve mesleki anlamda yaşam boyu öğrenmeyi de kapsayan bir kavramdır (Şenol, 2020). Öğretmenlik mesleği öğretim yapmanın yanı sıra öğrencilerle iletişimi ve onların bütünsel gelişimine destek olmayı da içermektedir. Günümüzün getirdiği değişimlerle birlikte geleneksel anlayışta öğretmenin rolü öğretmek iken artık öğretmenlerin öğrenmesi beklenmekte ve bu da öğretmen öğrenmesi kavramını ortaya çıkarmaktadır (Lee, 2014). Dolayısıyla öğrencilerini bu çağa hazırlayan öğretmenlerin kendilerini nasıl geliştirdikleri önem kazanmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkılarak yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip kişilerin, mesleki niteliklerinin de gelişeceği ve meslekte profesyonelleşecekleri düşünülmektedir. Eğitim örgütleri özelinde değerlendirildiğinde; nitelikli bir öğretim, öğretmenlerin profesyonellik amacıyla kendilerini geliştirmeleri sayesinde olmaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleki profesyonellik kavramları öğretmenler özelinde birlikte incelenmekte, bu yolla öğretmen eğitimi ve öğretme süreçlerine katkı sunmak amaçlanmaktadır.

Bu çalışma, Şırnak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doç. Dr. Selçuk Demir danışmanlığında devam etmekte olan tez çalışmasından üretilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şırnak il merkezinde çalışan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Kararlaştırılan bu evrenden yansızlık kuralına uygun bir biçimde okullar yansız bir şekilde seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ölçekler, yüz yüze ulaştırılmıştır. 346 katılımcıdan elde edilen verilerin, geçerli ve güvenilir olduğu değerlendirilmiş ve bu veriler, analizlere alınmıştır. Araştırmada verilere ulaşılmasında, örnekleme yöntemi olarak oransız küme örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için Yaman (2014) tarafından geliştirilen 29 maddelik Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve mesleki profesyonelliklerini ölçmek için Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen ve 24 maddeden oluşan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği kullanılmıştır.

Bu araştırma; değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı/ varsa bu ilişkilerin yönünün ve düzeylerinin tespit edildiği, korelasyonel model deseninde biçimlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Güvenirlilik analizleri neticesinde Cronbach alfa değerleri, yararlanılan bu ölçeklerin güvenilir olduklarını göstermiştir.

Öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve mesleki profesyonellik düzeyleri tespit edilmiştir. Sonrasında değişkenlerin arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleki profesyonellik arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile mesleki profesyonellik arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiki bakımdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Yani, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki profesyonellikleri orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde birlikte değişim göstermektedir. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mesleki profesyonelliklerini pozitif yönlü yordamaktadır.

Bu bulgular yaşam boyu öğrenme ile mesleki profesyonelliğin birbiriyle ilişkisini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme becerisini artırmak için mesleki profesyonellik, profesyonelliği artırmak için de öğrenme becerisine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bulgulardan hareketle, öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirmek için bilgi çağına uygun çalıştaylar ve eğitimlerin düzenlenmesinin etkili olacağına inanılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki çalışmalarında yaşam boyu öğrenme becerisini kazandırma amacı güdülebileceğinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunların yanında öğretmenlere mesleki alanlarının yanında sosyal alanlarda da yaşam boyu öğrenme fırsatları sunulmasının geliştirici olacağı değerlendirilmektedir Öğretmenlerin bu fırsatlarla öğrendiği

bilgi ve becerileri eğitim ortamlarına aktararak daha disiplinlerarası ve zengin bir öğretim yapabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme eğilimi, mesleki profesyonellik, öğretmen

Kaynakça

Candy, P. C., Crebert, G., & O'leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education. Australian Government Pub. Service.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.

Lee, W. O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International review of education*, 60, 463-479.

MEB. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı. (2014-2018). Erişim: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1>. Pdf.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2006). Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi. Ankara.

Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı, Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, 27-30 Mart 2008. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Şenol, C. (2020). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ulutaşdemir, N., Tabak, S., Deveci, E., ve Öztürk, E. (2011). Türkiye'deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenim. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 3, 2225-2231.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.

Teacher Educators' Experiences with 21st-Century Skills in Pre-Service Teacher Education

Zehra Yedigöz Kara ^{1,*}, Hülya Baysal ² & Gülsen Ünver ³

¹ Lefkoşa Turkish Embassy

² Milli Eğitim Bakanlığı

³ Ege University

zehra.yedigokzara@meb.gov.tr

Problem Statement

The proliferation of knowledge and technology in the 21st-century forces countries to reconstruct their education systems, and most end up proposing reforms in education legislation, curriculum review, or complementary objectives in curriculum legislation (Gordon et al., 2009). Eisner (1995) points out that the agenda for true educational reform and meaningful teacher education for the 21st-century will only be achieved if teacher educators abandon old habits. Therefore, aligning with these demands, curricular studies on pre-service education programs have been undertaken to foster meaningful reform in 21st-century education.

The 21st-century skills, which are critical for students, teachers, teacher educators, communities, and essentially the future of humankind, are defined through various frameworks (e.g., Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005; Partnership for 21st-century Skills [P21], 2019). The OECD (2005) classifies the skills as using tools interactively, interacting in heterogeneous groups, and acting autonomously, whereas P21 (2019) describes them in categories of life and work skills, learning and innovation skills, and information, media, and technology skills. Hence, these skills are a catalyst for revising pre-service teacher education programs. As Greenhill (2010) noted, there is a need for pre-service teachers to be able to design curricula that address skills based on the profile of the students in this century. As Gut (2011) suggests, 21st-century skills should be integrated into pre-service teacher education programs in response to this need.

Research on pre-service teacher education for 21st-century is about policies and reforms regarding 21st-century teacher education (e.g., Gordon et al., 2009; Valle-Flórez et al., 2024), teacher candidates' 21st-century skill qualifications (e.g., Kirbas & Bulut, 2024; Durmuş & Güven, 2023), and program evaluation regarding the skills (e.g., Aydın & Tan Şişman, 2021; Bozkurt, 2021). However, there are limited studies guiding pre-service teacher education programs that integrate 21st-century skills (e.g., Häkkinen et al., 2016; Maphosa & Mashau, 2014). Thus, we aimed to expand the literature from a curriculum viewpoint by exploring the significance of integrating 21st-century skills into pre-service teacher education programs through the experiences and perspectives of teacher educators. The research questions are “What can we learn from teacher educators’ experiences related to 21st-century skills in pre-service teacher education programmes?”, and “How do teacher educators perceive a pre-service teacher education programme integrated with 21st-century skills?”.

Method

This study utilized a phenomenological research approach to understand and uncover the experiences of individuals and their perceptions (van Manen & Adams, 2010). To employ phenomenology, it is essential to reveal the underlying meanings and significance of phenomena as they are experienced by individuals (Polkinghorne, 1989). In this study, applying a criterion sampling strategy, we selected worldwide teacher educators with expertise in 21st-century skills and curricular studies. We conducted a thorough literature review and identified 71 potential participants. We reached out to 43 potential participants via email, and 12 teacher educators from various countries, including five from Turkey, two from Cyprus, and one each from Austria, Netherlands, Romania, South Korea, and the United States of America, attended the study.

We collected the data through semi-structured interviews. We created an interview protocol with 13 questions in both Turkish and English. After taking expert opinions ($n=3$) for the Turkish version, two researchers translated the protocol into English and sent it to four experts for review. After obtaining ethical approval, we piloted the interview questions with a teacher educator to ensure clarity. We utilized interviews between April and June 2021 via online meeting platforms in Turkish or English based on the participant's request, and they lasted approximately 45 minutes.

To ensure coding consistency among researchers, we employed debriefing techniques during data analysis. Each researcher individually reviewed and verified the transcriptions, after which the first and third researchers conducted the data analysis through iterative reading and debriefing processes. Next, through debriefing sessions, we discussed initial themes and codes to eliminate preconceptions, leading to the identification of the program's structural qualities (Moustakas, 1994), ultimately allowing us to synthesize the meanings.

We employed multiple researchers, peer review, iterative analysis, and expert opinion strategies to ensure the validity of the study. The semi-structured interview questions were developed based on input from multiple experts, and several researchers were involved in collecting, analysing, and interpreting the data. The first two researchers independently completed transcriptions of the interviews proficient in English. Furthermore, the data underwent iterative analysis and peer discussions. However, due to the participants' busy schedules during the COVID-19 lockdown, we were unable to gather feedback from them. Nonetheless, we diligently took notes during the interviews and asked additional clarifying questions to ensure a comprehensive understanding.

Expected/Temporary Results

The feedback from participants indicated an explicit need for pre-service teacher education programs to incorporate 21st-century skills. The participants criticized traditional teaching methods by voicing concerns about the lack of a clear vision for teacher education. They also stressed the importance of such a program for personal development and becoming more independent and adaptable.

For such a program's design process, the participants highlighted interdisciplinary and multidimensional structure. They stressed the development of teacher candidates' digital, language, and learning competencies, in addition to essential thinking, interpersonal, problem-solving, and teaching skills. They suggested that formative assessments, including portfolios, feedback, and various assignments should be incorporated.

For management, the participants underscored the need for policy changes to improve understanding and consistency across different systems, as well as to modernize school infrastructure, support systems, and K-12 curricula. They emphasized the importance of providing teacher educators the time and freedom to contribute to the program's sustainability. Finally, they defined integrating 21st-century skills into pre-service teacher education programs through various metaphors, such as a battle, blooming flower, powerful guidance, water, and walnut for symbolizing complex processes, self-actualization, and need.

Keywords: 21st-century competences, integrated curriculum, teacher training

References

- Aydın, A., & Tan Şişman, G. (2021). Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1223–1251. <https://doi.org/10.37217/tebd.975533>
- Bozkurt, F. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 34–64. <https://doi.org/10.9779/pauefd.688622>
- Durmuş, A., & Güven, M. (2023). Development of The Scale for Identifying Perceptions of Having 21st Century Skills of Pre-service Teachers: Validity and reliability study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(1), 99–125. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1124952>
- Eisner, E. W. (1995). Preparing teachers for schools of the 21st century. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 99–111.
- Greenhill, V. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. *The American Association of Colleges of Teacher Education and the Partnership for 21st Century Skills (P21)*.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putliewicz, E., & Wisniewski, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education (Report No. 87). <https://www.case-research.eu/en/key-competences-in-europe-opening-doors-for-lifelong-learners-across-the-school-curriculum>
- Gut, D. M. (2011). Integrating 21st century skills into the curriculum. In G. W. Dianne & M. Gut (Eds.), *Bringing schools into the 21st century*(pp. 137–157). Springer.

Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2016). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772>

Kirbas, A., & Bulut, M. (2024). Examining the 21st century skills teaching levels of teacher candidates. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(3), 434–455. <https://doi.org/10.46328/ijte.800>

Maphosa, C., & Mashau, S. T. (2014). Examining the ideal 21st century teacher education curriculum. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2), 319–327. <https://doi.org/10.1080/09751122.2014.11890194>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>

Partnership for 21st Century Skills [P21]. (2019). Framework for 21st century learning. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41–60). Springer.

Valle-Flórez, R. E., Colmenero-Ruiz, M. J., Jurado-de-los-Santos, P., & García-Martín, S. (2024). Early childhood education teachers: Perceptions about their preservice training. *Education Science*, 14, 732. <https://doi.org/10.3390/educsci14070732>

van Manen, M., & Adams, C. A. (2010). Phenomenological research. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 641–645). Sage.

Bilimsel Araştırma Performansının Değerlendirilmesinde Configural Frekans Analizinin Kullanılması

Özge Bıkmaz Bilgen

Aydın Adnan Menderese Üniversitesi
ozgebikmaz86@hotmail.com

Problem Durumu

Güvenirlilik, “ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2000). Puanlayıcı güvenirliliği, genel anlamda verilen puanlar arasındaki tutarlılığın derecesidir. Bu tutarlılık bir puanlayıcının verdiği puanların arasında aranıyorsa puanlayıcı-içi güvenirlilik, birden fazla puanlayıcının puanları arasındaki uyuma dayalı olarak ele alınıyorsa puanlayıcılar-arası güvenirlilik olarak ifade edilmektedir (Johnson ve Swingby, 2007). Puanlayıcılar arası güvenirlilik aynı özelliği ölçen birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla puanlayıcı olduğunda herhangi bir durumda hesaplanabilmektedir (Anthony, Joanne ve Garret, 2005). Elde edilen güvenirlilik değeri puanlayıcıların belli bir davranışın puanlanmasında ne derece fikir birliği içinde olduklarını yansıtmaktadır (Burry-Stock ve diğerleri, 1996).

Puanlayıcı uyumu, değerlendirme sürecinde alınan kararların isabetlilik derecesinde önem taşımaktadır. Video ve ses kayıt cihazlarının incelendiği çalışmalarda bireylerin yaptığı kodlamaların uyum düzeyleri, öğrencilerin bir kuruma kabul edilmelerinde verilen puanların uyumu ya da incelenen ölçme araçlarının uygunluğu konusunda verilen puanların uyumunun incelenmesi gibi pek çok alanda puanlayıcılar arası uyumdan yararlanılmaktadır (von Eye ve Mun, 2006). Özellikle üst düzey zihinsel özelliklerin ölçülmesinde daha duyarlı ölçümler elde etmek adına kullanılan dereceli puanlama anahtarı gibi tamamlayıcı ölçme araçlarının güvenirliliği kestirilirken puanlayıcılar arası uyumdan yararlanılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Bu bağlamda puanlayıcılar arası uyumu elde etmede kullanılan yöntem ve tekniklerin detaylı incelenmesi, sınırlılıklarının belirlenmesi önemlidir.

Puanlayıcılar arasındaki uyumun kestirilmesinde değişkenlerin yapısına dayalı olarak uygun yöntemin seçilmesi gereklidir. Veri yapısının sürekli olduğu durumlarda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Burry-Stock, Shaw, Laurie ve Chissom, 1996) ve varyans analizine dayalı teknik olarak sınıfıçi korelasyon katsayısı hesaplanmaktadır. Puanlayıcılar arası güvenirliliği hesaplamada yaygın olarak kullanılan tekniklerden biri de uyum yüzdesini hesaplamaktır. Bu teknik tüm ölçek türlerinden elde edilen verilere uygulanabilmektedir. Uyum yüzdesi puanlayıcıların aynı puan verdikleri öğrenci sayısının, ölçmeye katılan tüm öğrencilerin sayısına bölünmesi şeklinde elde edilmektedir (Meyer, 1999). Diğer bir deyişle puanlayıcıların uyum içinde oldukları birey sayısının, tüm birey sayısına bölünmesine dayanmaktadır.

Kappa katsayısı, sınıflama düzeyinde puanlama yapan, iki puanlayıcı arasındaki uyumun derecesini belirlemek için kullanılan bir katsayıdır. Kappa, güvenirlilik çalışmalarında iki puanlayıcının birtakım

nesneye, bireye, duruma verdikleri puanlar arasındaki uyumu özetleyen bir betimsel istatistik olarak kullanılmaktadır (Brennen ve Prediger, 1981). Kappa istatistiğinde, iki puanlayıcının birbirinden bağımsız olarak bireylere verdikleri puanlar arasındaki uyumun hesaplanmasında çapraz tablolardan yararlanılmaktadır (Brennen ve Prediger, 1981). Çapraz tablolar, ölçülen özelliğe ilişkin frekans değerlerini gösteren hücrelerden oluşan iki boyutlu tablolardır. Bu tablolar güvenilirlik çalışmalarında puanlayıcılar arasındaki uyumun hesaplanmasında kullanıldığı için uyum tabloları (agreement table) olarak da ifade edilmektedir (Von Eye ve Mun 2005). Bir özelliğe ilişkin iki puanlayıcının n sayıda birime, nesneye ya da bireye k sayıda kategori üzerinden puanlaması söz konusu olduğunda puanlayıcılar arası uyumun ölçülmesi için kxk boyutlu çapraz tablo oluşmaktadır. İki den fazla kategori olduğu durumda iki kategoride olduğu gibi gözlenen uyum, iki puanlayıcının fikir birliği içinde oldukları çapraz tablonun ana köşegeninde yer alan hücrelerdeki değerlerin toplanmasıyla hesaplanmaktadır (Fleiss ve Cohen, 1973). Kappa istatistiği gibi istatistikler hücreler arasındaki etki ya da ilişkiye ilişkin bir bulgu vermeden tek bir katsayı olarak sonuç vermektedir. Oysa puanlayıcılar arasındaki uyumda tutarsızlıklarında da incelenmesi önemlidir.

Configural frekans analizi çok boyutlu çapraz tabloların analizinde kullanılan parametrik olmayan bir istatistiksel bir tekniktir (von Eye ve Mun, 2006). Bağımlı ve bağımsız değişken ayrımı olmadan hücre frekansları incelenir. Puanlayıcı ve uyum iyiliği olarak CFA kullanımını von EYE tarafından önerilmiştir (von Eye ve Mun, 2005). Alan yazın incelendiğinde configural analizine dayalı uygulamalı puanlayıcı uyumu çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Teorik olarak yararlarından bahsedilen analiz yönteminin uygulamada sınırlılıklarının incelenmesi ve bulgularının yorumlanmasına yönelik çalışmaların ihtiyaç olması çalışmanın önemine işaret etmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, configural frekans analiz tekniğinin uygulanmasına, bu tekniğin sınırlılıklarının incelenmesine dayanmaktadır. Performansa dayalı durum belirlemeye yönelik bir görev lisans öğrencilerine uygulanarak configural frekans analiz tekniğinin özelliklerinin belirlenmesine, durum saptamaya yönelik olduğu için betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırmada, gerçek veri üzerinden tekniğin incelenmesine dayalı olduğu için temel araştırma kategorisinde ele alınabilir (Karasar, 2010).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu, performans görevini yerine getiren ve raporlaştıran öğrencilerden ve bu görevleri dereceli puanlama anahtarı kullanarak puanlayan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler “Eğitimde Araştırma” dersini 2024 yılı bahar yarıyılında lisans düzeyinde alan 55 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler bir dönem boyunca bilimsel araştırma basamaklarına dayalı olarak bilimsel araştırma yapıp raporlaştırmıştır. Puanlamayı 7 bilim uzmanı gerçekleştirmiştir.

Verilerin toplanması: Puanlayıcılar bilimsel araştırma raporlarını puanlarken araştırmacı tarafından geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarını kullanmışlardır. Dereceli puanlama anahtarları, bir göreve ilişkin ölçüt listesini ve bu ölçütlere ilişkin niteliklerin derecesini içeren puanlama araçlarıdır (Goodrich, 1997). Kutlu ve diğerleri (2009) tarafından öğrenci çalışmalarına yönelik ölçütleri, ölçütlere

ait açıklamaları ve başarı düzeylerini içeren puanlama araçları olarak tanımlamıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarı 7 ölçüden oluşmaktadır.

Verilerin analizi: Verilerin analizinde Von Eye tarafından geliştirilen CFA 2000 (Von Eye, 2001) kullanılacaktır. CFA ham veri ve frekans tablolarını okuyabilen tip (type) ve antitip (antitype) için çalışan bir programdır (Von Eye ve Mun, 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Puanlayıcılar arasındaki uyumu artırdığı, duyarlı ölçümler sağladığı gerekçesiyle çalışmada analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Jonsson ve Svingby (2007)'ın çalışmasının analitik puanlama anahtarının güvenilirliği artırdığı yönündeki sonuçlarını desteklediği bulgusuyla örtüşeceği düşünülmektedir.

Kutlu ve diğerleri (2009)'nin bütünsel dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçların analitik puanlama anahtarından elde edilen sonuçlara göre güvenilirlik düzeyinin düşük olduğu yönündeki açıklamalarından yola çıkarak analitik puanlama anahtarı kullanılmıştır. Analitik puanlama anahtarının kategori ve alt kategorilerinin olması çapraz tablolar aracılığıyla frekans analizinin yapılmasına imkan tanımıştır (Bıkmaz, 2011).

Von eye ve Mun (2006) puanlayıcılar arası uyumun incelenmesinde çok boyutlu çapraz tablolardan yararlanmanın, çapraz tablolardaki hücreler arası ilişkileri ve etkileri incelemenin önemli katkı sağlayacağını öne sürmüştür. İlgili çalışmanın bulgularının da benzer şekilde katkı sağlayacağı ve ayrıntılı puanlayıcı uyumu incelemesine imkan tanıyacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Puanlayıcı güvenilirliği, configural frekans analizi, ki kare

Kaynakça

Anthony, J., Viere, M. D., ve Garrett, P.D. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-362.

Baykul, Y. (2000). *Eğitim ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM

Brennen, R. L. ve Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some Uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(1981), 687-699.

Burry-Stock, J. A., Shaw, D. G., Laurie, C., ve Chissom, B. S. (1996). Rater agreement indexes for performance assessment. *Educational and Psychological Measurement*, 56(2), 251-262.

Büyüköztürk, ğ. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Fleiss, J. L. ve Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613-619.

Goodrich, H. (1997). Understanding rubric. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17

Johnson, A. ve Swingly, G. (2007) . The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Rewiew*. 2(2007), 130-144.

Kutlu, Ö., Doğan, D. C. ve Karakaya, Ğ. (2009). Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme. Ankara: Pegem Akademi.

Meyer, G. J. (1999). Simple procedures to estimate chance agreement and kappa for the interater reliability of response segments using the rasch comprehensive ssystem. *Journal of Personality Assessment*, 72, 230-255.

von Eye, A., & Mun, E.-Y. (2006). Exploring rater agreement: Configurations of agreement and disagreement. *Psychology Science*, 48(1)

Von Eye, A. ve Mun, E. Y. (2005). *Analyzing rater agreement: Manifest variable methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Analyzing Preservice Teachers' Lesson Plans for Systems Thinking Integration

Burcu Güngör Cabbar ^{1,*}, Gaye Defne Ceyhan ², Hasret Nuhoğlu ³, Meltem Ceylan Alibeyoğlu ⁴ & Emre Göktepe ⁵

¹ Balıkesir Üniversitesi

² Boğaziçi Üniversitesi

³ Maltepe Üniversitesi

⁴ Darüşşafaka Eğitim Kurumları

⁵ Sistem Düşüncesi Derneği

burcu.cabbar@balikesir.edu.tr

Problem Statement

The complex, interconnected challenges facing our world today require a holistic way of thinking. Systems thinking has emerged as a critical skill for addressing these multifaceted issues by examining the relationships and interactions between system components rather than focusing on individual parts in isolation (Ministry of Education, 2024; Senge, 2006). The significance of systems thinking has been acknowledged as a pivotal competency for sustainability education and 21st-century learning (OECD, 2019).

Despite the growing emphasis on systems thinking, research indicates that even highly educated adults often struggle with basic systems concepts (Sweeney & Sterman, 2000). This highlights the need to develop systems thinking skills from an early age (Doganca-Kucuk & Saysel, 2018; Evagorou et al., 2009; Feriver et al., 2019). However, for this to occur, teachers must be equipped with systems thinking competencies (Turan, 2019).

A TUBITAK-funded project was undertaken to design and implement a course for preservice teachers to address this gap. The 14-week “Education for Sustainable Living” course aimed to develop preservice teachers' understanding of systems thinking approach and their ability to apply systems thinking tools in educational contexts. A key project component was having participants create lesson plans incorporating systems thinking at the end of the course.

This study examines the systems thinking tools used by preservice teachers in their final lesson plans. Specifically, it explores (1) which systems thinking tools were utilized in the lesson plans, (2) the accuracy, and (3) the complexity level of the systems thinking tools employed.

By analyzing these aspects, we can gain insight into preservice teachers' developing capacity to translate systems thinking concepts into classroom practice. This is critical, as teachers play a vital role in cultivating systems thinking skills in their future students.

This analysis will provide valuable information on the effectiveness of the course in preparing teachers to incorporate these approaches in their teaching. It can inform future iterations of the course as well as broader efforts to integrate systems thinking into teacher education programs. Equipping teachers with systems thinking competencies is essential for developing these crucial skills in the next generation of learners and problem-solvers.

As complex sustainability challenges continue to increase, cultivating systems thinking skills takes on increasing urgency. This study contributes to our understanding of effectively building systems thinking capacity in preservice teachers - a critical step toward fostering more systemic approaches to addressing the world's interconnected issues.

Method

This study employed a qualitative analysis of lesson plans developed by preservice teachers as part of a larger design-based research project. The project involved creating and implementing a 14-week "Education for Sustainable Living" course for preservice teachers.

The participants were 77 preservice teachers enrolled in the "Education for Sustainable Living" elective course at a public university in Turkey. These participants represented various teaching disciplines and forming in groups, developed 32 lesson plans utilizing systems thinking tools.

The systems thinking tools that may be found in the lesson plans include causal loop diagrams, stock and flow diagrams, behavior over time graphs, and iceberg models, among others (Meadows, 2008; Sweeney & Sterman, 2000). The accuracy of tool use will be assessed based on adherence to established conventions and principles for each tool type. Complexity will be evaluated by examining factors such as the number of variables and connections, including feedback loops, and integrating multiple tool types. The analysis of the lesson plans focused on three key aspects:

- **Systems Thinking Tools:** We identified which systems thinking tools were present in each lesson plan. These included behavior over time graphs, stock and flow diagrams, causal loop diagrams, and the ladder of inference.
- **Accuracy:** The accuracy of tool use was assessed based on adherence to established conventions and principles for each tool type. This involved examining whether the tools were constructed and applied correctly according to systems thinking literature.
- **Complexity:** The complexity level of the systems thinking tools was evaluated by considering factors such as the number of variables and connection, integration of multiple tool types, depth of analysis (e.g., surface-level vs. deep structure of systems)

A qualitative content analysis approach was used to examine the lesson plans. We calculated frequencies and percentages for each aspect (tools used, accuracy, and complexity) to provide an overview of the preservice teachers' use of systems thinking in their lesson plans using a rubric developed by researchers. This analysis provided insights into the preservice teachers' developing capacity to translate systems

thinking concepts into educational practice, informing both the effectiveness of the course and potential areas for improvement in future iterations.

The preliminary findings revealed that the Stock-Flow Diagram and the Behavior over Time Graph were the most frequently utilized tools, with 25 and 22 instances, respectively. The Causal Loop Diagram and Ladder of Inference were selected less frequently (five each).

Expected/Temporary Results

It was observed that pre-existing template activities facilitated the preparation of studies free from errors. The utilization of the tools was observed to present several difficulties and instances of misunderstanding.

- Behavior over Time Graph: The function of the vertical axis is not fully comprehended.
- Stock-flow diagram: Some difficulties were encountered, including using verbs in stock nomenclature, confusion between flow and stock, and single-level analysis.
- Causal Loop Diagram: The participants showed difficulty in interpreting cause-and-effect relationships.

Supporting the results of this research, research in systems thinking education suggested that students should be introduced to this approach as early as possible (Doganca-Kucuk & Saysel, 2018; Evagorou et al., 2009; Feriver et al., 2019).

The prominence of sustainability-related lesson plans in this research underscores the close relationship between systems thinking and sustainability. This aligns with the perspective outlined in the UN Leadership Framework (2018), which emphasizes that systems thinking is crucial for addressing sustainability issues by comprehensively defining complex problems in their entirety, considering all intricate details. The findings suggest that systems thinking is an effective approach for engaging with sustainability topics, as it enables a holistic understanding of the interconnected elements and dynamics that characterize these challenges.

Keywords: Systems thinking, systems thinking tools, preservice teachers

References

Doganca Kucuk, Z., & Saysel, A. K. (2018). Developing seventh grade students' understanding of complex environmental problems with systems tools and representations: a quasi-experimental study. *Research in Science Education*, 48, 491-514.

Evagorou, M., Korfiatis, K., Nicolaou, C., & Constantinou, C. (2009). An investigation of the potential of interactive simulations for developing system thinking skills in elementary school: A case study with fifth-graders and sixth-graders. *International Journal of Science Education*, 31(5), 655-674.

Feriver, Ş., Olgan, R., Teksöz, G., & Barth, M. (2019). Systems thinking skills of preschool children in early childhood education contexts from Turkey and Germany. *Sustainability*, 11(5), 1478.

Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea green publishing.

Ministry of National Education (MoNE). 2024. Ortak Metin (Maarif Modeli). Ankara. Retrieved from: <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). "PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do". Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2000). Bathtub dynamics: Initial results of a systems thinking inventory. *System Dynamics Review*, 16(4), 249–286. <https://doi.org/10.1002/sdr.198>.

Turan, D. (2019). "Karbon döngüsü konusunda fen bilimleri öğretmen adaylarının sistem düşüncesi becerilerinin analizi [Analysis of pre-service science teachers' systems thinking skills in the context of carbon cycle]". (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye.

UN, Leadership Framework (2018). https://www.unssc.org/sites/default/files/un_system_leadership_framework.pdf

Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Cemile Balık ^{1,*} & Harun Şahin ²

¹ Fırat Üniversitesi

² Akdeniz Üniversitesi

cbalik@firat.edu.tr

Problem Durumu

İnsan hakları kavramı insanlığın varlığıyla doğmuş olmasına rağmen kavramsallaşması oldukça yakın tarihlere dayanmaktadır (Kara, 2022). Kavrama ilişkin tanıma baktığımızda en temel haliyle “İnsanın insan olması nedeniyle sahip olması gereken haklar” anlamına gelmektedir (Karaman-Kepenekçi, 1999). Bireylerin insan haklarına sahip olarak doğmasının ötesinde sahip oldukları haklara ilişkin farkındalıklarının oluşması, bu hakları koruyabilmeleri oldukça önemli görülmektedir. İnsanların sahip oldukları hakları bilmesi bu alanla ilgili bilinçlenmesi karşımıza insan hakları eğitimi kavramını çıkarmaktadır. İnsan hakları eğitimi, öğrencilerin insan hakları ve temel özgürlüklerin yayılması ve korunması için gerekli bilgi, becerileri aktarıp tutum ve davranışlarını bu yönde geliştirerek sosyal hayatta insan hakları kültürünü koruyup yaşatmalarını sağlamaya yönelik faaliyetlerdir (Avrupa Konseyi, 2010). İnsan hakları eğitimiyle birlikte bireylerin insan haklarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesi ve bu yönde olumlu davranışlar sergilemeleri beklenir. Bireyde insan haklarına yönelik tutumu etkileyen bir diğer faktör ise ahlaki olgundur. Ahlaki olgunluk ise ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, gerekli ve dolgun anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamını ifade eder (Lickona, 1991). Ahlakın olmadığı bir insan hakları bilincinin eksik kaldığını söylemek mümkündür (Elkatmış, 2009).

Ahlak eğitiminin temelleri ilk olarak ailede atılır ve sonrasında okullardaki eğitimle geliştirilir. Bu noktada öğrencilerin insan haklarına yönelik tutumlarını ve ahlaki yapılarını geliştirip şekillendirecek olan öğretmenlerin konuya ilişkin hazır bulunuşlukları, bilgi düzeyleri, tutumları oldukça önemlidir. Çünkü eğitim-öğretim süreci yalnızca kazanım ve ders içeriklerinden ibaret değildir. Bireyler bilgi, beceri ve değerleri, çevrelerini gözledikten sonra kendi süzgeçlerinden geçirerek benimserler (Gündüz ve Aktepe, 2018). Bu sebeple henüz eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının ve ahlaki olgunluk düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin betimlenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumu ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve insan haklarına yönelik tutum ile ahlaki olgunlukların çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğretmenlik programı, sınıf düzeyi, öğrenim görülen kurum, yaş) açısından incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımına dayalı olup korelasyonel modele göre desenlenmiştir. Korelasyonel araştırmalar araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu ilişkilerin neden-sonuç etkisini incelemeyi amaçlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada katılımcıların insan haklarına yönelik tutumları ile ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığı için korelasyonel model tercih edilmiştir.

Araştırmanın evreni 2022-2024 senelerinde Akdeniz niversitesi ve Fırat niversitesi'nde öğrenim gören tüm ğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örneklem alır (Balcı, 2010). Bu çalışmada ölçüt olarak eğitim fakültesi ğrencisi olmak belirlenmiştir. Toplamda 424 ğretmen adayı çalışmaya katılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Karaman Kepenekçi (1999) tarafından geliştirilen “İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum lği” ile şengün ve Kaya (2008) tarafından geliştirilen “Ahlaki Olgunluk lği” kullanılmıştır.

Google Forms aracılığı ile toplanan veriler SPSS 27 programına aktarılmış ve öncelikle normallik analizi yapılmıştır. Normallik varsayımı doğrulandığı için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu alışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü seminer 2 dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenleri de işe koşarak incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsan hakları eğitimine yönelik tutumla cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki yoktur. Gündoğdu (2011)'in yedi farklı coğrafi bölgedeki ğretmen adaylarından veri topladığı çalışmasında insan hakları eğitimine yönelik tutumlarıyla cinsiyet değişkeni arasında kadınlar lehine anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre insan hakları eğitimine yönelik tutumlarında farklılık tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe ğretmenliği, sosyal bilgiler ğretmenliği ve okul öncesi ğretmenliği programındaki ğretmen adaylarının tutumu, matematik ve ingilizce programındaki ğretmen adaylarından yüksektir. Çarıkcı ve Er (2010) ile Merey ve İşler (2018)'in çalışmalarında ise öğretmenlik programı ile insan hakları eğitimine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksek olduğu, ahlaki olgunlukla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan ahlaki olgunluk düzeyi arttıka insan hakları eğitimine yönelik tutum artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnsan hakları, insan hakları eğitimi, ahlaki olgunluk, ğretmen adayları

Kaynakça

Avrupa Konseyi (2010). Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı. Avrupa Konseyi Yayınları.

Balcı, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.

Çarıkçı, S. ve Er, K.O. (2018). Balıkesir üniversitesi necatibey eğitim fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(24), 54-69.

Elkatmış, M. (2009). İnsan hakları eğitimi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34(364), 25-31.

Fraenkel, J., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: The Mc Graw-Hill Companies.

Gündoğdu, K. (2011). Türkiye`de Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(16), 182-195.

Gündüz, M. ve Aktepe, V. (2018). Değer eğitimi yaklaşımları (yöntemleri). M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz, M. Küçük (Editörler), Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik içinde (s.183-192). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kara, C. (2022). İnsan hakları. (R. Turan, ed). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi içinde (ss.43-71). Pegem Akademi.

Karaman Kepenekçi, Y. (1999). İnsan hakları eğitimine yönelik bir tutum ölçeği. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2000. 51-58.

Lickona, T, E. (1991). Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility. New York.

Merey, Z. ve İşler, M. (2018). Öğretmenlerin insan hakları eğitimine yönelik tutumları. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 9(18), 100-116.

Müzik Öğretmen Adaylarının Bölüm Giriş Sınavlarında 800 Bin Baraj Uygulaması ve Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Eren İpek ^{1,*}, Elifnaz Turhan ¹ & Zühal Dinç Altun ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
ereni_pek@hotmail.com

Problem Durumu

Mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda eğitim görmek isteyen öğrencilerin her yıl girdikleri yetenek sınavlarının içeriği ve öğrencilerin bu kurumlara başvuru yapma koşulları, kurumların paylaştığı ilgili kılavuzlarda açıklanmaktadır. YKS sınavının ilk oturumu olan TYT baraj puanı ile alım yapan bu kurumlar, 2018 yılında YÖK'ün almış olduğu kararla değişikliğe gitmiş ve alım koşullarını değiştirmiştir. Günümüzde 800.000 barajı zorunluluğu eğitim fakültesi bünyesinde bulunan güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde uygulanmaktadır ve ÖSYM'nin paylaştığı YKS kılavuzuna göre; “Adayların, 2023-YKS’de özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programlarına başvuru yapabilmeleri için Y-TYT’de en düşük 800.000 inci başarı sırasına sahip olmaları gerekmektedir” ifadesi yer almaktadır (URL 1).

Bu doğrultuda eğitim fakültelerinin özel yetenek sınavı ile öğrenci alan programlarında, öğrenci beceri ve yeteneğinin yanında genel kültür bilgilerini de ölçen sınav sistemi ile eğitimin niteliğinin artırılması için TYT barajına ilişkin düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Bu düzenlemelerdeki baraj sistemi öğretmenlik programlarına yapılan başvurularda düşüşe sebebiyet vermektedir (Demirel & Sözer, 2023).

800.000 inci başarı sıralamasına ulaşamayan fakat öğretmen olmak isteyen öğrenciler, öğretmenlik sertifikası alabilecekleri bölümlere yönelmeye başlamıştır.

Öğretmenlik programlarında eğitim görmeyen ancak öğretmen olmak isteyen öğrenciler için yapılan bir diğer uygulama da pedagojik formasyon eğitimidir.

“Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlik mesleğine kaynaklık eden lisans programı mezunlarına uzun zamandır verilmekte olan pedagoji ile ilgili kazanımları içeren bir sertifika programıdır” (URL2).

YÖK'ün pedagojik formasyona ilişkin 2023 yılı bilgilendirmesinde öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde formasyon eğitimi almalarına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda formasyon eğitimi mezun olma şartı olmaksızın öğrenci isteğine bağlı olarak lisans döneminde de alınacağı vurgusu yapılmıştır (URL1).

Ülkemizde pedagojik formasyon eğitimi veren üniversiteler, bünyesinde Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Bölümü olan, Yükseköğretim Kurulu iznine sahip üniversitelerdir (URL3). Mezun olan Güzel Sanatlar Fakültesi ve konservatuar öğrencileri ücret karşılığında belirlenen gün ve saatlerde

formasyon eğitimi alabilirken, mezun olmamış öğrencilerin de Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü lisans öğrencileriyle derslere devam ederek pedagojik formasyon eğitimi alabildikleri görülmektedir. Bu durumun 800.000 barajıyla müzik öğretmenliği fakültesine giren öğrencilerle, 800.000 barajına ulaşamayıp konservatuar eğitimini tercih eden ve formasyon eğitimi alan öğrenciler arasında haksız bir rekabet oluşturduğu, yapılan informal görüşmelerde müzik öğretmenliği fakültelerinde bu nedenden kaynaklı öğrenci potansiyelinin düştüğü, öğrencilerin konservatuar eğitimi sırasında formasyon eğitimi alarak öğretmenlik mesleğine ulaşmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı olarak tasarlanmış bir durum çalışmasıdır.

"Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu tanımda 'teori oluşturma', toplanan bilgilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Yıldırım, 1999, s. 10).

"Durum çalışmaları (case studies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir" (Büyüköztürk vd., 2019, s. 23).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde eğitim alan gönüllü katılım sağlayacak farklı sınıf düzeylerindeki 12 müzik öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenme sürecinde tesadüfi olmayan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Kolayda örnekleme, adı üzerinde kolay olduğu için tercih edilen bir tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Araştırmacı kendisine yakın, elinen altındaki, rahatlıkla ulaşabildiği birimleri örnekleme dahil eder. Yansızlıktan bahsetmek mümkün değildir. Birimler seçilme olasılıkları bilinmeden örnekleme alınır (Baştürk & Taştepe, 2013, s. 145).

Araştırmada yer alacak müzik öğretmen adaylarını belirlerken gönüllü katılım sağlanması ve müzik öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerinde olmasına dikkat edilmiştir. Analiz sürecinde müzik öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3,... Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılara göre 800.000 barajına yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğu, öğretmenlerin donanımlı bireyler olması görüşünün en çok belirtilen görüş olması sebebiyle söylenebilir. Bu uygulamayı destekleyen görüşlerin yanında, barajının olumsuz yanlarının da vurgulandığı gözlemlenmiştir. Özellikle Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin bu sınavlarda başarısız olması sebebiyle müzik öğretmenliği bölümünde yaşanan öğrenci eksikliği, müzik öğretmenliği bölümü yetenek sınavlarına

katılım gösteren öğrencilerin yetenek seviyelerinin düşük olması sebebiyle bölümün genel yetenek seviyesinin düşmesi gibi bulgular bizlere bu uygulamanın olumsuz sonuçlarını göstermiştir. 800.000 barajı uygulamasına yönelik görüşlere bakıldığında olumlu ağırlıklı olmak üzere olumsuz verilere de erişilse de formasyon eğitimine yönelik görüşlerin daha çok olumsuz olduğu görülmüştür. Müzik öğretmen adaylarının çoğunluğu formasyon eğitimini haksızlık olarak nitelendirmiş, verilen bu eğitimin öğretmenlik yapılması için yeterli olmayacağını ve eğer bu eğitim verilecekse 800.000 barajının kalkması gerektiği savunmuştur. Bu bulgulara göre formasyon eğitimine yönelik görüşlerin olumsuz olduğu söylenebilir. Müzik öğretmen adaylarının formasyon eğitimine yönelik az sayıda olumlu görüşte bulunduğu görülmüştür. Bu görüşler, ağırlıklı olarak Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin bu eğitimden yararlanarak öğretmen olma fırsatlarının devam etmesi üzerine yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki müzik eğitimi, 800.000 baraj uygulaması, pedagojik formasyon.

Kaynakça

Aksu, C. (2007). İlköğretim 8. sınıf müzik programının hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Atar, H. Y. ve Yılmaz M. (2011). Öğretmenlik programlarına özel yetenek sınavları ile öğrenci seçiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 531-542.

Başbuğ, Ç. (2022). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. Trakya Eğitim Dergisi, 12(3), 1356-1371.

Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri (27. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, İ. N., ve Sözer, S. A. (2023). Resim-iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında tyt barajı. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 28-44.

Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(3), 41-50.

Kartal, T., ve Afacan, Ö. (2011). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 26(Müzik Özel Sayısı), 374-389.

Özden, Ö. (2010). Üniversitelerin özel yetenek sınavlarında anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin başarı düzeyleri. Fine Arts, 5(4), 312-323.

Sağer, T. (2007). Anadolu güzel sanatlar liseleri mzık bölümü ile diğer liselerden mezun öğrencilerin mzık ğretmenliği programı özel yetenek giriş sınavındaki başarı durumlarının incelenmesi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(2), 212-221.

şahin Kafkas, A., Yıldırım, T., Kafkas, M. E. ve zen, G. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu özel yetenek sınavına giren adayların kaygı düzeyleri ile özel yetenek sınav performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1(1), 1-13.

Türkmen, E. F. (2020). Mzık eğitiminde ğretim yöntemleri (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Uçan, A. (2005). Genel Mzık Eğitiminde Geleneksel Mziklerimizin Yeri ve önemine Genel bir Bakış. Ulusal Mzık Eğitimi Sempozyumu, Van 100. Yıl Üniversitesi.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve nemi. Eğitim ve Bilim, 23(112).

URL1.<https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2023/pedagogik-formasyona-yonelik-bilgilendirme.pdf> Erişim Tarihi: 27.11.2023.

URL2.https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/kilavuz_30032023.pdfErişim Tarihi: 27.11.2023.

URL3.https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/formasyon/mezunlar-icin-formasyon-egitimi-cerceve-usul-esaslar.pdf Erişim Tarihi: 05.12.2023.

Özel Yetenek Sınavıyla Öğrenci Alan Kurumlardaki Öğrencilerin 800 Bin Baraj Uygulaması ve Formasyon Eğitimine Yönelik Metaforik Algıları

Betül Bek ^{1,*}, Edanur Kaba ¹ & Zühal Dinç Altun ¹

¹ Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Trabzon Üniversitesi
betulbek61@gmail.com

Problem Durumu

Sanatın varoluşu ilk insanlara dayanır. İnsanlar sanatı kimi zaman iletişimde kimi zaman ise değişimde kullanmışlardır. Sanat ve insan birbirinden ayrılamaz. Sanat eğitimi ise klasik eğitimden farklıdır. Sanat eğitiminin yetiştirdiği bireyler toplumda farklılıkları ile ön plana çıkan bireylerdir. Diğer bireylere göre daha çözüm odaklı ve yaratıcı düşünürler. Bu konuyla ilgili Ünver (2016) ve Gökmen (2023)'in çalışmaları incelendiğinde; sanat eğitimi gelenekselliğin dışındadır. Sanat eğitimi klasik eğitimin topluma verdiği pasif yapıyı kendi canlılığı ile örter.

Sanat eğitiminin yetiştirdiği bireyler toplumdaki problemlere çözüm üretir, hedefe uygun ürünler ortaya koyar ve tutarlıdır. Sanat eğitimi şahsiyet eğitimi ile ilgilidir. Sanat eğitimi alan kişilerin estetik algıları genişler, daha eleştirel düşünürler, yeteneklerini geliştirirler, sanata değer verirler, sanatçıyı kıymetli görürler. Çevrelerine karşı da etkili bireylerdir. Yaratıcı düşünme yetenekleri geliştiğinden karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilirler ifadeleri söylenebilir.

Sanat eğitimi dallara ayrılır. Bu dallardan müzik eğitiminin en kapsamlı tanımını Uçan (1997) yapmıştır. “Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir” (s.14). Sanat eğitiminin bir diğer dalı olan görsel sanatlar eğitimi Aykut (2006) sanatın kuralları ve yöntemleri ile beraber insana estetiksel bakış açısıyla bakabilmesini hedefleyen bir alan olduğunu söyler. Eldemir (2001) ise güzel sanatlar bölümünün tanımını, sanatı tanıtan ve yaygınlaştıran eğitimciler yetiştirdiği için zamanla sanatçı-öğretmen profili ortaya koymaktır demiştir. Sanat dallarından bir diğeri de performans sanatlarıdır.

Performans sanatı, bir konuyu veya mesajı iletmekten ziyade, bireyin doğaçlama yoluyla kendini ifade edebildiği bir eylemdir. Amacı ise hem sanatçıya hem de izleyiciye benzersiz bir deneyim sağlamaktır. Geleneksel tiyatro yapıları gibi belirli senaryoyu veya karakteri takip etmez. Sanatçı ile izleyici arasında bir iletişim aracı olarak eylemleri ve sözleri kullanır (Nalbantoğlu, 2012).

Ülkemizde mesleki sanat eğitimi veren başlıca kurumlar vardır. Bu kurumların içinde sanat öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri mevcuttur. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmeyi, konservatuarlar ise sanatçı yetiştirmeyi amaçlar (Yalçın, 2017).

Güzel sanatlar fakülteleri sanat eğitimi verilen kurumların başında gelir. Bu fakültelerin önemi sanat eğitimi verebilmeleri, toplumun sanatsal gelişimine yön verebilecek bireyler yetiştirebilmeleridir. Hem

ülkemizin hem de dünyanın sosyal, kültürel ve sanatsal coğrafyasını anlayabilen müzik bilimcileri, araştırmacıları ve teknoloji uzmanlarını, yani sanatçıları yetiştirmeyi hedefler (Korkmaz, Karkın, 2023). Resim öğretmenleri ve müzik öğretmenleri eğitim fakültelerinde okumaktadır ancak güzel sanatlar fakülteleri öğrencileri de hem lisans sürecinde hem de lisans sürecini tamamladıktan sonra formasyon alabilmektedirler.

Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlik kariyerine kaynak teşkil eden lisans programlarından mezun olanlara verilen bir sertifika programıdır. Başkanlığın aldığı kararlar öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini etkilemektedir. Amaç mezunların bu eğitimi eş zamanlı olarak alabilmelerini sağlamaktır (URL1).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modelinde yönetilmiştir. “Durum çalışması, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını içeren holistik (bütüncül) bir nitel araştırma modelidir (Öztuna-Kaplan, 2013, s.199)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerden güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi programı, güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş öğretmenliği programı, güzel sanatlar fakültesi resim bölümü, konservatuvar sahne sanatları bölümü, spor bilimleri fakültesi spor yöneticiliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 271 öğrenci katılmıştır. Ancak veriler analiz edilirken metafor çalışmasına katılmayacak veriler çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışma 196 öğrencinin metaforları ile sürdürülmüştür. çalışmaya 57’si kadın 41’i erkek toplamda 98 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada mesleki sanat eğitimi veren kurumlardaki öğrencilerin 800 bin baraj uygulamasına ve formasyon eğitimine yönelik metaforik algılarını tespit etmek amacıyla “Metafor Yoluyla Veri Toplama Formu” kullanılmıştır. “Metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir” (Saban, 2004’ten Akt. Güler ve diğerleri 2012). Öğrencilerin 800 bin baraj uygulamasına ve formasyon eğitimine yönelik metaforik algılarını belirleme amacıyla öğrencilere “800 bin barajı gibidir. Çünkü” ve “Formasyon eğitimi Gibidir. Çünkü” şeklinde bir form gönderilmiş, boşluk kısmının doldurulması istenilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanırken form katılımcılara Google formlar aracılığı ile gönderilmiştir. Çalışmaya yalnızca gönüllü öğrenciler katılmıştır. Veriler toplanırken farklı üniversitelerden öğrencilere form gönderilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri, içerik analizi ile çözümlenmiş elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarından alınan veriler şu sıra ile analiz edilmiştir;

- Kodlama aşaması: Bu aşamada veriler k1, k2, k3... şeklinde kodlanmıştır. Metaforların tamamı kodlanmış ve araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde okunmuştur.
- Eleme aşaması: Öğrencilerin yazdıkları 271 form incelenerek metafor olmayan cümleler elenmiş, geriye 196 geçerli form ve 188 metafor elde edilmiştir.
- Tasnif etme aşaması: Bu aşamada 188 metafor yeniden incelenmiştir. Öncelikle metaforlar olumlu ve olumsuz olarak iki başlıkta toplanmıştır.
- Kategori geliştirme aşaması: Bir önceki aşamada ayrılan olumlu ve olumsuz metaforlar belirli temalarla eşleştirilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Toplamda 15 farklı kategoride metaforlar toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, içerik analizi ile çözümlenmiş elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablolar katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmaya yönelik ilişkin sonuçlar ve önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Olumlu metaforlar altı başlık altında kategorize edilirken olumsuz metaforlar ise dokuz başlık altında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre 800 bin barajı ile ilgili olumlu metaforların daha fazla olduğu görülmüştür. Bu kapsamda katılımcıların 800 bin barajına yönelik algılarının pozitif yönde olduğu söylenebilir. Katılımcıların en çok tercih ettikleri olumlu metaforlar ayırt edicilik ve zorluk derecesi, yiyecek-içecek kategorileri olmuştur. Olumsuz kategorilere baktığımızda en çok tercih edilen metaforlar; zorluk derecesi, değersizleştirme ve yiyecek-içecek kategorileri olmuştur. Olumsuz metaforların yetenekli öğrencilerin sınava girmelerinin önünde bir güç olduğu ve alan dışı öğrencilerin kolaylıkla girebilmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Ama genel olarak olumlu metaforların çok daha fazla olması öğrencilerin 800 bin baraj uygulamasına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Sonuç olarak, mesleki sanat eğitimi veren kurumlardaki öğrencilerin 800 bin baraj uygulamasına yönelik metaforik algılarının olumlu yönde olduğu, öğretmen olacak kişinin sıradan biri değil de yeterli donanıma sahip, anlama becerisi yüksek, nitelikli biri olması gerektiği tespit edilmiştir. Formasyon eğitimine yönelik metaforik algılarının incelendiğinde olumlu metaforlar sekiz kategoride incelenmiş, olumsuz metaforlar ise on üç kategoride incelenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde

katılımcıların formasyon eğitimine yönelik çoğunluklu olarak olumsuz metafor ürettiği belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların formasyon eğitimine olumsuz baktıklarını düşündürmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek sınavı, 800 bin barajı, formasyon eğitimi, metafor

Kaynakça

Atar, H. Y. ve Yılmaz M. (2011). Öğretmenlik programlarına özel yetenek sınavları ile öğrenci seçiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 531-542.

araştırma yöntemleri (27. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Ayktut, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 33-42.

Başbuğ, Ç., & Kaya, A. (2022). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1356-1371.

Bilirdönmez, K., & Karabulut, N. (2016). Sanat Eğitimi Süreç ve Kuramları. *Ekev Akademi Dergisi*, (65), 343-356.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel*

Demirel, İ. N., ve Sözer, S. A. (2023). Resim-iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında tyt barajı.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. Bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eldemir, C. (2011). Müzik ve Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(30), 47-59

Gökmen, C. (2023). Türkiye’de 2017-2021 Yılları Arasında “Sanat Eğitimi” Alanında Yapılmış Tezlerin Analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F., & Doruk, M. Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Mayıs 2012*, 25.

Kartal, T., Afacan, Ö. (2011). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 76-96.

Korkmaz, O., Karkın, A. M. (2023). Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümleri Özel Yetenek Sınavlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. *İnsanat Sanat Tasarım Ve Mimarlık Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 80-106.

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. (2018). Lisans Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Derslerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, (46).

Nalbantoğlu, F. (2012). Performans Sanatı, Teknoloji ile İlişkisi ve Sahne Sanatları Eğitimindeki Rolü. Art-E Sanat Dergisi, 5(10), 199-207.

Öztuna-Kaplan, A. (2013) Durum Çalışması. S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (197-217). Ankara: Vize Yayıncılık.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 28-44.

Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Ünver, E. (2016). Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 5(23), 865-878.

Yalçın, H. (2017). Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumların Mevcut Durumları. Online Journal Of Music Sciences, 2 (3), 37-66.

Yapıcı, M., Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. Electronic Turkish Studies, 8(8).

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(2), 541-550.

Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Estonya'da Aday Öğretmen Mentorluk Uygulamalarının Karşılaştırılması

Serkan Güner^{1,*} & Ali Ünal¹

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi
sefguner@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmenliğin ilk yılları, aday öğretmenlerin yeni kariyerlerinde kendilerini kabul ettirdikleri alışılmadık ve zorlu çalışma düzenlerine başladıkları rollerine ve işlerine karşı tutum geliştirdikleri çok önemli bir dönemdir (Eick, 2002). Bu yıllar iş tatmini, mesleki yeterlilik, kariyer süresi, öğretmen refahı ve gelişimi için kritik öneme sahiptir (Ingersoll ve Smith, 2004; Schleicher, 2016). Aday öğretmenlerin çeşitli sıkıntılar yaşadıkları bu süreçte, okullar aday öğretmenlere yeterli desteği vermeden, onlardan mesleki anlamda birçok talepte bulunup üst düzey bir çalışma beklediklerinde öğretmenlerin verimleri istenen seviyede olamamaktadır. Aday öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları problemleri dile getirebilecekleri ve bu problemlere çözüm arayabilecekleri uygun ortam sağlanamadıkça, onların sorunlarla baş edebilmeleri giderek zorlaşacaktır (Gagen ve Bowie, 2005). Düzenli gözlem, geri bildirim oturumları, mesleki gelişime yönelik olumlu bir okul ortamı ve mentorlardan alınan destek, yeni öğretmenin meslekteki kalıcılığına ve motivasyonuna katkıda bulunur (Ashby vd., 2008).

Tecrübeli bir öğretmenin mentor sorumluluğunu alarak aday öğretmene yardımcı olması anlayışına dayanan mentorluk, aday öğretmenlere yardım etmede kullanılacak yöntemler arasında sağladığı faydalar açısından önemlidir (Balkar ve Şahin, 2019). Mentorun niteliği, aday öğretmenin işe devam etmesi ve işten ayrılmasını etkilemektedir (Ingersoll ve Smith, 2004). Bu nedenle mentorların eğitiminin öğretmen adaylarına daha iyi yardımcı olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir (Howe, 2006). Araştırmalar da aday öğretmen-mentor ilişkisinin başarısının mentorun aday öğretmene ne kadar ilgili, güvenilir ve erişilebilir olduğuna ve işe alıştırma programı unsurlarının yeni öğretmenin ihtiyaçlarıyla ne kadar iyi eşleştirildiğine bağlı olduğunu göstermektedir (Unruh ve Holt, 2010). Aday öğretmenlik süreci ve bu süreçte uygulanan mentorluk uygulamalarının aldığı biçimler ve organize edilme şekilleri ülkeler arasında farklılık göstermektedir (Snoek vd., 2010). Gelişimin bu önemli dönemine ait ulusal göreve başlama programlarını araştırmak ve bu araştırmalardan çıkacak sonuçlar ışığında Türkiye için öneriler sunulması bu konudaki uygulamaların geliştirilmesine ve literatüre katkı sağlayacaktır. Bu konuda PISA'da başarılı olan Singapur, Finlandiya ve Estonya'nın uygulamalarını incelemek Türkiye için yararlı olabilir.

Mevcut çalışmadaki ülkeler, Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Estonya, farklı öğretmen yetiştirme geçmişlerine ve bağamlarına sahiptir ve ülkelerde mentorluğun uygulama şekilleri de farklıdır. Bu ülkelerdeki öğretmen işe başlama süreçlerinde uygulanan mentorluk uygulamalarının Türkiye ile benzerlikleri olmasına rağmen Türkiye'de uygulanmayan ancak o ülkelerde etkili olmuş uygulamalarda bulunmaktadır. Örneğin; Finlandiya'daki akran grup mentorluğu, Estonya'daki okul üniversite iş birliği

ile uygulanan mentorluk uygulamaları ve Singapur'daki mentor öğretmenler ve aday öğretmenler için hazırlanan özel programlar.

Türkiye'de aday öğretmenlik konusunda ve mentorluk konusunda yapılan çalışmalar bulunmaktadır ancak aday öğretmenliği mentorluk bağlamında değerlendiren bu değerlendirmeyi Singapur, Finlandiya ve Estonya özelinde yapan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Estonya'da uygulanan öğretmen mentorluk programlarını karşılaştırarak, Türk eğitim sistemi için öneriler ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada Bereday (1964) tarafından geliştirilen, Bereday Modeli olarak da bilinen, eğitim araştırmalarında kullanılan, karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu model özellikle farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini ve politikalarını karşılaştırmaya yönelik yapılandırılmış yaklaşımıyla bilinir. Yöntem dört aşamadan oluşmaktadır bunlar; betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırma aşamasıdır. İlk adım, karşılaştırılan eğitim sistemlerinin ayrıntılı tanımlarının toplanmasını içerir. Herhangi bir yorumlama yapılmadan gerçek verilerin toplanmasına odaklanır. İkinci aşama olan yorumlama aşamasında; toplanan veriler altta yatan ilkeleri ve bağlamları anlamak için analiz edilir. Bu, eğitim olgularının sosyal, politik ve kültürel bağlamları içinde yorumlanmasını içerir. Yan yana koyma aşamasında, farklı eğitim sistemlerinden elde edilen yorumlanmış veriler yan yana yerleştirilir. Bu adım, karşılaştırılan ülkelerin sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesine yardımcı olur. Son adım karşılaştırma aşaması, eğitim sistemlerinin kapsamlı bir şekilde karşılaştırılmasını içerir. Bu adım, yan yana konulan verilere dayanarak sonuçlar çıkarmayı ve genellemeler yapmayı amaçlar. Bu aşamada sonuçlara dayalı olarak öneriler getirilir (Phillips ve Schweisfurth, 2014).

Bu çalışmada öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yoluyla alan yazındaki kaynaklara erişilmiştir. Çalışmanın amacına uygun veri toplamak için karşılaştırma yapılacak ülkelerdeki aday öğretmenlik sistemlerine yönelik makaleler, tezler, resmî web siteleri ve uluslararası kuruluşların yayınladıkları raporlar dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler karşılaştırılarak eğitim sistemlerinin benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmuştur. Son aşamada ise Singapur, Finlandiya, Estonya'da uygulanmakta olan aday öğretmenlik uygulamaları mentorluk bağlamında değerlendirilerek Türk eğitim sistemine önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Her ülkenin kendine has intibak programı olduğu görülmektedir. Finlandiya'da uygulanan akran grup mentorluğu modeli her biri kariyerinin farklı aşamalarında olan bir grup öğretmenin ayda bir kez bir araya gelerek işle ilgili konuları eğitimli bir mentorun kolaylaştırıcılığında tartışmasına dayanmaktadır. Bu model, yeni öğretmenler ile daha deneyimli meslektaşlar arasında karşılıklı bir ilişki kurması ve her birinin diğerine bir şeyler öğretmeyi amaçlaması açısından (Korhonen vd., 2015) önemli görülmektedir. Bu modeldeki akran grup mentorluğu yaklaşımı Türk eğitim sistemine uygulanabilir.

Estonya'daki göreve başlama programı, yeni öğretmenleri, işyeri mentorlarını ve üniversite uzmanlarını aynı mesleki topluluğa dahil ederek mesleki ve karşılıklı öğrenmeyi ele almaktadır (Tammets vd., 2019). Estonya modelinde "okul organizasyonu ve kültürü, yeni başlayan bir öğretmenin sosyalleşme sürecinde ve öğretmen olarak yönetme becerisinde önemli bir rol oynar. Ayrıca üniversite desteği, başlangıç öğretmen eğitimi ile öğretmenlerin devam eden mesleki öğrenimleri arasında bir köprü oluşturmakta ve sürekliliği artırmaktadır (Eisenschmidt vd., 2013). Bu modeldeki üniversite iş birliği süreci Türk eğitim sistemine uygulanabilir.

Singapur'da mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yalnızca kendi branşlarında resmi bir mentor verilmez, aynı zamanda okuldaki diğer meslektaşlarından da destek alırlar (Darling Hammond, 2017). Eğitim için ayrılan zamanın programlara dahil edilmesi, aday öğretmenin ders yükünün az olması, mentor olacak öğretmenlerin mentorluk eğitimine alınması mentorluk uygulamaları açısından örnek alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Mentörlük, aday öğretmen, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Ashby, P., Hobson, A. J., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P. D., Roper, T., Chambers, G. N., & Healy, J. (2008). Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: A review of literature. London: DCSF.

Balkar, B., & Şahin, S. (2019). Aday Öğretmenlere Yönelik Mentorluk Programının Uygulanmasına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(29), 83-100.

Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Darling Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.

Eick, C. J. (2002). Studying career science teachers' personal histories: A methodology for understanding intrinsic reasons for career choice and retention. *Research in Science Education*, 32, 353-372.

Eisenschmidt, E., Oder, T., & Reiska, E. (2013). The induction program—Teachers' experience after five years of practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 241-257.

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of education for teaching*, 27(2), 135-148.

Gagen, L., & Bowie, S. (2005). Effective mentoring: A case for training mentors for novice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 40-45.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational philosophy and theory*, 38(3), 287-297.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP bulletin*, 88(638), 28-40.

Korhonen, H., Heikkinen, H., & Kiviniemi, U. (2015). Peer-group mentoring in Finland. *Bridge over troubled water: New perspectives on teacher induction*, 122-146.

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. A&C Black.

Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform. *Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*, 2(2), 406-415.

Snoek, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl Norgaard, J., & Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*.

Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-51.

Unruh, L., & Holt, J. (2010). First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers? *Action in teacher education*, 32(3), 3-14.

Wechsler, M. E., Caspary, K., Humphrey, D. C., & Matsko, K. K. (2012). Examining the effects of new teacher induction. *Teachers College Record*, 114(14), 387-416.

Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sınıflarından Bir Kesit: Kritik Öğrenme Anlarının Doğası

Zeynep Arslan ^{1,*}, Damla Demirel ¹, Mustafa Güler ¹ & Derya Çelik ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
zeyneparslanktu@gmail.com

Problem Durumu

Matematik eğitiminde, öğrenci düşünme süreçlerinin doğru bir şekilde tanımlanması ve bu süreçlerin öğretim stratejilerine nasıl entegre edileceği, öğretim kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları öğrenci düşüncelerini anlamlandırmaları ve bu düşünceleri pedagojik olarak verimli bir şekilde kullanabilmeleri için, bu anların doğru bir şekilde tanımlanması gereklidir (Leatham, Van Zoest, Peterson, & Stockero, 2015). Ancak, bu anların öğretmenler tarafından tanınması ve pedagojik sürece entegre edilmesi her zaman kolay olmamaktadır. Gerçek sınıf ortamının karmaşasında öğretmenler, çeşitli öğrenci düşünceleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bazı öğrenci düşüncelerinin, öğretmene öğrencilerin matematiksel anlamalarını geliştirme fırsatı sunduğu bilinmektedir (Thames ve Ball, 2013; Walshaw ve Anthony, 2008). Stockero ve Van Zoest'in (2013) "kritik öğrenme anı" olarak tanımladığı bu önemli öğretim anları, öğrencinin matematiksel düşünmesini merkeze alan öğretimin anahtarıdır. Göreve yeni başlayan öğretmenler için bu önemli anları fark etmek ve bu anları etkili bir şekilde kullanmak oldukça zorlayıcıdır. Özellikle deneyim eksikliği ve sınıfın dinamik yapısı, öğretmenlerin bu kritik anları gözden kaçırmalarına neden olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark edebilmesi ve bu anları pedagojik açıdan verimli bir şekilde değerlendirebilmesi, öğretim süreçlerinin verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin sınıf içindeki matematiksel düşünme süreçlerinin, genellikle öğretmenlerin yönlendirmeleri ve sınıf ortamının kültürel dinamikleri tarafından şekillendirildiği gözlemlenmektedir (Boaler, 2002; Hiebert & Grouws, 2007). Bu durum, öğretmenlerin bu tür anları tanıma ve değerlendirme süreçlerinde belirli bir yönlendirme yaratabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu anları etkili bir şekilde tanınması ve yönetmesi, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilir.

Bu noktada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bu tür kritik anları tanıma ve kullanma becerilerini geliştirmek, onların öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır. Leatham ve arkadaşları (2015) bu anları temel alarak, öğrenci düşüncelerinin doğasını beş kategoriye ayırmıştır: (a) sıradışı muhakeme içeren doğru cevap, (b) kavram yanılgısı içeren yanlış cevap, (c) matematiksel bir çelişki, (d) eksik ya da yanlış muhakeme, (e) anlamlandırmaya yönelik sorular. Araştırmamızda, bu sınıflandırmayı kullanarak yeni göreve başlayan matematik öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan kritik anların doğasını anlamak amaçlanmıştır. Bu veriler, öğretmen eğitiminde bu tür anların tanınması ve üzerinde çalışılması için faydalı bir temel oluşturabilir.

Yöntem

Bu çalışmada, Leatham ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen Matematiksel Açıdan Önemli Öğrenme Fırsatları (MÖF) Analitik Çerçevesi kullanılmıştır. MÖF çerçevesi, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenci düşünme süreçlerinde ortaya çıkan anları inceleyerek, bu anların matematiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeyi ve bu anların öğretimde nasıl verimli bir şekilde kullanılabileceğini anlamayı amaçlayan bir araçtır. Bu çerçeve, araştırmacıların bu tür anları tanımlamalarına ve analiz etmelerine yardımcı olurken, öğretmenlerin bu anları öğretim sürecine entegre edebilmesi için yol gösterici bir yapı sunar.

Araştırmada, göreve yeni başlayan beş ortaokul matematik öğretmenin derslerinden elde edilen video kayıtları incelenmiştir. Bu kayıtlar, öğretmenlerin derslerde karşılaştıkları kritik öğrenme anlarını belirlemek ve bu anların doğasını analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. İlk aşamada, video kayıtları üzerinden her bir ders için kritik öğrenme anları tespit edilmiştir. Bu anlar, MÖF çerçevesine göre analiz edildikten sonra belirlenen kritik anların doğası beş kategoriye sınıflandırılmıştır: (a) sıradışı muhakeme içeren doğru cevap, (b) kavram yanılması içeren yanlış cevap, (c) matematiksel bir çelişki, (d) eksik ya da yanlış muhakeme, (e) anlamlandırmaya yönelik sorular. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, kodlama süreci iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kodlamalar arasında yüksek bir uyum (%87) sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, yeni göreve başlayan öğretmenlerin sınıflarında ortaya çıkan kritik öğrenme anlarının doğasına dair önemli bulgular sunmaktadır. Çalışmanın bulguları bu anları temele alan öğrenci düşüncelerinin daha çok kavram yanılması içeren yanlış cevap ve sıradışı muhakeme içeren doğru cevap olduğunu göstermektedir. Bu anların çok az bir kısmı matematiksel çelişki içeren öğrenci düşüncelerinden oluşmaktadır. Bu durum, Türk eğitim kültüründe doğrulara ve yanlışlara yapılan güçlü vurgu ile ilişkilendirilebilir (Açıkgöz, 2003; Tarman, 2010). Araştırmadan elde edilen sonuçlar göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıfında ortaya çıkan kritik öğrenme anlarının doğasının anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Aynı zamanda bu çalışma, mesleki gelişim programlarında kullanılacak somut örnekler sunma, yeni öğretmenlerin bu tür anları daha iyi tanımlamalarına ve sınıf içi öğretimlerini geliştirmelerine katkıda bulunması açısından önemlidir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, bu tür kritik anların farklı eğitim seviyelerinde ve çeşitli öğretim bağlamlarında nasıl ortaya çıktığını ve öğretmenlerin bu kritik anları nasıl değerlendirdiklerine odaklanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, göreve yeni başlayan öğretmenler, kritik öğrenme anları, öğrenme fırsatları

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2003). Aktif öğrenme (5th ed.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Boaler, J. (2002). Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4), 239-258.

Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371-404). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Leatham, K. R., Peterson, B. E., Stockero, S. L., & Van Zoest, L. R. (2015). Conceptualizing mathematically significant pedagogical opportunities to build on student thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(1), 88-124.

Stockero, S. L., & Van Zoest, L. R. (2013). Characterizing pivotal teaching moments in beginning mathematics teachers' practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16, 125-147.

Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges on teacher education in Turkey. *International Journal of Arts & Sciences*, 3(17), 78-96.

Thames, M. H., & Ball, D. L. (2013). Making progress in US mathematics education: Lessons learned—past, present, and future. In *Vital directions for mathematics education research* (pp. 15-44). New York, NY: Springer New York.

Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of educational research*, 78(3), 516-551.

Yetki Devri Sonrası Eğitim Fakülteleri Programlarına Yönelik Öğretmen Eğitimcilerinin Görüşleri

Büşra Zeynep Arslan ^{1,*} & Gülgün Alpan ²

¹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi

² Gazi Üniversitesi

arslan.busra@metu.edu.tr

Problem Durumu

Güçlü öğretimin önemi, çağdaş toplumlarda giderek artmaktadır. Bireyler hayatta kalmak, başarılı olmak ve vatandaş olarak ulusu kalkındırmak için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymakta, dolayısıyla öğrenme standartları da yükselmektedir. Önceki yıllarda, öğretmenlerin küçük bir azınlığından sınıflarında iddialı entelektüel çalışmalar hazırlamaları beklenirken, günümüzde öğretmenlerin tüm öğrencilerini üst düzey düşünme ve performans becerileri için hazırlamaları bekleniyor (Darling-Hammond, 2006). Öğretmen eğitimi programlarının da buna göre yapılandırılması ve geliştirilmesi gerekiyor. Öğretmen Eğitimi programlarının standartlaştırılması ve merkezileştirilmesi özellikle gelişmekte olan ülkeler için öğretmenlik mesleğine yönelik belirli bir standart oluşmasını sağlayabilir. Ancak standartlaştırılmış ve merkezileştirilmiş eğitim programları, öğretmen yetiştiren kurumların özgün yapısını, kurumsal kapasitesini, birikimini ve donanımını diğer deyişle özzerkliliğini gölgede bırakmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2020 yılında, eğitimde program geliştirilmesinin dinamik ve sürekli bir süreç olmasına vurgu yaparak, üniversitelerin bu dinamik süreci yönetebilecek kapasiteye, akademik kadroya ve program geliştirme ve güncelleme yeterliliğine sahip olduğu savıyla kendi programlarını gereksinimlerine ve öğretmen adaylarının mesleki gelişime uygun bir şekilde düzenleyip geliştirebilmeleri için eğitim fakültelerine “yetki devri” verilmesine ilişkin karar almıştır. Kararda yükseköğretim kurumlarının eğitim fakülteleri/eğitim bilimleri fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Türk Yeterlilikler Çerçevesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri doğrultusunda geliştirmelerine ve güncellemelerine olanak sağlanmasının doğru bir tercih olacağı konusu da gündeme getirilmiştir. Eğitim fakültelerine tanınan yetki devri 18 Ağustos 2020 tarihinde yapılan Yükseköğretim Genel Kurulunda gündeme gelmiş, kurulun öğretmenlik programlarına ilişkin 12 Nisan 2018 tarihli kararı iptal edilmiştir (YÖK, 2020). Bu karar ile programlarını, derslerini ve kredilerini belirleme yetkisini kazanan eğitim fakülteleri, kendi uygulamalarını gerçekleştirme süreçlerinde YÖK’ün belirttiği iki koşulu yerine getirmekle yükümlüdür: (i) programlarının %45-50’sini Alan Eğitimi, %30-35’ini Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve %15-20’sini Genel Kültür dersleri oluşturması ve (ii) ders sayısı, ders saati, kredi sayısı ve yoğunluğu bu ders kategorilerinin sıralamasını takip etmesi (YÖK, 2020). YÖK (2020)’e göre, yetki devrine ilişkin bu değişiklik, üniversitelere geniş bir özgürlük alanı sağlaması bakımından tarihi bir karardır. Ancak yetki devri kararının üzerinden dört yıl geçmesine karşın Eğitim Fakültelerinin birçoğunun eski programlarına bağlı kaldığı görülmektedir (Başaran vd., 2022). YÖK’ün eğitim fakültelerine yetki devri vermesi ülke genelinde etkileyici bulunmuş ve başlangıç aşamasında öğretmen eğitimcilerinden olumlu tepkiler toplamış olsa da fakültelerde bu yetki devrinin uygulanmasının sonuçları belirsizliğini korumaktadır

(Akçatepe, 2022). Aradan geçen 4 yıl boyunca eğitim fakültelerinde yapılan uygulamaları görüşmek, tartışmak ve bu uygulamalara eleştirel yaklaşmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda “yetki devri” sonrası programını değiştiren öncü fakültelerden biri olan Gazi Eğitim Fakültesi’nde çalışan öğretim elemanlarının görüşleri önemli bulunmuştur. Bu çalışmada, YÖK “yetki devri”nden sonra eğitim fakültelerinde ne tür değişiklikler yapıldığını, yapılmadıysa neden yapılmadığını, gelecekteki olası değişikliklerin nasıl olması gerektiğini, MEB’in yakın döneme ilişkin öğretmen alım kararlarının yansımalarını öğretim elemanı görüşleri ile irdelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

YÖK’ün “yetki devri” sonrası eğitim fakülteleri programlarına ilişkin öğretmen eğitimcilerinin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel bir araştırmadır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2021); Çalışma var olanı betimlemeyi amaçladığından, araştırma türü olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Olay ve olguların kendi derinliği ve zenginliği içinde betimlenebilmesi için araştırma deseni olarak olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bunları göz önünde bulundurarak, öğretmen eğitimcilerin yetki devri sonrasına ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla eğitim ve öğretim alanında Türkiye’nin öncü üniversitelerinden biri olan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesindeki 19 farklı anabilim dalında görev yapan 20 öğretim elemanı (10 erkek-10 kadın) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri doygunluğuna ulaşıldığında veri toplama süreci sona ermiştir. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcı seçiminde öğretim elemanlarının en az dört yıldır eğitim fakültesinde çalışıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Kıdemleri beş ile 38 yıl arasındadır. Başlangıçta daha az katılımcı ile çalışmaya başlanmış olup, bu katılımcıların araştırmaya yeni katılımcılar önermesiyle örneklemin büyütülmesi ile de kartopu örnekleme kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun verileri sağlayacak, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu geçerlik ve güvenilir bakımından Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki, Eğitim Yönetimi alanından bir olmak üzere toplam üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Veri toplama işlemi Haziran-Temmuz 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gönüllü katılımcılarla birebir yapılan görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Yanıtlara bağlı olarak kullanılan sonda sorularıyla görüşme derinleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır ve saklanmaktadır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Metin haline getirilen görüşmeler araştırmacılar tarafından satır satır okunarak içerik kodları oluşturulmuştur. Tüm görüşmelerin kodlama süreçleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tamamlandıktan sonra kodlar ilgili temalar ve alt temalar altında gruplandırılmıştır.

Kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlamalarda araştırmanın soruları ile olan iç ve dış tutarlılığına dikkat edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için içerik analizini gerçekleştiren iki değerlendirici arasındaki uyuma bakılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler MAXQDA24 programı kullanılarak modellenmiş, tablolara dönüştürülmüş, içerik kod sıklığı sayısal olarak verilmiş, kod bulutları ile anlaşılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada tespit edilen kodlar ve temaların

anlaşılabilirliğini artırmak için bulgular kısmında, yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki katılımcıların görüşlerinden örnekler sunulmuştur. Alıntı örnekleri sunulurken katılımcılar, K1, K2, K3 vb., şeklinde kodlanarak belirtilmiştir. Araştırma bulgularının katılımcı görüşlerine ilişkin alıntılarla desteklenmesi, yöntem ve örneklem seçiminin ayrıntılı açıklanması, araştırmanın geçerliğinin sağlanması yönündeki çabalara örnek olarak gösterilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

20 öğretmen eğitimcisi ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin içerik analizlerinin sonuçları; temalar, alt temalar ve kodlar olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada (i) yetki devrine ilişkin görüşler ve deneyimler (Yetki devrine ilk tepkiler; kaliteli öğretmen eğitime yönelik kaygılar, akademik özgürlüğe yönelik düşünceler), (ii) yetki devrinin başarısını etkileyen faktörler (Eğitim programı liderliği; program çeşitliliği, YÖK, MEB ve Eğitim Fakülteleri arasında iletişimsizlik) ve (iii) yetki devri sonrasında ilişkin öneriler olmak üzere ilgili görüşme alıntıları ile birlikte üç ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitimcileri kendi alanlarında düzenleme yapabilecek uzmanlıklarını kabul etmekle birlikte çoğunluğu, öğretmen eğitiminde program geliştirme konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin düşüklüğüne ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir. Bu çalışma, YÖK'ün "yetki devri" ve öncesi öğretmen eğitimiyle alakalı daha önceki çalışmaların (Alpaydın vd., 2019; Başaran vd., 2022; Dimici 2023; Gürel & Aslan, 2022;) bulgularını destekleyici sonuçlar üretmekle birlikte yetki devri sonrasındaki 4 yıllık süreci farklı ana bilim dallarından öğretmen eğitimcilerinin görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine incelediği için alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, yetki devri, eğitim fakültesi programları

Kaynakça

Akçatepe, A. G. (2022). Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimine ilişkin paradigmaları: Bir gömülü kuram çalışması. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M., Çakır, S. (2019). Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 49(49), 17-49. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.525252>

Başaran, S. T., Altan, B. A., & Gündoğdu, K. (2022). Reformative shift on initial teacher education in Turkey: From authority to autonomy. *International Journal of Progressive Education* 18(1), 411-434. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.23>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Dimici, K. (2023). An analysis of the internationalization of pre-service teacher education curricula: The international experience of prospective teachers. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1085-1110. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1329056>

Gürel, E. & Aslan, B. (2022). Internationalizing teacher education: what is the Erasmus exchange program's contribution in Turkey? *Higher Education Studies*, 12(1), 131-154. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n1p131>

Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-35. <https://doi.org/10.55661/jnate.952088>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

YÖK. (2018). Eğitim fakülteleri için öğretmen yetiştirme programları. Yükseköğretim Kurumu.

YÖK. (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı. <https://www.yok.gov.tr/en/Sayfalar/news/2020/new-cohe-transfer-important-powers.aspx>

Türkiye’de Öğretmenevlerinin Gelişimi ve Mevcut Durumu

Seyit Bilal Güneş ^{1,*} & Taha Yazar ¹

¹ Dicle Üniversitesi
seyitbilal_gunes@hotmail.com

Problem Durumu

Mesleki olarak öğretmenlerin yerine getirmekle yükümlü oldukları akademik görev ve sorumluluklarının yanı sıra diğer bazı sosyal ve kültürel rolleri de bulunmaktadır. Öğretmenevleri, öğretmenlerin bazı kültürel ve sosyal etkinliklerini gerçekleştirdiği ortamlardır. Ayrıca öğretmenevleri, mesleki gelişimlerinin yanı sıra öğretmenlerin dinlenme, konaklama ve sosyal ortamlarda bulunma gereksinimlerinin giderilmesinde de önemli sosyal kurumlardır. Milli Eğitim Bakanlığının Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde yer alan ve öğretmenlere yönelik sosyal hizmet anlayışının yansımalarından biri olan öğretmenevleri (Karataş, 1999; URL-3), Türkiye genelinde öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının konaklayabilmelerinin yanı sıra, mesleki gelişimlerini desteklemek, iş stresini azaltmak ve sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş mekânlardır (Kahraman, 2020; URL-1). İletişim, etkileşim, işbirliği ve dayanışma anlayışıyla ortak ihtiyaçların karşılandığı, öğretmenlerin, bakanlık personellerinin, merkez ve taşra teşkilatı personellerinin ve emekli olmuş öğretmenlerin kaynaştığı, duygu ve düşüncelerini paylaştığı öğretmenevlerinde, öğretmenler mesleki ilişkiler kurarak kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Öğretmenlik mesleğinin ve eğitim kurumunun sorunlarının tartışır ve çözüm yolları ararlar (Karataş, 1999; URL-2). Çoğunlukla şehir merkezine yakın konumlarda bulunan, kolay ulaşım imkânlarının yanında, öğretmenlere güzel ve huzurlu bir ortamda vakit geçirmeleri için fırsatlar sunan (URL-1), kamuya ait sosyal tesisler olan öğretmenevleri, öncelikle kamu çalışanlarının konaklama ihtiyacını karşılaması yanı sıra sosyal faaliyetler içerisinde ticari amaçla da kullanılmaktadır. (Keleş Aydın, 2022). Lokanta hizmetleri, tatil, eğlence, dinlenme ve sosyal aktivitelerin de sunulduğu tesisler haline gelen öğretmenevleri (Göndelen, 2007), her kesimden insanı ağırlar duruma gelmiştir. Öğretmenevleri ilk kuruldukları yıllarda sadece öğretmenlere yönelik bir konaklama hizmeti sunarken, (Vatanartıran ve Güvenç, 2014), kamuya açık ticari işletmelere dönüşmesi ve bazı öğretmenevlerinin yüksek konaklama ücretleri dolayısı ile öğretmenlerin bu mekânlardan yeterince yararlanamamasının son zamanlarda eleştiri konusu olduğu söylenebilir. Mevcut durumun gündemini koruması ve kamuoyunda dile getirilen bu yöndeki bazı söylemler doğrultusunda öğretmenevleri akademik ve sosyal bir konu olarak araştırılmaya değer görülmüştür. Öğretmenevleri ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda, sınırlı sayıda çalışmanın olduğu ve bu çalışmaların (Bayar, Dal ve Toran Özkan, 2022; Balta, 2022; Keleş Aydın, 2022; Kahraman, 2020; Vatanartıran ve Güvenç, 2014; Gavcar ve Topaloğlu, 2008; Göndelen, 2007; İslamoğlu, 2000; Karataş, 1999; Şenel, 1997) doğrudan öğretmenevlerinin gelişimini ve mevcut durumunu inceleme ile ilgili olmadıkları görülmüştür. Bu çalışmada, Türkiye’de öğretmenevlerinin gelişimi ve mevcut durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Öğretmenevlerinin gelişiminin ve mevcut durumunun incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 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" (Yıldırım ve Şimşek, 2018) araştırma olarak tanımlanabilir. Çalışmada veri toplama tekniği olarak da doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme tekniği, genelde araştırmacının verileri topladığı örnekleme doğrudan ulaşamadığı durumlarda, araştırma probleminin cevaplanması adına mevcut verilerin araştırmada kullanılmasıdır (Çelebi, 2023). Diğer araştırma yöntemleri ile kullanımında bütüncü nitelikte olmasına rağmen, bağımsız bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Kıral, 2020). Merriam'a (2018) göre ise kamu kayıtları, kişisel belgeler, popüler kültür evrakları, görsel ve işitsel kayıtlar, fiziki materyaller, araştırmacının katılımcılardan üretmelerini istediği kaynaklar ile son zamanlarda çok fazla başvurulan çevrimiçi ve çevrimdışı internet kaynakları doküman incelemede kullanılabilir. Araştırmacı dokümanları incelerken işlem sürecinde belgelerde yer alan verilerin bulunması, seçilmesi, anlamlandırılması ve sentezlenmesi aşamalarını takip eder (Bowen, 2009). Bu çalışmada öğretmenleri ile ilgili alanyazın gözden geçirilmiş ve konuya ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Bu bağlamda konu ile ilgili makale, tez, dergi, kitap, yönetmelikler ve internet tabanlı linkler doküman olarak kullanılmıştır. Dokümanlar değişim ve gelişimin izlenmesi için bir araç sağlar (Bowen, 2009). Bu doğrultuda öğretmenlerinin gelişimi, zaman içindeki değişimi ve mevcut durumu bu çalışmada incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kuruluşunun ilk yıllarında, öğretmenlerinin temel amaçları, geçici görevli olarak ikamet yerinden ayrılan veya atama nedeniyle ikamet yeri değişen Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarının ve öğretmenlerin geçici barınma ihtiyaçlarını karşılamaktı (Göndelen, 2007). 2024 yılına gelindiğinde, Milli Eğitim Bakanlığının Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü resmi sitesi verilerine göre Türkiye'nin 81 ilinde 60'ı Merkez olmak üzere toplamda 532 öğretmeninin olduğu görülmektedir. Günümüzde öğretmenleri yalnızca öğretmenlerin barındığı yerler değil, aynı zamanda önemli sosyal bağlantı merkezleri haline gelmiştir. Öğretmenevlerinin, kamuya açık ticari işletmelere dönüşmesi ve yüksek konaklama ücretleri talep etmesi dolayısı ile öğretmenlerin bu mekânlardan yeterince yararlanamamasının yanı sıra öğretmenlerinin, kuruluş amacından uzaklaştığına dair söylemler sebebiyle son zamanlarda eleştiri konusu olduğu görülmüştür. Vatanartıran ve Güvenç (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, öğretmenlerini kendilerine sunulan mekânlardan ziyade kamuya açık kurumlar olarak algıladıkları, buralardaki hizmet kalitesinden memnun olmadıklarını, bu noktada öğretmenlerindeki hizmet kalitesinin yükseltilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. 1980'lerden bu yana farklı şekillerde ve işlevlerde gelişen ve değişen öğretmenleri gelinen noktada hizmet satan kurumlara dönüştükleri için artık daha profesyonel ve daha bilimsel yaklaşımlarla hizmet sunmaları gerekmektedir (Göndelen, 2007). Bu özelliklerinden ötürü, öğretmenlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesinin, ülkemizin bir bakıma eğitim kalitesinin yükselmesine ve kamusal birlikteliğin güçlenmesine faydası olacaktır (URL-1).

Anahtar Kelimeler: Öğretmenevleri, öğretmen, doküman inceleme

Kaynakça

Balta, A. K. (2022). Öğretmenevleri çalışanlarının demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. (Yayın No: 725571) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bayar, M., Dal, H., & Toran Özkan, S. (2022). Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenevlerine Yönelik Hizmet Kalitesinin Belirlenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, (8). 224-228. https://ibaness.org/bnejss/2022_08_special_issue/26_Bayar_et_al.pdf

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Çelebi, Ö. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gavcar, E., & Topaloğlu, C. (2008.) Kamuya ait konaklama işletmelerinin yöneticilerinde iş doyumu (öğretmenevi müdürleri örneği). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2). 59-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46355>

Göndelen, D. (2007). Öğretmenevlerinde hizmet kalitesi müşteri tatmininin ölçülmesi uygulaması ve müşteri tatminini arttırmaya yönelik bir eğitim modeli. (Yayın No: 211811) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İslamoğlu, A. (2000). Öğretmenevi işletmelerinde performans, verimlilik ve toplam kalite yönetimi. (Yayın No: 94382) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kahraman, H. (2020). Öğretmenevleri, öğretmenevi ve akşam sanat okulları denetim rehberinin yasal metinler ve alanyazın temelinde incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3). 123-138, DOI: 10.19160/ijer.836759

Karataş, K. (1999). “Eğitimde sosyal hizmet ve öğretmenevleri” öğretmen dünyası, özel dosya: öğretmenevleri. 235: 16-17.

Keleş Aydın, A. (2022). Öğretmenevlerinde muhasebe uygulamalarının tekdüzen muhasebe sistemi açısından değerlendirilmesi ve bir vaka çalışması. (Yayın No: 755105) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15). 170-189.

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şenel, İ. (1997). Türkiye’de sosyal turizmin bir unsuru olarak öğretmenlerinin Türk turizmine katkısı üzerine bir uygulama. (Yayın No: 63100) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

URL-1. <https://www.bilimsenligi.com/ogretmenevleri-telefon-numaralari.html/>. Erişim Tarihi: 19.07.2024.

URL-2. <https://turkiyeturizmansiklopedisi.com/ogretmenevi>. Erişim Tarihi: 18.07.2024.

URL-3. <https://dhgm.meb.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 18.07.2024.

Vatanartıran, S., & Güvenç, M. L. (2014). İstanbul ilindeki öğretmenlerin, öğretmenleri üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(51). 168-181. <https://doi.org/10.17755/esosder.56054>

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

Unlocking Research Potential: Insights from Aspiring Prospective English Teachers

Hatice Çeşme ^{1,*} & Dilara Kutsal ²

¹ Atatürk University

² Milli Eğitim Bakanlığı

h.cesme@atauni.edu.tr

Problem Statement

Educational research is broadly recognized as a crucial instrument for enhancing instructional practices and elevating educational outcomes. Through the systematic inquiry into educational practices and outcomes, research provides educators with evidence-based insights that can significantly inform and improve teaching strategies. However, despite the significant benefits that research can provide (Vereijken et al., 2018), some scholars argue that its implementation within schools is often incompatible with the day-to-day realities of classroom instruction and may be applied in a manner that appears random or inconsistent (Cain, 2017; Ion & Iucu, 2014; 2016). This inconsistency in application suggests a gap between the theoretical knowledge gained through research and its practical utilization in educational settings. As a result, there is a growing concern about how well-prepared future educators are to bridge this gap when they enter the profession.

Prospective English teachers, who are currently undergoing their training, will soon be responsible for integrating research-informed strategies into their classrooms. The ability to do so effectively is crucial for their professional development and for the advancement of educational practices in general. Understanding their approaches to research, as well as their views on its relevance to their future careers, is therefore of paramount importance. Such understanding is not only necessary for predicting how these future educators might incorporate research into their professional practice but also for identifying the potential challenges they might face in doing so. Specifically, there is limited knowledge about how prospective English teachers conceptualize research—whether they see it as a valuable tool for improving teaching and learning, or as an academic exercise detached from practical concerns (Perines & Ion, 2021). Furthermore, understanding the purpose they believe research serves in education, and how prepared they feel to engage in research activities, is essential for developing teacher education programs that better support the integration of research into practice.

Exploring these aspects is crucial for anticipating how research might be utilized in their future careers and for identifying potential areas where teacher education programs could provide more targeted support. This exploration can reveal whether these future teachers feel confident and competent in using research to inform their teaching or if they perceive significant barriers to doing so. Therefore, the aim of this study is to explore the approaches and perspectives of prospective English teachers towards educational research, with a particular focus on understanding how they perceive the role of research in their future teaching careers. By examining their views on the purpose and value of research, this study

seeks to provide insights into how these future English teachers might engage with research in their professional lives. Additionally, it aims to uncover the factors that influence their perceptions, such as their previous experiences with research and the extent to which their teacher training programs emphasize research literacy.

As educational systems increasingly emphasize the need for research-informed practice, understanding these early perceptions is essential for predicting how research might be utilized by the next generation of English teachers. Furthermore, this understanding could inform the development of more effective teacher education curricula that not only impart research skills but also foster a deep appreciation for the practical relevance of research in everyday teaching. Therefore, the research questions of the study:

- What are the views of prospective English teachers on the purpose and significance of educational research?
- How do prospective English teachers anticipate integrating research into their professional practice?

Method

In order to explore the perspectives of prospective English teachers on research, this study employed a phenomenological approach as a research strategy of inquiry in which the researcher identifies the essence of human experiences about a phenomenon as described by participants” (Creswell, 2009; p. 13). The participants were fourth-year students enrolled in the English Language Teaching (ELT) program at a Turkish state university. These students had previously completed a course on research methods in education, which provided them with foundational knowledge of research concepts and practices. This background was considered important for ensuring that the participants had a basic understanding of the subject matter under investigation.

Data collection was carried out using written semi-structured interviews, a method chosen for its flexibility in allowing participants to express their views while also enabling the researchers to probe deeper into specific areas of interest. The interview questions were developed by the researchers, focusing on the participants' perceptions of research, their understanding of its purpose. The semi-structured interviews allowed for a balance between guided inquiry and open-ended responses, facilitating a rich exploration of the participants' experiences and viewpoints.

The data obtained from the interviews were analyzed using thematic analysis, a method that enables the identification, analysis, and reporting of patterns (themes) within qualitative data (Braun & Clarke, 2019). This approach was deemed appropriate for capturing the complexity of the participants' experiences and for providing insights into the underlying themes that characterize their perceptions of research. The thematic analysis involved coding the interview transcripts, identifying recurring themes, and interpreting these themes in the context of the study's research questions (Creswell & Plano Clark, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Through this methodology, the study aims to contribute to a deeper understanding of how prospective English teachers conceptualize research and how they might engage with research in their professional practice.

Expected/Temporary Results

The anticipated results of this study suggest that prospective English teachers will exhibit a range of perceptions and approaches toward educational research. It is likely that participants who have previously engaged with research articles will demonstrate a more positive and informed view of the role of research in education, recognizing its potential to enhance teaching practices and address classroom challenges. However, there may also be participants who view research as abstract or disconnected from the practical demands of teaching, particularly if their exposure to research has been limited.

The study is expected to reveal that while many participants acknowledge the importance of research for professional growth, they may feel uncertain about their ability to effectively incorporate research into their future teaching careers. Themes related to the perceived benefits of research, such as improving instructional strategies and solving immediate classroom issues, are likely to emerge. Ultimately, the findings may highlight a need for teacher education programs to bridge the gap more effectively between theoretical research knowledge and its practical application in the classroom, better preparing future educators for research-informed teaching.

Keywords: educational research, prospective English teachers, perspectives towards research, phenomenological study

References

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cain, T. (2017). Denial, opposition, rejection or dissent: Why do teachers contest research evidence? *Research Papers in Education*, 32(5), 611–625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225807>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Ion, G., & Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.899154>
- Ion, G., & Iucu, R. (2016). The impact of postgraduate studies on the teachers' practice. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 602–615. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1253674>

Perines, H., & Ion, G. (2020). How do prospective teachers understand educational research?. *The Teacher Educator*, 56(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831>

Vereijken, M. W. C., van der Rijst, R., Jan de Beaufort, A., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Fostering first-year student learning through research integration into teaching: Student perceptions, beliefs about the value of research and student achievement. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(4), 425–432. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1260490>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Conceptions of Global Citizenship Education: An Interventional Study in a Pre-service Teacher Education Program

Dilan Bayram ^{1,*} & Derin Atay ²

¹ Marmara University

² Bahçeşehir University

dilan.bayram@marmara.edu.tr

Problem Statement

In recent decades, the notion of citizenship has shifted from unitary national identity ideas to cosmopolitan ideas (Bromley, 2009) since the local versions of citizenship have been challenged by “processes such as transnational migration, the homogenization of cultural practices and the development of supranational groupings” (Kennedy, 2012, p. 121). Consequently, traditional approaches to citizenship education may fail to equip citizens to handle these complex situations (Kennedy, 2013), which necessitates the emergence of global citizenship (GC) and global citizenship education (GCE).

Teachers are regarded as one of the most important factors for effective GCE implementations as they “are expected to create an environment that is conducive to learning and to prepare their students to be productive, ethical, moral and responsible citizens in a rapidly changing and interconnected world” (UNESCO, 2018, p.5). Whereas a great number of studies have pointed out their insufficient levels of knowledge, skills, and attitude related to GCE (e.g. Bruce, North, & FitzPatrick, 2019; Khalid, Muhammad, & Siddiqui, 2022; Roux, 2019).

Since most of the studies have indicated teachers’ lack of knowledge, skills, and attitudes related to GCE, teacher education programs gain much more importance. However, how to equip teacher candidates for effective GCE implementation has been reported as a challenge for these programs (Devlin-Foltz, 2010; O’Sullivan & Pashby, 2008; Shultz, Abdi & Richardson, 2011).

Although overlapping goals of GCE and EFL as well as the suitability of language classes for GCE implementation have been cited in the literature (e.g. Calle Diaz, 2017; Focho, 2010; Marshal, 2007; Potts, 2014), GCE is neglected in EFL pedagogy (Lewis, 2019). When the Turkish context are focused, only a few experimental studies (e.g. Akyüz, 2019, Öztürk, 2022) have been conducted with PTs of English. Thus, focusing on the GCE from the perspectives of PTs of English in an interventional study offers a significant contribution to the field by providing new insights to practitioners and researchers.

Method

In the present study, a training on GCE was designed according to the framework of OXFAM (2015). The proposed framework outlines three related core elements of global citizenship education for

developing active and responsible global citizenship: (i) knowledge and understanding, (ii) skills, and (iii) values and attitudes.

The treatment lasted 12 weeks, with 2-hour-sessions held weekly. A total of 50 PTs of English studying at a state university participated in the study. In the training, both theoretical knowledge and instructional practices were focused around the GCE-related topics such as sustainable development, identity, diversity, social justice, equity and activism.

In order to answer the following research questions, before and after the training, data were collected by means of the Global Citizenship Scale (Morais & Ogden, 2011) and semi-structured interviews:

1. Is there a significant difference in GC levels of PTs after a GCE training?
2. How does participating in a GCE training affect PTs' understanding of GC and GCE?

Expected/Temporary Results

There was a statistically significant increase in overall GCS (Global Citizenship Scale) scores of the PTs from the beginning to the end of the study ($p < .05$). In addition, the eta-squared value showed that GCE training had a large effect on the PTs' GC levels. Furthermore, there was a significant increase in two sub-dimensions of the scale: global competence and global civic engagement ($p < .05$). Whereas the treatment did not lead to a significant change in social responsibility scores of the PTs ($p > .05$).

At the end of the study, the PTs demonstrated clearer awareness of GC's multidimensional nature and attached more importance to the behavioral dimension of it. Moreover, their post-training views were found to be more inclusive since they underlined skills, values and attitudes for individuals to become a global citizen.

Keywords: Global citizenship, global citizenship education, teacher education, pre-service teachers

References

- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in civic education: Exploring cross-national trends, 1970-2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 33-44.
- Bruce, J., North, C., & FitzPatrick, J. (2019). Preservice teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 161-176.
- Calle Díaz, L. (2017). Citizenship education and the EFL standards: A critical reflection. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 155-168.
- Devlin-Foltz, B. (2010). Teachers for the global age: A call to action for funders. *Teaching Education*, 21(1), 113-117.

Focho, G. N. (2010). Language as tool for a global education: Bridging the gap between the traditional and a global curriculum. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 135-148.

Kennedy, K. J. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states?. *Education Sciences*, 2(3), 121-135.

Kennedy, K. (2013). Neo-statism and post-globalization as contexts for new times. In A. Reid, J. Gill, & A. Sears (Eds.), *Globalization, the nation-state and the citizen: Dilemmas and directions for civics and citizenship education* (pp.223-229). Routledge: London, UK.

Khalid, T., Muhammad, Y., & Siddiqui, M. (2022). Cultivating global citizenship among secondary school students: Pre-service teachers' beliefs. *Global Social Sciences Review*, 7(2), 326-337.

Lewis, T. (2019). Virtual exchange: A foreign language pedagogy for global citizenship. Paper presented at *Educating the Global Citizen – International Perspectives on Foreign Language Teaching in the Digital Age*. Retrieved from https://www.tefl.anglistik.uni-muenchen.de/conference-global-education/brochure_gced2019.pdf

Marshal, H. (2007). Global education in perspective in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 353–374.

Morais, D. B. & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445– 466.

O'Sullivan, M., & Pashby, K. (Eds.). (2008). *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM). (2015b). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Retrieved from <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y>

Potts, M. (2014). Living global citizenship: A new pedagogy for citizenship education. *Educational Journal of Living Theories*, 7(2), 102-118.

Roux, R. (2019). Perspectives on global citizenship education of Mexican university English language teachers. *Proceedings of BCES Conference*, (pp.139-145).

Shultz, L, Abdi, A., & Richardson, G. (Eds.). (2011). *Global citizenship education in postsecondary institutions: Theories, practices, policies*. New York, NY: Peter Lang.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Preparing teachers for global citizenship education: A template*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>

Öğretmenlerin Öğrencilerine Duydukları Öfkenin Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi

Gökhan Özaslan ^{1,*}, Merve Akkol ¹, Osman Aytar ¹ & Leyla Toprak ¹

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi
ozaslangokhan@gmail.com

Problem Durumu

Duygu, bireyin önemli olayları öznel olarak değerlendirmesine dayanan, dinamik bir süreç olarak tanımlanabilir (Scherer, 2009). Her duygu gibi öfke de çeşitli açılardan ele alınabilecek karmaşık ve anlamlandırılması zor bir olgudur. Öfke, genellikle güçlü bir kızgınlık, hoşnutsuzluk ve düşmanlık duygusunu ifade eder (Alia-Klein vd., 2020). Lazarus (1991) öfkeyi, sosyal ilişkiler ve bu duyguyu yaşayan birey üzerinde derin etkiler yaratan en güçlü duygulardan birisi olarak tanımlarken; öfkenin, çözülmesi karışık sosyal anlamlardan ve geleneklerden etkilendiğini de belirtir.

Öfke üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, özellikle son 50 yılda, bilişsel değerlendirme perspektifini ele almıştır. Bilişsel değerlendirme perspektifini esas alan kuramcılar arasında görüş ayrılıkları olsa da genel olarak duyguların, bireyin esenliği açısından önemli olan çevresel değişikliklere dair değerlendirmelerden kaynaklandığı konusunda ortak bir anlayış vardır (Ellsworth, 2013). Bu kuramcılar; değerlendirme sürecinin, fizyolojik tepkiler ve davranışlar gibi diğer bileşenlerde senkronize değişimlere yol açarak duygusal epizodun başlamasında önemli bir rol oynadığını belirtirler (Moors vd., 2013).

Duygu gelişimini bilişsel perspektifle açıklamada ilk temelleri atan ve bu araştırmamızda kuramsal çerçeve olarak aldığımız Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramı, bir olayın birey için ne kadar önemli olduğunu anlamak için iki aşamalı (birincil ve ikincil) bir değerlendirme süreci yaşandığını ileri sürer. Birincil değerlendirmeler, (1) amaçla ilişki, (2) amaçla uyumsuzluk ve (3) ego katılım tipi değerlendirmelerinden oluşur. Örneğin, bir öğretmenin öğrenciler tarafından saygısızlığa uğraması, onun saygı gören bir öğretmen olma amacıyla ilişkili ama bu amaçla uyumsuz ilişkili bir durumdur. Bu durum, olumsuz duygulara yol açacaktır. Öğretmenin benlik katılımı ise kişisel ya da sosyal saygıyı koruma veya artırma amacını güder ve bu bağlamda öfke, kaygı veya gurur gibi duyguların yaşanmasına neden olabilir. Ortaya çıkan olumsuz duygunun öfke duygusu olmasına neden olacak değerlendirmeleri ise ikinci değerlendirmeler olan (1) ortaya çıkan sonuç için suçlama ya da takdir, (2) başa çıkma potansiyeli ve (3) geleceğe yönelik beklenti değerlendirmeleridir. Suçlama değerlendirmesi, (1) kişinin zarara yol açan davranışlarını kontrol edebilme ve daha iyi davranışlar seçme fırsatına sahip olup olmadığı ve (2) bu davranışın kötü niyetle ve kasıtlı olarak yapıldığının değerlendirilmesi ile şekillenir. Örneğimizdeki öğretmen, öğrencilerinin saygısız davranışlarını bilinçli olarak seçtiklerini ve bu davranışlardan sorumlu olduklarını düşündüğü için onları suçlu bulmaktadır. Başa çıkma potansiyeli değerlendirmesi, kişinin karşılaştığı saldırıya karşı nasıl bir yanıt verebileceğini değerlendirirken, gelecek beklentisi değerlendirmesi ise bu yanıtın sonuçlarının ne yönde olacağını

belirler. Eğer bir օđretmen, օđrencilerine sert bir tepki verdiğinde durumun daha da kօtleřmeyeceđini ve օđrencilerin davranışlarından pişmanlık duyacağını düşünüyorsa, bu değerlendirmeler sonucunda օfke duygusu gelişebilir. Ayrıca Lazarus'a (1991) gօre, "bana ve bana ait olana alçaltıcı bir saldırı" teması, yetişkinlerin օfkesini en iyi açıklayan kişisel bir temadır. Keyfi veya kօt niyetli olarak algılanan bir saldırı, kişinin aşağılandığını hissetmesine yol açabilir. Eğer bu bileşen mevcut değerle, kişi օfke yerine kaygı veya üzüntü gibi diğer duygular yaşayabilir.

Çoğu ilişkide olduğu gibi, օđretmenler arasında da sıkça gօzlemlenebilen ve hem օđretmenler hem de օđrenciler için potansiyel olumsuz etkiler barındıran օfke duygusu (Guerrero, 1994), pek çok eğitim araştırmasına da konu olmuştur. օđretmen օfkesi üzerine araştırmaları incelediğimizde, օfke duygusunun օđretmen-օđrenci etkileşimi içerisinde gelişimine ilişkin bilgi birikiminin sınırlı kaldığını fark ettik ve bu konuyu ele almak için yetişkin bir birey olan օđretmenin օfkesini açıklamak için, bize gօre, en uygun kuramlardan birisi olan Lazarus'un Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramını (1991) seçtik. Sonuç olarak bu araştırmanın amacı, bir dizi fark alanında çeşitlendirilmiş օđretmenlerin oluşturduğu bir çalışma grubundan elde edilen verilerle, օđretmenlerin օđrencilerine yօnelik օfke duygusu geliştirme sürecini Lazarus'un Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuramı (1991) kapsamında incelemektir.

Yօntem

Nitel metodoloji takip edilen bu araştırmada, çoklu bütünsel durum çalışması deseni esas alınmıştır. Durum alışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yօntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017).

Durum çalışmasının en temel օzelliđi, araştırmaya konu olan durumun zaman veya mekân gibi etkenlerle sınırlandırılabilir olmasıdır. Yin (1984), durum çalışmasını şu durumlarda tercih edilen bir araştırma yօntemi olarak tanımlar: (1) araştırmanın "nasıl" ve "neden" sorularına odaklandığı, (2) araştırmacının olaylar üzerinde sınırlı ya da hiç kontrolünün olmadığı, (3) olayların veya olguların kendi doğal bağlamı içinde incelendiği, (4) gerçek yaşamla olay arasındaki bağın yeterince belirgin olmadığı durumlar. Durum çalışmasında genellikle araştırmacılar, zaman kaybı yaşamadan doğru bilgiyi toplamak için gerçek yaşamda karşılaşılan durumlar üzerinde çalışırlar.

Katılımcılar

Araştırmamızda odaklandığımız durumu daha iyi anlayabilmek için, katılımcılarımızın bu duruma yօnelik perspektiflerini etkileyebilecek farklı alanlarda çeşitlendirilmesi gerektiğini düşündük. Bu nedenle, araştırma grubumuzu maksimum çeşitlilik օrneklemesi yօntemiyle oluşturduk. Sonuç olarak, çalışmamıza katılan on iki օđretmen; okul düzeyi ( okul օncesi,  ilkokul,  ortaokul ve üç lise) ve cinsiyet (altı kadın ve altı erkek) bakımından çeşitlendirilmiştir. Katılımcı օđretmenlerin her biri en az beş yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecine başlamadan önce, sorumlu araştırmacı tarafından öğrenci araştırmacılara, bu çalışmada temel alınacak olan Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Duygu Kuramına dair bir bilgilendirme metni hazırlanmıştır. Bu bilgilendirme metni, çevrim içi bir toplantıda öğrenci araştırmacılarla birlikte detaylı bir şekilde ele alınmış ve tartışılmıştır. Bu süreç, öğrenci araştırmacıların veri toplama ve analiz aşamalarında bu kuramsal çerçeveyi doğru ve tutarlı bir biçimde kullanmalarını sağlamıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, ilgili etik kurul ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasının ardından başlatılmıştır. Görüşmeler, 2024 yılı haziran ayında katılımcıların onayı ile ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Analiz süreci şu adımlarla yürütülmüştür: Öğrenci araştırmacılar tarafından, (1) görüşme verilerini kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür; (2) her bir transkript, iki kez baştan sona okunmuştur; (3) MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Duygu Kuramında geçen değerlendirme bileşenleri üst kategori olarak alınmıştır; (4) öğrenci araştırmacılar, bağımsız olarak yaptıkları analizleri karşılaştırmış ve ortak bir sonuç üzerinde uzlaşmışlardır. Bu adımların ardından, (5) sorumlu araştırmacı ortak analizlerin geçerliliğini ve uygunluğunu kontrol etmiştir. Son olarak, (6) bulgular katılımcılara gönderilerek uygunluk bakımından kontrol etmeleri sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birincil değerlendirme grubuna yönelik analizimizde, farklı kademe ve cinsiyetten katılımcıların, doğrudan kendilerine ya da kendilerini bir parçası olarak hissettikleri okula (okulun kurallarına ya da değerlerine) yönelik saygısızlık algılamalarının bazı noktalarda benzeştiği görülmüştür. Katılımcılar, öğretmen olarak bir parçası oldukları okulun kurallarını, kendi kuralları (temel ilişkisel temada geçen "bana ait olan") olarak görmekte ve bu nedenle kurallara uyulmamasını da küçük düşürücü bir saldırı olarak algılamaktadırlar. Tekrar eden olumsuz davranışlar ve toplumsal kuralların ihlali gibi davranışlar hem sınıf düzenine hem de öğretmen otoritesine yönelik bir saldırı olarak algılanmakta ve katılımcıların mesleki sorumluluklarının gereklilikleriyle çeliştiği için öfkeyi tetiklemektedir.

Öğretmenin ortaya çıkacak duygusunun öfke olmasına neden olan ikincil değerlendirmelere yönelik analiz, katılımcıların, kademe ve cinsiyet fark etmeksizin, öğrencinin sergilediği davranış üzerinde kontrol sahibi olduğu ve farklı bir şekilde davranabileceği değerlendirmesinde bulduklarını yansıtmaktadır. Suçlama değerlendirmesinin bir diğer bileşeni olan "niyet" değerlendirmesi ise lise kademesinden iki katılımcı hariç tüm kadın katılımcıların, öğrencilerin, davranışı kötü niyetle gerçekleştirmiş olduğuna dair değerlendirme konusunda daha kesin ve net bir tavır sergilediklerini göstermektedir. Katılımcıların ödül ve ceza yöntemini kullanma, yönetmeliklerle zaman kaybetmeme, şiddet uygulama, baskı kurma, idareye başvurma ve sözlü uyarı gibi başa çıkma stratejileri öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, öğrenciler, öfke, durum çalışması

Kaynakça

- Alia-Klein, N., Gan, G., Gilam, G., Bezek, J., Bruno, A., Denson, T. F., Hendler, T., Lowe, L., Mariotti, V., Muscatello, M. R., Palumbo, S., Pellegrini, S., Pietrini, P., Rizzo, A., & Verona, E. (2020). The feeling of anger: From brain networks to linguistic expressions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 108, 480-497. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.12.002>
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal Theory: Old and New Questions. *Emotion Review*, 5(2), 125-131. <https://doi.org/10.1177/1754073912463617>
- Guerrero, L. K. (1994). "I'm so mad I could scream:" The effects of anger expression on relational satisfaction and communication competence. *Southern Communication Journal*, 59(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/10417949409372931>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press
- Lazarus, R. S. (1991). Goal Incongruent (Negative) Emotions. İçinde R. S. Lazarus, *Emotion and Adaptation* (ss. 217-263). Oxford University Press New York, NY. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195069945.003.0006>
- Liu, W., Yuan, R., Liao, W., & Zhang, H. (2024). "I felt the whole world was against me!": A qualitative study of novice teachers' anger expression and regulation. *Educational Studies*, 50(1), 83-102. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2117541>
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review*, 5(2), 119-124. <https://doi.org/10.1177/1754073912468165>
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23(7), 1307-1351. <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). *Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerine Duydukları Öfkenin Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi

Gökhan Özasan^{1,*}, Yusuf Çabuk¹, İsmail Talha Kaya¹, Vildan Korkmaz¹ & Mehmet Toklu¹

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi
ozaslangokhan@gmail.com

Problem Durumu

Öfke anlaşılması ve ifade edilebilmesi oldukça zor, kişisel yönü çok kuvvetli olmakla birlikte sosyal ve felsefi temelleri de göz ardı edilemeyecek kompleks bir duygu durumudur. Kennedy (1992) öfke duygusunu, “meydan okuyan veya tehditkâr olarak algılanan kişileri uyarmak, korkutmak veya onlara saldırmak için harekete geçme motivasyonu olarak deneyimlenen duygusal bir durum” (s. 145) olarak tanımlar. Spielberger ise (2010) öfke duygusuna hissettiğimiz yoğunluk temelinde yaklaşmış ve öfkeyi basit düzey bir uyarılma halinden orta ve hatta yoğun düzey düşmanlık hatta saldırganlık seviyesine çıkan bir durum olarak tanımlamıştır. Öfke duygusunun ifade ediliş şekli ve bu duygunun yerindeliliğine yönelik görüşler ise farklılıklar gösterir; örneğin Silva (2021) öfkenin bastırılmaması gereken bir duygu olduğunu ifade ederken, insanların davranışlarını kendi hür iradeleriyle belirlemedikleri ve bundan dolayı insanların davranışlarına karşı öfke duygusu geliştirmenin temelsiz olduğunu düşünenler (Harris, 2012; Pareboom, 2009) ya da öfke duygusunun sosyal reform hareketlerinin tetikleyicisi olmak gibi işlevlerinin olduğunu ileri sürenler (Heilman, 2022) de vardır.

Yukarıda vermiş olduğumuz bu kısa özetten de anlaşılacağı üzere, öfke duygusuna çok farklı perspektiflerden bakılabilir ve farklı perspektiflerin duyguları yaşama ve dışa vurma yollarını etkileyebilir. Schutz ve Lanehart (2002) duyguların öğretmen ve öğrenme sürecinin neredeyse her yönüne yakından dahil olduğunu ve bu nedenle okul bağlamında duyguların doğasının anlaşılmasının önemini vurgularlar. Hargreaves (1998) benzer şekilde duyguları öğretimin merkezine konumlandırır. Wang ve çalışma arkadaşları (2023) ise öğretmenlerin yaşadığı pek çok olumsuz duygu arasında en çok tecrübe edilen duygunun öfke olduğunu belirtirler. Öğretmenlerin öfkesi üzerine yapılan ampirik araştırmalar ise bu duygunun öğretmenlerin esenlikleri üzerindeki zararlı etkilerini açıkça göstermektedir (Chang, 2013; Frenzel vd., 2016; Hassan ve Berkovich, 2024; Wang vd., 2023).

Eğitim ortamları çok canlı ve dinamik bir yapıya sahiptir, bu ortamlarda gerek öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi ikili ilişkiler, gerekse eğitim ortamının bir topluluk olduğu varsayımıyla ortaya çıkan sosyal ilişkiler son derece önemlidir. Böylesi önemli bir alanda duygusal emek ve duygu düzenleme konularında çalışmalar yapılmış (Aydın, 2009; Celep ve Erdoğan, 2002; İpek, 1999), ancak bunların neredeyse tamamı öğretmen-öğrenci etkileşimine odaklanmıştır. Halbuki özellikle günümüzde değişen sosyal ve kültürel normların da etkisiyle veliler eğitimin göz ardı edilemeyecek bir parçası haline gelmiş ve öğretmen veli ilişkileri de en az öğretmen öğrenci ilişkileri kadar önemli hale gelmiştir. Ne var ki öğretmen-veli ilişkilerine ve özellikle de öğretmenlerin öğrenci velilerine duydukları öfke konusuna

ilişkin mevcut bilimsel bilgi birikimi son derece sınırlıdır. Öyle sanıyoruz ki öğretmenlerin öğrenci velileriyle olan etkileşimlerinde yaşadıkları öfke duygusunu yaşama, düzenleme ve ifade etme davranışlarına ilişkin derin bir anlayış geliştirebilmek için, öncelikle onların bu duyguyu nasıl geliştirdiklerini ortaya koymak gerekir. Sonuç olarak, alanyazında gördüğümüz bu önemli eksiklikten yola çıkarak planladığımız araştırmamızın amacı, bir dizi fark alanında çeşitlendirilmiş öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubundan elde edilen verilere dayalı olarak, öğretmenlerin öğrenci velilerine öfke duygusu geliştirme sürecini, Richard Lazarus'un Bilişsel-motivasyonel-ilişkisel kuramı çerçevesinde incelemektir. Bu araştırmayla elde edilen bulguların, öğretmen-veli etkileşiminin niteliğini artırmaya yönelik eğitimlerde ve bu alanda girişilecek araştırmaların tasarlanmasında gereksinim duyulacak bilgi birikimine katkı sağlamasını beklemekteyiz.

Yöntem

Bu araştırmada, Lazarus'un Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuramı temel alınarak katılımcıların öfke yaşantılarına neden olan ilişkin bilişsel değerlendirmelerini incelemek amacıyla nitel araştırma metodolojisi kapsamında çoklu bütünsel durum çalışması deseni esas alınmıştır. Durum çalışması deseni, belirli bir olgunun veya olayın doğal bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Yin, 2018).

Katılımcılar

Katılımcıların seçimi, maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu strateji, farklı demografik özelliklere ve yaşam deneyimlerine sahip bireyler üzerinden ele alınan fenomene ilişkin olabildiğince farklı görüşlere ulaşmayı hedefler. Sonuç olarak, bu araştırmanın çalışma grubu, okul düzeyi (dört okul öncesi, dört ilköğretim, dört ortaokul, dört lise) cinsiyet (sekizi kadın ve sekizi erkek) fark alanlarında çeşitlendirilmiş, en az 5 yıl öğretmenlik deneyimine sahip 16 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Analiz

Görüşmeler başlamadan önce sorumlu araştırmacı, öğrenci araştırmacılara bu araştırmada kuramsal çerçeve olarak alınacak olan Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Duygu Kuramını açıklayan bir bilgilendirme metni yazmış ve bir online toplantıda bu kuramın detaylarını öğrenci araştırmacılarla tartışmıştır. Böylelikle öğrenci araştırmacılar görüşmeler ve analiz sürecinde, araştırmada esas alınan kuramı doğru bir şekilde kullanabilmişlerdir. Öğrenci araştırmacılar veri toplama sürecine, kendi üniversitelerinin etik kurulundan ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izinlerini aldıktan sonra başlamışlardır. Görüşmeler, 2024 yılı haziran ayı içerisinde, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmıştır.

Analiz sürecinde öğrenci araştırmacılar: (1) ses kayıtlarını kelimesi kelimesine yazıya geçirdiler; bunun ardından, (2) her bir transkripti, iki kez baştan sona okudular; (3) MAXQDA veri analiz programı kullanarak içerik analizini —Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Duygu Kuramında

geçen değerlendirme bileşenlerini üst kategori olarak— gerçekleştirdiler ve son olarak, (4) birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları analizleri karşılaştırarak ortak bir sonuç üzerinde uzlaştılar. Bu sürecin ardından, (5) sorumlu araştırmacı da öğrenci araştırmacılar tarafından kendisine gönderilen ortak analizin geçerliliğini ve uygunluğunu kontrol etti. (6) Bu kontrolün ardından kaleme alınan bulguların katılımcılar tarafından kontrol edilmesi sağlandı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birincil değerlendirmelere yönelik çapraz durum analizlerimizde, araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin öfke duygusu geliştirmesine yol açan nedenler arasında bazılarının öne çıktığı görülmüştür. Bunlardan ilki, velinin çocuğunun kusurlu davranışını kabul etmek istememesidir. İkinci bir neden olarak, veliler, özellikle öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan sorunlarda, öğretmeni suçlama eğilimi göstermektedirler. Öne çıkan üçüncü neden ise velilerin sorunların çözümü noktasında iş birliğine yanaşmamasıdır.

İkincil değerlendirmeler için cinsiyete göre çapraz durum analizleri, şunları ortaya koymuştur: Suçlama değerlendirmesinde, tüm katılımcılar, velilerin ortaya koyduğu davranış üzerinde kontrol sahibi olduğunu ve eğer veliler isteseler, farklı bir şekilde de davranabileceklerini belirtmişlerdir. Başa çıkma potansiyeli bileşeninde yine kadın ve erkek katılımcıların farklı yaklaşımlar benimsedikleri görülmektedir. Katılımcılar arasında öğrencinin cezalandırılması yoluyla velinin kontrol edilmeye çalışılması, öğrencinin sınıfının hatta okulunun değiştirilerek öğretmen-veli ilişkisinin ortadan kaldırılması, okul idaresini de içine alan yüz yüze görüşmelerle sorunların çözümü gibi stratejiler dikkati çekmektedir. Geleceğe yönelik beklentiler konulu değerlendirmelere bakıldığında ise özellikle kadın katılımcıların daha karamsar ve çekingen davrandıkları dikkati çekmektedir. Erkek katılımcılardan bazılarının ise sorun anında verdikleri tepkiye karşı oluşacak karşı tepkiden o an için çekinmediklerini ancak sonrasında gösterdikleri tepkinin olası sonuçlarını değerlendirerek pişman olabildikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, veliler, öfke, durum çalışması

Kaynakça

Aydın, A. R. (2009). Öğretmen–öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 75-83.

Celep, C., & Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen–öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124).

Chang, M.L. (2013), “Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping”, *Motivation and Emotion*, Vol. 37, No. 4, pp. 799–817, doi: 10.1007/s11031-012-9335-0.

Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Durksen, T.L., Becker-Kurz, B. and Klassen, R.M. (2016), "Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES)", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 46, pp. 148–163, doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

Harris, S. (2012). *Free will*. Free Press

Hassan, T. and Berkovich, I. (2024), "Principal's abusive leadership and teachers' intrinsic and extrinsic motivations: the moderating roles of duration of relationship and group size", *International Journal of Educational Management*, Vol. 38 No. 2, pp. 374-390. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2023-0533>.

Heilman, E. E. (2022). Anger is all the rage: A theoretical analysis of anger within emotional ecology to foster growth and political change. *Teachers College Record*, 124(4) 205–234.

İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 411-442.

Kennedy, H. G. (1992). Anger and irritability. *British Journal of Psychiatry*, 161(2), 145- 153.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Pereboom, D. (2009). Free will, love, and anger. *Ideas y Valores*, 58(141), 169-189.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67–68.

Silva, L. (2021). Is Anger a hostile emotion? *Review of Philosophy and Psychology* <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00557-2>

Spielberger, C. D. (2010). State-Trait anger expression inventory. *The Corsini encyclopedia of Psychology*, 1-1.

Wang, H., Chiu, M. M., & Hall, N. C. (2023). Teacher anger as a double-edged sword: Contrasting trait and emotional labor effects. *Motivation and Emotion*, 47(4), 650-668.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri ve Sürdürülebilir Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Fatma Sadık ^{1,*} & Menekşe Eskici ²

¹ Çukurova Üniversitesi

² Trakya Üniversitesi

fatmasdk@gmail.com

Problem Durumu

Öğrenme süreci hayat boyu devam eder. Formal veya informal olarak gerçekleşen her türlü etkinlikte birey bilinçli olarak ya da bilinçli olmadan öğrenir. Formal olarak öğretilenlerde amaç; öğrenenlerin tüm yaşamlarına olumlu etki edecek bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak ve bu kazanımların ihtiyaç duyulduğunda geliştirilmesini ve farklı durumlara uyarlanmasını sağlamaktır (Alberici & Di Rienzo, 2014). Bu durum öğrenmenin geliştirilebilir, güncellenebilir, sürdürülebilir bir süreç olduğunu göstermektedir. Artan bilgi birikimi ve mevcut durumdaki değişimler, insanların kişisel ve mesleki açıdan başarılı olmak için sürekli öğrenmelerini ve bilgilerini güncellemelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrenme, büyümeye ve gelişmeye devam etmenin doğal bir eğilimi olarak kabul edilmektedir (Pahad, 2012). Güçlü toplumlar oluşturabilmek güncelliği takip eden, kendini geliştiren, sürekli öğrenen güçlü bireyler sayesinde mümkündür (Engin, Kör & Erbay, 2017). Bu nedenle toplumsal yaşamda yer alan çeşitli birliktelikler, kurum ve kuruluşlar içerisinde yaşamlarını sürdüren insanların, sürekli öğrenmeye açık olma, kendini geliştirme, yaşam boyu öğrenme vb. becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Kara, 2010). Toplumun bir parçası olan bireylerin hangi koşul veya koşullarda yaşarlarsa yaşasınlar sürdürülebilir öğrenen bireyler olmaları bilim ve teknolojiye bağlı olarak değişen toplumsal yaşama uyum için olmazsa olmazdır. Alanyazın incelendiğinde sürdürülebilir öğrenmenin; öğrenilenlerin detaylarının ve ilişkili kavramların birlikte öğrenilmesi (Derin ve geniş öğrenme), öğrenilenlerin farklı bir duruma uyarlanabilmesi, güncel hayatla ilişkilendirilebilmesi (Transfer ederek öğrenme), öğrenilenlerin farklı kişilere ve gelecek zamanlara ulaşmasını sağlamak için paylaşılması (yaygınlaştırılarak öğrenme) ve öğrenenlerin geleceği düşünerek ne öğrenmeleri gerektiğini belirlemesi (ileriye düşünerek öğrenme) olmak üzere dört temel ilke çevresinde toplandığı tespit edilmiştir (Alberici & Di Rienzo, 2014; Pepper & Wildy, 2008; Eskici, 2019). Görüldüğü gibi öğrenme eyleminin sürdürülebilir olması, bireylerin öğrendiklerini hayatın belirli bir döneminde değil tümünde kullanmayı hedeflemesini gerektirmektedir.

Başarı önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmayı, başarı yönelimi ise hedeflere ulaşma arzusundan kaynaklanan zihinsel süreçleri ve aktiviteleri ifade etmektedir (DeShon & Gillespie, 2005). Başarı yönelimi, bireyin öğrenme yönelimi ile performans yöneliminden etkilenmekte, başarı; başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma eğilimleri arasındaki çatışmanın sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bir diğer ifadeyle bireyin çeşitli hedeflere neden ve nasıl ulaşmak için çalıştıklarını tanımlayan başarı yönelimi (Kaplan & Maehr, 2007), gerçek başarılarında büyük rol oynamaktadır (Dweck & Leggett, 1988). Yapılan araştırmalarda başarı yönelimi/başarılı olma ihtiyacı yüksek olan öğrencilerin öğrenme

çabası, derse katılım ve akademik başarıların daha yüksek olduğunu göstermektedir (Koç ve Arslan, 2015; Özkal, 2013; Özkal, 2018; Uçar & Sungur, 2017). Başarı yönelimli insanların ortak özellikleri; işe dört elle sarılmak, kişisel sorumluluk almak, girişimcilik ve yenilikten hoşlanmak, ek görevlere talip olmak, geri bildirim almaktan hoşlanmak olarak tanımlanmaktadır (Baltaş, 2003). Bu kapsamda bireylerin hedeflere ulaşmak için zamanını ve enerjisini kullanma eğilimini ve kararlılığını ifade eden başarı hedef yöneliminin bireyin sürdürülebilir öğrenme davranışları ile doğrudan ilişkili bir kavram olduğu düşünülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile sürdürülebilir öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır: Öğretmen adaylarının;

1. Başarı yönelimleri nedir?
2. Sürdürülebilir öğrenme düzeyleri nedir?
3. Başarı yönelimleri ile sürdürülebilir öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Başarı yönelimleri ile sürdürülebilir öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ve sürdürülebilir öğrenme düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkiye bakılan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesinde eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, veri toplama araçları her iki üniversitedeki öğretmen adaylarının ulaşabileceği çevrim içi ortamlarda paylaşılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak 431 kadın ve 157 erkek olmak üzere toplam 588 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Elliot & Murayama, (2008) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" ve Eskici (2019) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerinin analizinde ilk olarak öğretmen adaylarının ölçeklerden elde ettikleri puanlar ve bu puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Sonuçlar 1.00–1.80'e kadar "Hiçbir zaman-Kesinlikle katılmıyorum", 1.81–2.60'a kadar "Nadiren-Katılmıyorum"; 2.61–3.40'a kadar "Bazen-Kararsızım"; 3.41–4.20'ye kadar "Genellikle-Katılıyorum" ve 4.21–5.00'ye kadar "Her zaman-Kesinlikle katılıyorum" aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Sonrasında dağılımlarının normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığı incelenmiş, sonuçlar dağılımların normal olduğunu gösterdiği için analizlere t-testi ve korelasyon ile devam edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel başarı yönelimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Adayların öğrenme yönelimleri pozitif yönde (öğrenmeye yaklaşma), performans yönelimleri ise negatif yönde (performanstan kaçınma) yüksek olmuştur. Kadın öğretmen adaylarının performans sergilemekten kaçınma eğilimi erkeklerden daha yüksek olmakla birlikte gözlenen puan farkları istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır. Bununla birlikte öğrenme-yaklaşma öğrenme yöneliminde

gözlenen anlamlı fark kadın öğretmen adayları lehine olmuştur. Sonuçlar öğretmen adaylarının sürdürülebilir öğrenme düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermiştir. Gelişim için öğrenme, geniş ve derin öğrenme alt boyutlarında kadın; sınav için öğrenme alt boyutunda ise erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile sürdürülebilir öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Nispeten en yüksek ilişki; başarı yöneliminin öğrenme-yaklaşma boyutu ile sürdürülebilir öğrenmenin gelişim için öğrenme; en düşük ilişki ise sınav için öğrenme boyutu ile performans sergilemekten kaçınma boyutları arasında saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenme yönelimli olan bireylerin kendini sürekli geliştirmeye odaklandıkları, yetenek, bilgi ve anlamalarını geliştirmeye, yeni şeyler (bilgi ve beceriler) öğrenmeye ilgilendikleri söylenebilir. İlgili alanyazında da öğrenme yönelimine sahip bireylerin öğrenme ve kendini geliştirmeye karşı içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu saptayan araştırmalar bu görüşü desteklemektedir (Elliot & Dweck, 1988; Kösterelioğlu, Çelen, Akın-Kösterelioğlu & Ahıska, 2019).

Anahtar Kelimeler: Başarı yönelimi, sürdürülebilir öğrenme, öğretmen adayı

Kaynakça

Alberici, A., & Di Rienzo, P. (2014). Learning to learn for the individual and society. In *Learning to Learn* (pp. 103-120). Routledge.

Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.

Baltaş, A. (2003). Öğretmen adaylarının başarı yönelimleri. *Kaynak Dergisi*, Baltaş-Baltaş Yayınları, Mart-Nisan, Sy. 13

Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096–1127.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.

Engin, M., Kör, H. & Erbay, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme ölçeği Türkçe uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4).

Eskici, M. (2019). Sustainable learning levels of high school students. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 63-80.

Kaplan, A.& Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19,141-184.

Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(32), 49-62.

Kösterioğlu, İ., Çelen, Ü., Akın-Kösterioğlu, M. , & Ahıska, R. (2019). Lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 662-678.

Özkal, N. (2013). The relationship between achievement goal orientations and self-regulated learning strategies of secondary school students in social studies courses. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 387-394.

Özkal, N. (2018). 2X2 Başarı hedef yönelimlerinin matematik dersine katılıma ilişkin yordayıcı rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13 (11), 1059-1082

Pahad, A. (2012). Role of universities in lifelong learning for elderly people. *Asian Journal of Home Science*, 7(2), 600-604.

Pepper, C., & Wildy, H. (2008). Leading for sustainability: is surface understanding enough? *Journal of Educational Administration*, 46(5), 613-629.

Uçar, F. M., & Sungur, S. (2017) The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science ve Technological Education*, 35(2), 149-168.

Eğitimde Eşitsizlikler Dersi Üzerine Bir Değerlendirme

Derya Atik Kara ^{1,*} & Elif Çoksöyler ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
dakara@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Eğitimde eşitsizlikler, öğrencilerin sosyoekonomik durumu, cinsiyeti, etnik kökeni, dili ve coğrafi konumu gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan, eğitim fırsatlarına erişimdeki farklılıkları ifade eder. Bu eşitsizliklerin giderilmesi, eğitimde adaletin sağlanması açısından büyük önem taşır. Toplumsal eşitsizlikler ile bu eşitsizliklerin eğitimdeki yansımaları sınıflarda kendini göstermekte ve öğretmenler eşitsizlikler ile yalnızca dezavantajlı öğrenciler değil, öğretmenler de mücadele etmek durumunda kalmaktadır (Kaymaz ve Atmaca, 2022). Öğretmenlerin eşitsizliklere karşı farkındalıkları sınıflardaki dezavantajlı öğrencilerin lehine ve yaşanan eşitsizlikleri azaltmaya yönelik bir öğrenme ortamı kurmalarında ve kendilerinin bu sorunlarla başa çıkabilmelerinde önem taşıyacaktır. Atmaca (2019) tarafından yapılan çalışmada dezavantajlı öğrencilerin, eğitim sürecinde pek çok eşitsizlikle karşılaştıkları ve bunları içinde buldukları toplumsal sınıfın habitusuna uygun şekilde içselleştirdikleri ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu ve buna benzer durumların farkında olması sınıflarında karşılaştıkları eşitsizlikleri fark etmelerini, sosyal adalet anlayışıyla bu konuda sorumluluk almasına olanak sağlayacaktır. Öğretmenler sınıfta söyledikleri kadar söylemedikleri ile de bulunur ve özellikle dezavantajlı öğrencilere karşı bu tutum ve davranışlarının farkında olmaları önem taşımaktadır. Eğitimde eşitsizlikler konusunda farkındalık geliştirmiş bir öğretmen adayı, sınıfındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve bu doğrultuda eğitim stratejileri geliştirebilir. Öğretmen adaylarının eğitimdeki eşitsizlikler konusunda bilgi sahibi olması, onların mesleki yeterliliklerini artırmanın yanı sıra, eğitim sisteminin daha adil ve kapsayıcı hale gelmesine de katkı sunar. Bu durum, sadece sınıf içi uygulamalar açısından değil, aynı zamanda eğitim politikalarının şekillendirilmesinde de öğretmenlerin daha bilinçli bir rol üstlenmelerine olanak tanır. Eğitimde eşitsizliklerin giderilmesine yönelik bilgi ve farkındalık, öğretmenlerin toplumsal değişim ve gelişim süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayarak, daha adil ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi inşa edilmesine katkıda bulunur. Toplumsal eşitsizliklerin Türk eğitim sisteminde kendini gösterdiği çeşitli çalışmalarda da (Kıbrıslıoğlu ve Gelbal,2018; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020; Özer ve diğerleri, 2020; Polat ve Boydak Özdan, 2020; Yıldız ve Gültekin-Karakaş, 2019) ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarına karşılaştıkları güçlükleri açıklamak, bunlarla başa çıkma, eğitimin eşitsizlikleri yeniden üretim sürecinde aktör olmamaları için gerekli bilgi, beceri, tutum ve farkındalıklarla donatmak kuşkusuz çok önemli ve gereklidir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarına yönelik olarak yürütülen "Eğitimde Eşitsizlikler" dersinin genel amaç ve öğrenme kazanımlarına ulaşma durumu, dersin işleniş ve içeriği ile öğrencilere sağladığı mesleki katkılar üzerine öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Dersin içeriği, eğitim ve eğitim toplumsal işlevleri ile toplumsal eşitsizlik kavramı ve kuramsal temellerine genel bir bakış sağlamış; ardından eğitimin eşitsizliklerdeki rolü tartışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma temel nitel araştırma yöntemine dayalı desenlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının ders sürecindeki deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ve bu süreci nasıl değerlendirdiklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma deseni bu amaca ulaşabilmek ve öğretim sürecini derinlemesine anlayabilmek (Merriam, 2013) için tercih edilmiştir. Araştırma Sınıf Öğretmenliği programında 4. Sınıfta öğrenim gören, “Eğitimde Eşitsizlikler” dersini almış 32 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacı tarafından araştırma amacı doğrultusunda hazırlanan açık uçlu form aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer verilen soruların uygunluğuna dair uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Formda dersin genel amaç ve kazanımlara uygunluğu, derste ele alınan konular, dersin mesleki anlamda katkı sağlama durumu, dersin işlenişi ve eğitimde eşitsizlik konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA programına aktarılmıştır. Verilerin analizde tümevarım analizden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde veriler birden fazla kez okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Ardından bu kodlar gruplandırılarak temalara ulaşılmıştır. Çalışma süresince etik ilkelere uygun hareket edilmiş, katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiş, gönüllü olmaları esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının tümü dersin genel amaç ve kazanımlarına ulaşıldığı, dersin içeriğinin yeterli ve işlenişinin etkili olduğu görüşündedir. Öte yandan dersin içeriği ve işlenişine yönelik çeşitli öneriler de sunmuşlardır. Derste ele alınması önerilen konular arasında ırkçılık, doğal afetler sonucu yaşanan sorunlar, Roman çocukların yaşadığı sorunlar, şiddet mağduru çocuklar, dijital eşitsizlikler ve eşitsizliklerle mücadele politikaları yer almaktadır. Ayrıca derste ele alınan konuların daha ayrıntılı incelenmesi önerileri de getirmişlerdir. Dersin işlenişine ilişkin önerileri ise teorik olarak ele alınan konuların sınıflarda gözlemlenmesine yönelik geziler, eşitsizliklerin giderilmesine yönelik proje çalışmaları, öğretmen deneyimlerinin paylaşılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adayları ders aracılığıyla eşitsizlikleri fark ettiklerini, öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunları anlamlandırabildiklerini, mesleki rolleri hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Eşitsizliklere dair öğretmenin rolü ise öncelikle eşitsizliklerin farkında olunması, yaşanan sorunlarla mücadele edilmesi, eğitim paydaşlarıyla iş birliğinde bulunmak, eğitim ortamlarında kapsayıcı olma ve rol model olma üzerinde yoğunlaşmıştır. Sonuç olarak öğretmen eğitimi programlarında eşitsizliklere dair bir dersin yer almasının öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceği sorunların farkına varması ve bilinçlenmesinde yarar sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, eğitimde eşitsizlikler, toplumsal eşitsizlik

Kaynakça

Atmaca, T. (2019). Intersection of Class Habitus and Amor Fati: Evaluation of Disadvantaged Educational Life in the Eyes of Vocational High School Students. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1–22. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.1m>

Kaymaz, A., ve Atmaca, T. (2022). Eğitimde Karşılaşılan Çeşitli Eşitsizliklerin Ürettiği Bazı Pedagojik Sonuçlar ve Sınıf Ortamına Etkileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Advance online publication. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1169970>

Kıbrıslıoğlu Uysal, N. ve Gelbal, S. (2018). Pısa ve Tük Verileri Çerçevesinde Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlik . Kastamonu Eğitim Dergisi , 26 (4) , 1195-1206 . DOI: 10.24106/kefdergi.434152

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Özer, M. , Gençoğlu, C. ve Suna, E. (2020). Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar . Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty , 39 (2) , 294-312 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/58553/828176>

Özer, M. , Suna, E. , Çelik, Z. ve Aşkar, P. (2020). Covid-19 Salgını Dolayısıyla Okulların Kapanmasının Eğitimde Eşitsizlikler Üzerine Etkisi . İnsan ve Toplum , Socioeconomic Inabilities , 217-246 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/insanvetoplum/issue/71116/1139743>

Polat, H. ve Boydak Özdan, M. (2020). Teachers' views on the equality opportunity and possibility in the turkish education system. International Journal of Social Science Research, 9 (2), 198-213.

Yıldız, S., ve Gültekin-Karakaş, D. (2019). Türkiye’de Eğitim Eşitsizliğinin Farklı Yüzleri. Anadolu University Journal of Social Sciences, 19(2), 271–292. <https://doi.org/10.18037/ausbd.566795>

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Fark Etme Becerileri ve Müdahale Seçimleri

Ayşe Asil Güzel ^{1,*} & Sibel Yeşildere Imre ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dokuz Eylül Üniversitesi

ayseasilguzel@gmail.com

Problem Durumu

Son 20 yılda yapılan çalışmalarla fark etme becerisi, mesleki yeterliliğin temel bir parçası olarak görülmeye başlamıştır (Kaiser ve König 2019; Scheiner 2016; Sherin vd., 2011; Stahnke vd., 2016). Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu fark etme günlük fark etme kavramından farklılık göstermektedir (Ball, 2011). Öğretmen mesleki fark etmesi, öğretmenlerin performansını ve eğilimlerini inceleyen bir çalışma alanı içinde yer almaktadır. Ayrıca etkili öğretim gerçekleştirebilmek için fark etmenin rolüne vurgu yapan birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Jacobs vd., 2010; Sherin vd, 2011; van Es, 2011). Mesleki fark etme becerisine sahip bir öğretmenden şunları yapabilmesi beklenir: öğretimin kaotik ortamında öğretimle ilgili yönleri belirlemek; olayları yorumlamak için bilgiyi kullanmak, öğretim ve öğrenme durumlarının belirli yönleri ile öğretim ve öğrenme hakkındaki daha genel ilkeler ve fikirler arasında bağlantılar kurmak (Jacobs, vd, 2010; Sherin, vd., 2010). Mesleki fark etme becerisinin matematik öğretmenleri için önemli bir yönü de öğrencilerin matematiksel düşüncülerine uyum sağlama yeteneğidir. Öğretmenin öğrencilerin matematiksel düşüncülerini mesleki fark etmesi sadece cevapların doğru ya da yanlış olduğunu belirtmekten fazlasını gerektirir. Mesleki fark etme öğrencilerin yazıklarının, söylediklerinin ya da bir etkinlik üzerinde çalışırken yaptıklarının matematik öğrenme açısından hangi şekilde anlamlı veya anlamsız olduğunu belirlemeyi (Hines ve McMahon, 2005; Holt, vd., 2013), anlayışlarına dair çıkarımlarda bulunmayı ve yeniden yapılandırmayı içerir. Jacobs vd. (2010), mesleki fark etmeyi birbiri ile ilişkili üçlü bir beceri seti olarak kavramsallaştırmışlardır: (1) Öğrencilerin stratejilerine dikkat kesilme, (2) Öğrencilerin matematiksel anlayışlarını yorumlama (3) Öğrenci anlayışlarına dayalı olarak nasıl yanıt vereceğine karar vermedir. Bu şekilde kavramsallaştırılan mesleki fark etme becerisine sahip öğretmenin, öğrencilerin çözdüğü problemlerde veya ürettiği fikirlerdeki matematiksel unsurları belirlemede, bu fikirleri yorumlamada ve öğretimi ilerletmek için kararlar alma konusunda daha iyi bir konumda olması gerektiği düşünülür. Öğretmenler öğrencilerden sürekli dönütler almakta ve sürekli bu dönütleri matematik öğretimi açısından değerlendirerek karşılık vermektedir. Bir öğretmen cevap veren bir öğrencinin cevabını onaylayabilir, derinleştirebilir ya da görmezden gelebilir. Öğretmenin öğrencinin katılımına karşılık vermeyi seçmesi veya nasıl karşılık vereceğine karar vermesinin altında çeşitli faktörler yer alır. Bunlar öğretmenin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, duygusal/motivasyonel eğilimleri veya sınıf kültürü olabilir (Ball, vd., 2008; Depaepe vd., 2013; Kaiser vd., 2015). Öğretmenler ders boyunca defalarca verdikleri bu kararlarla derslerini ilerletir ve sınıflarında matematiği inşa etmeye çalışırlar. Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarındaki matematiksel düşüncülerini tutarlı veya tutarsız bir şekilde fark etmeleri ya da fark edememeleri sınıflarında gerçekleştirdikleri matematik öğretimi sürecinde alacakları kararları etkileyeceği için önemli kabul

edilebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematiksel düşünceleri mesleki fark etme becerilerinin nasıl olduğunu ve fark ettikleri unsurlar arasında müdahale etmeyi tercih ettikleri durumların neler olduğunu ortaya koymaktır.

Yöntem

Ortaokul matematik öğretmenlerinin fark etme becerileri ve müdahale etmeyi tercih ettiği durumların incelendiği bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Merriam (2009), temel nitel araştırma çalışmasının felsefi olarak yapılandırıcılık, fenomenoloji ve sembolik etkileşimden türetildiğini ve "(1) insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, (2) dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve (3) deneyimlerine ne anlam yükledikleriyle ilgilenen araştırmacılar tarafından kullanıldığını" açıklar. Genel amaç, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır" (s. 23). Sonuç olarak temel nitel araştırma tasarımı etkili eğitim süreçlerinin derinlemesine anlaşılması için özellikle uygundur (Worthington, 2013). Nitel bulgular üç farklı şekilde elde edilir: (1) derinlemesine açık uçlu soruların kullanıldığı görüşmeler; (2) doğrudan gözlem ve (3) yazılı dokümanlar (Patton, 2014). Bu çalışma kapsamında matematik öğretmenlerinin fark etme becerilerini ve müdahale tercihlerini ortaya koymak için açık uçlu soruların kullanıldığı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları öğrenci düşüncelerini mesleki fark etme becerileri çerçevesi (Jacobs vd., 2010) göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra, alanında uzman üç akademisyene gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler ışığında gerekli düzeltmeler yapılmış ve 2 öğretmenle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan son düzeltmelerle görüşme formu kullanıma hazır hale gelmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bir il merkezinde görev yapan 16 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler üç farklı okulda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin kimliğini gizli tutmak için farklı isimler kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yazıya geçirilmiş ve ardında içerik analizine tabi tutulmuştur. Fark etme becerisinin her bir alt bileşeni için sorulan sorular ayrı ayrı analiz edilmiş temalar ve kategoriler oluşturularak katılımcıların bu becerilere sahip olup olmadıklarına dair kanıtlar aranmıştır. Görüşme kayıtları iki kodlayıcı tarafından izlenmiş ve kodlayıcı güvenilirliği, kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi kullanılarak hesaplanmış ve % 90,75 görüş birliği rapor edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik öğretmenlerinin mesleki fark etme becerilerinin incelenen bu çalışmada öğretmenlerin %25'nin fark etme becerisine sahip olduğuna dair kanıt elde edilememiştir. %31,25'nin bu fark etme becerisine sahip olduğuna dair sınırlı kanıt varken %43,75'i için güçlü kanıtlar elde edilmiştir. Beceri bileşenleri ayrı ayrı incelendiğinde matematik öğretmenlerinin öğrenci cevaplarına dair dikkatini verdikleri unsurların cevabın doğru yanlış olması, işlem adımları, kullanılan strateji, hata ve kavram yanlışları ile öğrencilerin çözümlerinde yaptıkları şeyi neden yaptığının açıklamaları olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin yorumlama becerileri incelendiğinde ise bir kısmı (%25) biliyor/bilmiyor/eksiği var şeklinde yüzeysel yorumlar yaparken diğer öğretmenlerin öğrencilerin çözümleri ile bildikleri/bilmedikleri kavramlar, stratejiler ve sahip oldukları kavram yanlışları hakkında yorum yaptıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların nasıl karşılık vereceğine karar verme becerisi incelendiğinde %18,75'nin öğrenci düşüncülerinden ziyade sorulan problemi göz önünde bulundurarak

dersi iletmeyi seçtiği görülmüştür. Diğer katılımcılar ise öğrencilerin hatalarını dikkate alarak hatalarını ve kavram yanlışlarını düzeltmeye yönelik veya stratejilerini göz önüne alarak alternatif stratejiler veya daha kolay stratejiler kullanmalarını sağlayacak dönütler vermeyi tercih etmişlerdir. Öğretmenlerinden kendilerine izletilene öğrenci çözümlerinden birini seçip müdahale etmesi istendiğinde tercihlerin üç farklı sebebe dayandığı görülmüştür. Bu sebepler (1) öğrencinin hatasını düzeltmek; (2) farklı çözümleri desteklemek ve sınıfında yürüttüğü eğitimin parçası haline getirmek; (3) öğrenci çözümüne dair öğretmenin merakıdır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki fark etme, müdahale tercihleri, karar verme

Kaynakça

Ball, D. L., & Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on the teaching and learning of mathematics* (pp. 83–104). Westport, CT: Ablex

Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25.

Hines, E., & McMahon, M. T. (2005). Interpreting middle school students' proportional reasoning strategies: Observations from preservice teachers. *School Science and Mathematics*, 105(2), 88–105

Hoth, J., Döhrmann, M., Kaiser, G., Busse, A., König, J., & Blömeke, S. (2016). Diagnostic competence of primary school mathematics teachers during classroom situations. *ZDM Mathematics Education*, 48(1) (

Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202.

Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J., & Blömeke, S. (2015). About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 369–387.

Kaiser, G., & König, J. (2019). Competence measurement in (mathematics) teacher education and beyond: Implications for policy. *Higher Education Policy*, 32(4), 597-615.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Scheiner, T. (2016). Teacher noticing: Enlightening or blinding?. *ZDM*, 48, 227-238.

Sherin, M. G., & Jacobs, V. R. (2011). Situating the study of teacher noticing. In *Mathematics teacher noticing* (pp. 33-44). Routledge.

Sherin, M.G., Jacobs, V.R., & Philipp, R.A. (2011). Situating the study of teacher noticing. In. M.G. Sherin, V.R. Jacobs, & R.A. Philipp (2011). *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (pp. 3–13). New York: Routledge.

Stahnke, R., Schueler, S., & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: A systematic review of empirical mathematics education research. *Zdm*, 48, 1-27.

Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design.

Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri

Elif Çoksöyler ^{1,*} & Derya Atik Kara ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
elifcoksoylerr@gmail.com

Problem Durumu

Çözülme bekleyen acil bir sorun olarak karşımıza çıkan toplumsal eşitsizliklere (Savage ve Li, 2021) yönelik kaygılar son 20 yılda Birleşmiş Milletlerin raporlarında da kendisi göstermiş ve Birleşmiş Milletler eşitsizlikleri azaltmaya yönelik çağrılar yapmıştır (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2005; United Nations General Assembly, 2015). Ancak 2020 yılından itibaren ülkeler arası eşitsizlikler tekrar derinleşmeye başlamış (UNDP, 2024), ülke içerisindeki eşitsizlikler ise son yıllarda birçok ülkede artış göstermiştir (Chancel vd., 2022). 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde ise her ülkenin eşitsizlikleri azaltmak için aynı gücü gösterip gösteremeyeceğinden duyulan kaygı dile getirilmiştir (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2005; United Nations General Assembly, 2015). OECD ülkeleri ile kıyaslandığında 2020 yılı verilerine göre en yüksek gelir eşitsizliklerinin olduğu dördüncü ülke (OECD, 2024a), en yüksek yoksulluk oranına sahip dokuzuncu ülke olan (OECD, 2024b) Türkiye’de 2013 yılında %29,4 olan yoksulluk oranının 2022 yılında %29,7’ye yükselmesi (TÜİK, 2024) bu kaygıyı haklı çıkarmakta ve özellikle Türkiye gibi toplumsal eşitsizliklerin yıllar içerisinde artış gösterdiği ülkelerde eşitsizliklerin var olan durumunu anlamak ve eşitsizlikleri azaltmak üzere atılan adımların önemini göstermektedir.

Toplumsal eşitsizlikleri azaltmak söz konusu olduğunda öğretmenlere de birtakım görevler düşmektedir. Freire’ye göre toplumsal eşitsizlikler nedeniyle ezilenlerin olduğu bir toplumda öğretmenler ezilenlerden yana olmalı (Macedo, 2021) ve ezilen kesimleri güçlendirmeyi eğitimsel amaçlarına dahil etmelidir (Freire, 1991). Ancak öğretmenlerin pedagojik kararlarında geçmiş öğrencilik deneyimlerinin de etkisi olduğu (Klausewitz, 2005) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini aldıkları üniversitelerin eğitim fakültelerinde sunulan eğitim programlarının öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme deneyimi yaşattığı önemli görülmektedir. Toplumsal eşitsizlikler nedeniyle güçsüz konumda kalmış öğretmen adaylarını güçlendirmeyi amaçlayan öğretmen eğitimi programı ise adayların öğrenme deneyimlerini iyileştirilmesine yardımcı olmanın yanında adayların öğretmen olduklarında benimsedikleri pedagojik amaçları şekillendirmeye yardımcı olabilir. Bu tür bir öğretmen yetiştirme programının gerekliliğinin ne boyutta olduğunu anlamak ve bu programda öğretmen adaylarını güçlendirmek adına neler yapabileceğini tartışmak için öğretmen adaylarının toplumsal konumları hakkında daha fazla bilgi edinmeye ihtiyaç vardır. Öğretmen adaylarının toplumsal konumlarını anlamak için ise adayların sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini ortaya koymak gerekmektedir.

Sosyoekonomik ve kültürel özellikler üniversite öğrencilerinin öğrencilik deneyimlerini de şekillendirmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel özellikleri üzerine bilgi edinmeyi amaçlayan bir profil araştırmasının öğretmen adaylarının toplumsal konumlarını

anlamaya yardımcı olmasına ek olarak adayların öğrencilik deneyimlerini de anlamayı kolaylaştıracağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerinin öğrencilik deneyimlerine nasıl etki ettiğini ele almak gerekmektedir. Öğrenenlerin sosyoekonomik ve kültürel profillerinin öğrenenlerin üniversitedeki akademik başarılarına (Sarmiento Espinel vd., 2019), öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla iletişime geçme düzeylerine (Yee, 2016) dijital yeterliliklerine (Calderón Gómez, 2021), bilgi okuryazarlığı yeterliliklerine (Reed ve Johnson, 2023), üniversitenin sunduğu çeşitli kaynakları (kütüphane, bilgi sistemleri vb.) kullanma becerilerine (Reed ve Johnson, 2023), üniversite eğitimlerini tamamlama durumlarına (Bailey ve Dynarski, 2011) ve lisansüstü eğitime başlama kararına (Barsegyan ve Maas, 2024) etki ettiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu etkiler düşük veya orta sosyoekonomik ve kültürel profile sahip öğrenenlerin üniversitede öğrencilik deneyimlerinde zorluklar yaşayabileceğini göstermekte hem de buna bağlı olarak, gerekli önlemler alınmaması durumunda, toplumsal eşitsizliklerin eğitim kurumları aracılığıyla yeniden üretilebileceğini göstermektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini ortaya koymaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bireylerin birtakım özelliklerinin kendilerine sorarak elde edilmesini içeren tarama araştırmaları bireylerin özelliklerine kendilerine sorulmadan erişilemeyeceği durumlarda araştırmacılara avantaj sağlamaktadır (Rea ve Parker, 2014). Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 akademik yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programlara ve sınıflara göre dağılımı eşit olmadığından, araştırma sonuçlarının evreni temsil etme gücünü artırmak için (Eichhorn, 2021) orantılı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Orantılı tabakalı örnekleme yönteminde evren anlamlı gruplara (tabakalara) ayrılır ve örneklem bu grupların içerisinde grupların evrendeki oranı örnekleme de korunacak şekilde rastgele seçilir. (Christensen vd., 2015; Eichhorn, 2021). Araştırmanın katılımcıları 2023-2024 akademik yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1072 öğretmen adayından oluşmaktadır. Basılı anketler kullanılarak toplanan verilerin analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaklaşık %20'lik bir kesiminin ekonomik sorunlar yaşadığı, %13'e yakının ise ekonomik sorunlar nedeniyle eğitimini terk etme tehlikesi altında olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının yaklaşık %18'inin dijital eşitsizlikler nedeniyle dezavantajlı bir konumda olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, öğretmen adaylarının %25-%35'lik bir kesiminin ekonomik durumu nedeniyle eğitim harcamaları, eğitim fırsatlarına ulaşma, sosyalleşme ve kültürel gelişim gibi alanlarda sorunlar yaşadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğine yönelik araştırma sonuçlarında ise uyruk, etnik köken ve dini inanç söz konusu olduğunda bazı grupların baskın olduğu görülmüştür. Adayların %37-%38'lik bir kesiminin kültürel değer ve

inançlarının toplumdan farklı olduğunu, görüşlerinin toplumda yeterince temsil edilmediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kültürel gelişimine ait araştırma sonuçlarına göre ise, adayların ailelerine kıyasla kültürel gelişimlerini destekleyecek etkinliklere daha çok katıldıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaklaşık olarak %50'sinin kitap okuma, yabancı dil bilme, kültür-sanat etkinliklerine katılma, kültür-sanat hobileri ve meslekleri için kurslara/eğitime katılma, kulüp/kuruluşlara üye olma gibi sosyokültürel etkinlikleri gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun arkadaş çevresinde ise kültürel çeşitliliğin olduğu ancak arkadaş çevrelerinin çoğunlukla öğretmen adaylarının kültürel değerlerine yakın/benzer olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının arkadaş çevresinin çoğunlukla adayların kültürel gelişimini desteklediği ve sosyal çevresinin (aile, arkadaşlar, hocalar vb.) adayların eğitim ve özel hayatına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen profilleri, ekonomik özellikler, kültürel özellikler, toplumsal eşitsizlik, toplumsal yeniden üretim

Kaynakça

Bailey, M. J. ve Dynarski, S. M. (2011). Inequality in postsecondary education. G. J. Duncan ve R. J. Murnane (Ed.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* içinde (s. 117-133). New York: Russel Sage Foundation-Spencer Foundation.

Barsegyan, V. ve Maas, I. (2024). First-generation students' educational outcomes: the role of parental educational, cultural, and economic capital – a 9-years panel study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 91.

Calderón Gómez, D. (2021). The third digital divide and Bourdieu: Bidirectional conversion of economic, cultural, and social capital to (and from) digital capital among young people in Madrid. *New Media and Society*, 23(9), 2534-2553.

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., Zucman, G., Duflo, E., Banerjee, A. (2022). *World Inequality Report 2022*.

Christensen, L. B., Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (11. baskı). Pearson Education Limited.

Eichhorn, J. (2021). *Survey research and sampling*. SAGE Publications.

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Klausewitz, S. K. (2005). *How prior life experiences influence teaching: Multiple case studies of mature age elementary student teachers*. Doktora Tezi. Massachusetts: the Graduate School of the University of Massachusetts.

Macedo, D. (2021). Önsöz. *Özgürlüğün pedagojisi* içinde (s. 47-51). İstanbul: Yordam Kitap.

OECD. (2024a). Income inequality (indicator).

OECD. (2024b). Poverty rate (indicator).

Reed, E. ve Johnson, B. (2023). Overview of cultural capital theory's current impact and potential utility in academic libraries. *Journal of Academic Librarianship*, 49(6).

Sarmiento Espinel, J. A., Silva Arias, A. C. ve van Gameren, E. (2019). Evolution of the inequality of educational opportunities from secondary education to university. *International Journal of Educational Development*, 66, 193-202.

Savage, M. ve Li, C. (2021). Introduction to thematic series "new sociological perspectives on inequality". *Journal of Chinese Sociology*, 8(7).

TÜİK. (2024). Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2023.

UNDP. (2024). İnsani Gelişme Raporu 2023/2024.

United Nations General Assembly. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development transforming our world.

United Nations. Department of Economic and Social Affairs. (2005). The inequality predicament: report on the world social situation 2005. United Nations.

Yee, A. (2016). The unwritten rules of engagement: Social class differences in undergraduates' academic strategies. *Journal of Higher Education*, 87(6), 831-858.

Sınıf Eğitiminde Güncel Eğilimler: 2020-2024 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi

Aşkın Karaduman¹, Burcu Savaş^{1,*}, Derya Akar¹, Esin Akyıl¹ & Ş. Dilek Belet Boyacı¹

¹ Anadolu Üniversitesi
burcusavas@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Sınıf eğitimi alanı, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak, geleceğin öğretmenlerinin ve eğitim liderlerinin yetiştirilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu alan, öğrencilerin eğitim hayatlarındaki ilk adımlarını attıkları ve temellerinin atıldığı bir süreç olması nedeniyle büyük bir öneme sahiptir. Sınıf eğitimi, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek için kritik bir dönemdir ve bu dönemde verilen eğitimin kalitesi, onların gelecekteki başarılarını doğrudan etkileyebilir. Çünkü temel eğitim iyi bir vatandaş olmak için temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırılmasının yanı sıra çocukları hayata hazırlayan bir konumdadır (Memişoğlu, 2020). Günümüzde bilgiye bakış açısındaki farklılaşmalar, çağdaş eğitim anlayışından doğan paradigmalara, teknolojik değişimler ve bu doğrultuda ihtiyaçların farklılaşması eğitim alanında da köklü değişimlere sebep olmuş ve güncel kalmayı gerekli kılmıştır (Argon, 2020). Bu durum sınıf eğitimiyle de yakından ilgilidir. Sınıf eğitimi alanında mesleki gelişim ve ilerleme sağlamak, öğretmenlerin ve eğitimcilerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır (Turan, vd., 2014). Lisansüstü eğitim programları, bu alanda mesleki anlamda gelişmeyi ve ilerlemeyi sağlayan en etkili fırsatlardan biridir. Bu programlar, sadece bilim insanlarının yetiştirilmesine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda nitelikli bilgi üretimi ve ilkökul eğitimine uygulamada somut katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Lisansüstü eğitim programlarının çerçevesinin zamanla genişlemesi eğitim boyutunu etkilemiş, temel eğitim bölümü içerisinde yer alan sınıf öğretmenliği alanında da tezlerin yazılmasına ve sınıf öğretmenliği alanında birçok boyutun, (değişkenin, yeni modellerin, yöntemlerin ve kaynakların) eğitim açısından incelenerek alan yazına girmesine önemli bir etki sağlamıştır (Yazıcıoğlu ve Genç, 2021). Temel Eğitim Bölümü çatısı altında yer alan ve oldukça geniş bir alana sahip olan “Sınıf Eğitimi Bilim Dalı”, hem mevcut alana hem de gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutacak çok sayıda akademik çalışmayı bünyesinde barındırmaktadır.

Bu kapsamda, sınıf eğitimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin içerik ve yöntem bilimsel özellikleri bağlamında incelenmesi, alanda yapılan güncel çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Aynı zamanda, bu tür çalışmalar, alanda yapılacak yeni araştırmaları niteliksel bakımdan biçimlendirme potansiyeline sahiptir. Lisansüstü tezlerin detaylı bir şekilde incelenmesi, sınıf eğitimi alanındaki akademik literatürü zenginleştirerek, eğitim politikalarına ve uygulamalarına da değerli katkılar sunabilir. Bu nedenle, sınıf eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmalar hem akademik hem de pratik düzeyde büyük bir etki yaratma potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda temel amacı 2020-2024 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yapılmış lisansüstü

tezleri içerik özellikleri ve yöntembilimsel nitelikleri bağlamında değerlendirmek olan araştırmanın alt amaçları;

1. Sınıf eğitimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin genel ve içerik özellikleri bağlamında;
 - Lisansüstü tez türlerinin gerçekleştirildiği yıla,
 - Yapıldığı üniversiteye,
 - Gerçekleştirildiği disiplinlere göre dağılımı nasıldır?
2. Sınıf eğitimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin yöntembilimsel özellikleri bağlamında;
 - Araştırma yöntemine,
 - Araştırma desenine,
 - Örneklem özelliklerine,
 - Veri toplama araçlarına,
 - Veri analiz türlerine göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada, 2020-2024 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli benimsenmiştir. Tarama çalışmaları, belirli bir zaman diliminde veya o anda mevcut koşulların doğasını tanımlamak, bu koşulları karşılaştırılabilir standartlarla ölçmek ya da mevcut olaylar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla kullanılır. Bu çalışmalar, genellikle belirli bir özelliği genelleştirilebilir şekilde ölçmek veya tanımlamak adına çeşitli konular, evren ve örneklem, programlar ve bireyler üzerinde gerçekleştirilir. Tarama çalışmaları, geniş bir hedef kitlenin temsilini sağlar, sayısal veriler üretir ve betimsel, çıkarımsal ve açıklayıcı bilgiler sunar (Cohen, Manion, & Morrison, 2021; Dillman, Smyth & Christian, 2014; Karasar, 2023; Tekindal, 2023).

Bu araştırmada çalışmaya dahil edilen lisansüstü tezler için 01.01.2020 ve 31.06.2024 tarih aralığı belirlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi online veri tabanında yer alan tezler “Sınıf Eğitimi Bilim Dalı” altında filtrelenmiştir. Erişime açık olan 896 lisansüstü tez çalışmaya dahil edilmiştir. Sınıf Eğitimi Bilim Dalı kapsamı dışında kalan çalışmalar incelemeye dahil edilmemiştir. Lisansüstü tezlerin genel ve içerik özellikleri bağlamında; gerçekleştirildiği yıl, yapıldığı üniversite ve gerçekleştirildiği dersler incelenmiştir. Yöntembilimsel bağlamda ise hazırlanan tezlerin yöntemi, deseni, örneklem özellikleri, veri toplama araçları ve veri analiz türleri incelenmiştir. Sınıf eğitimi alanında genel eğilimlerinin ortaya konulması, değerlendirilmesi ve alandaki gelişmelerin izlenmesi amacıyla incelenen tez çalışmaları betimsel istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistik, sayısal verilerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına yarayan yöntem ve teknikleri içermektedir. Çalışılan konu hakkında elde edilen verileri kullanmak suretiyle özellikleri saptamayı amaçlayan bir süreçtir (Howell, 1987; Johnson, 1980).

Bu araştırma yoluyla, filtrelenen tarih aralığında yapılan lisansüstü çalışmaların içerik ve yöntem bilimsel özelliklerini ortaya koyarak, sınıf eğitimi alanındaki akademik çalışmaların eğilimlerini belirlemek ve gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik etmek hedeflenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk alt amacı doğrultusunda;

- Sınıf eğitimi alanında en çok 2022 yılında çalışma yapıldığı,
- Yüksek lisans düzeyinde en çok çalışma yapılan üniversitenin Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi (f=51), doktora düzeyinde ise Gazi Üniversitesi (f=38) olduğu,
- Tezlerin çoğunlukla disiplinler arası bir yaklaşımla ya da bir dersle ilişkilendirilmeksizin (f=507) yapıldığı, ders kapsamı gözetilerek yapılan çalışmaların ise sırasıyla Türkçe (f=138), Matematik (f=78), Fen Bilimleri (f=77), Sosyal Bilgiler (f=38) ve Hayat Bilgisi (f=29) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda;

- Yüksek lisans tezlerinde (f=767) en çok nicel (f=307) araştırma yöntemi benimsenirken doktora tezlerinde karma yöntemin (f=56) tercih edildiği,
- Çalışmalarda sırasıyla tarama (f=185), durum çalışması (f=111), deneysel desenler (f=97), doküman incelemesi (f=64) ve olgubilim (f=63) desenlerinin kullanıldığı,
- Örneklem yöntemi belirtilmeyen (f=257) oldukça fazla sayıda çalışma olup, belirtenlerde ise en çok ölçüt örnekleme (f=138) kullanıldığı,
- Veri toplama aracı olarak en çok ölçek (f=286) ve başarı testi (f=80), sonrasında sırası ile görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanıldığı, doküman olarak en çok bilimsel çalışmaların (f=25), öğrenci ürünlerinin (f=17), ders kitaplarının (f=21) ve çocuk kitaplarının (f=18) incelendiği,
- Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmalarda en yüksek oranda içerik analizi (f=321), betimsel analiz (f=151) ve doküman analizi (f=18) tercih edilirken nicel çalışmalarda, ilişkisel (f=427) ve betimsel istatistiksel (f=31) tekniklerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf eğitimi, lisansüstü eğitim, tez çalışmaları

Kaynakça

Argon, T. (2020). 21. yüzyılda eğitim bilimlerinde yönelimler. K. Kıroğlu & C. Elma (Ed.), Eğitime giriş içinde (ss. 280-307). Pegem Akademi.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). Eğitimde araştırma yöntemleri (E. Dinç & K. Kıroğlu, Çev.). Pegem Akademi.

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method (4th ed.). Wiley.

Howell, D. C. (1987). Statistical methods for psychology (2nd ed.). Duxbury Press.

Johnson, R. A. (1980). Elementary statistics (3rd ed.). Wadsworth Publishing Company.

Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Akademik Yayıncılık.

Memişoğlu, S. P. (2020). Eğitimin amaçları ve işlevleri. K. Kıröğlu & C. Elma (Ed.), Eğitime giriş içinde (ss. 158-180). Pegem Akademi.

Tekindal, S. (2023). Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik tasarımı ve yürütülmesi: Eğitim, psikoloji ve sosyoloji alanları için. Nobel Akademik Yayıncılık.

Turan, M., Alpaltun, K., Ayyıldız, A., Geçim, E., Güneş, M., Tekgöl, E., Sağlayan, M., Turan, N., & Doğan, B. (2014). Toplum gözüyle sınıf öğretmenliği mesleği. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Yazıcıoğlu, A., & Genç, G. (2021). Sınıf öğretmenliği alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.927793>.

The Teacher I Want to Be: Examining Third-Year Pre-service EFL Teachers' Ideal Teacher Selves

Eda Ceylan

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
edaceylan@yyu.edu.tr

Problem Statement

Teacher identity can be defined as “how teachers define themselves to themselves and to others” (Lasky, 2005, p. 901). It plays a key role in guiding teachers’ classroom practices and directing their pedagogical decisions (Shin & Alpern, 2024) and “provides a framework for teachers to construct their ideas on ‘how to be,’ ‘how to act,’ and ‘how to understand’ their work and their place in society” (Sachs, 2005, p.15). Teacher identity also acts as a force which directs teachers about “where they place their effort, and whether and how they seek out professional development opportunities” (Hammerness et al., 2005, pp. 383–384).

Given the growing recognition of teacher identity as essential to the teaching profession, there has been increased attention to the concept in second language (L2) teacher education in recent years. Research has explored L2 teacher identity from various perspectives in various contexts, including initial teacher education context. A particular area of research has explored future-oriented thinking in L2 teacher identity, focusing on how L2 teachers imagine their possible selves as teachers, including their ideal, feared, and ought-to-be teacher selves (see Kubanyiova, 2009; Pennington & Richards, 2016). Currently, however, there are limited in-depth qualitative studies examining possible language teacher selves to gain better insight into the development of pre-service EFL teacher identity, particularly in the context of Türkiye (Aslan, 2022).

To fill this gap, this study, which is part of a larger study examining change processes in pre-service EFL teachers’ identity during their practicum course, aims to explore their teacher identity through the lens of possible selves theory, with a particular focus on their ideal teacher selves as “the driver of intentional change in one’s behaviour, emotions, perceptions, and attitudes” (Boyatzis & Akrivou, 2006, p. 625). More specifically, the study aims to contribute to ongoing research by examining third-year pre-service EFL teachers’ perceptions of the ideal language teacher and identifying the factors that shape these perceptions.

Method

This qualitative research study included third-year pre-service teachers from the English Language Teaching (ELT) department at a public university in eastern Türkiye. Participants were selected through purposive sampling to gain insights into their perceptions of the ideal teacher and the factors that shape these perceptions before they begin their teaching practice in the fourth year of the program. The group consisted of 44 students, aged between 20 and 25 years. Of these participants, 14 were male and 30 were

female. Data were collected using open-ended survey questions administered towards the end of the 2023-2024 spring semester. The survey included the following questions:

- What kind of teacher do you want to be?
- What experiences or factors have shaped your vision of the ideal teacher?

The collected data were analyzed using qualitative content analysis (Schreier, 2012). This process involved coding the data, organizing the codes into overarching categories, and interpreting the relationships between these categories.

Expected/Temporary Results

The analysis of the data revealed that the pre-service EFL teachers aspired to be modern teachers, distinguishing themselves from traditional teachers in their approach to teacher-student relationships, pedagogy, and professional roles. They viewed modern teachers as those who prioritize building supportive relationships with students, embrace technologies and new methods, create an enjoyable and inclusive classroom environment, contrasting this with the more authoritative and distant approach they associated with traditional teachers. Their experiences with previous teachers were the most frequently mentioned factor influencing their understanding of a modern teacher. Both positive and negative experiences with previous teachers shaped their understanding of the ideal teacher.

Keywords: Pre-service EFL teachers, ideal teacher self, teacher identity

References

- Aslan, R. (2022). 'What kind of teacher I wish to be': Exploring prospective English language teachers' future-oriented identities. *Focus on ELT Journal*, 4(1), 28-45.
- Boyatzis, R. E., & Akrivou, K. (2006). The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of management development*, 25(7), 624-642.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp.358–389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314–332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC journal*, 47(1), 5-23.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Shin, M., & Alpern, L. W. (2024). Drawing teacher identity: Perspectives of students in a teacher education program. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101036.

Sınıf İçi Dijital Araçların Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Padlet Örneği

Fatma Nur Yılmaz^{1,*} & Safiye Bilican Demir¹

¹ Kırıkkale Üniversitesi
fatmanrylmaz5@gmail.com

Problem Durumu

Dijitalleşmeyle birlikte değişen eğitim ortamlarına ve ihtiyaçlarına uygun öğretim yapılabilmesi için öğretmenlerin dijital yeterlikleri üzerinde düşünmek yerinde olacaktır. Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde, öğretmenler, teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre ederek öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebilirler.

Öğretmenler, dijital araçları sadece bir ekran ya da bir sunum aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini zenginleştiren ve kolaylaştıran birer araç olarak kullanılmalıdır. Öğretmen dijital yeterlikleri, genellikle nüfusun dijital okuryazarlığını veya yeterlik seviyesini geliştirmeyi amaçlayan ulusal dijital stratejilerin/politikaların merkezinde yer almaktadır (OECD, 2019). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması önemlidir. Bu gereklilikten hareketle bu çalışmada teknoloji tabanlı işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen uygulamalardan biri olan Padlet ele alınmış ve öğretmen adaylarının bu teknolojiyi pedagojik amaçlı kullanmalarının desteklenmesi amaçlanmıştır. Padlet, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle gerçek zamanlı etkileşim olanağı sağlayan ücretsiz ve kullanıcı dostu bir dijital araç olduğu için bu çalışmada kullanılmıştır (Beltrán-Martín, 2019). Bunun yanı sıra öğretmenler, çeşitli dijital araçları etkili bir şekilde kullanarak derslerini daha ilgi çekici ve etkileyici hale getirebilirler. Dijital kaynaklar, güncel bilginin sunulması ve öğrencilerin farklı bakış açılarını görmesini destekleyecektir. Örneğin, sunum araçları, çevrimiçi etkileşimli tahtalar, e-öğrenme platformları, çevrimiçi değerlendirme araçları gibi teknolojik araçlarla öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanabilir (Calderon vd. 2020). Öğrenciler, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında daha aktif, meraklı ve yaratıcı olabilirler. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile öğrencinin duyuşsal özellikleri arasındaki pozitif ilişki birçok çalışmada doğrulanmıştır (örneğin: Chauhan, 2017; Mete ve Batıbay, 2019; Wang, 2019). Öğrenci çıktılarında bu gelişmelerin sağlanabilmesi için öğretmenlerin dijital becerileri önemlidir. Çünkü öğretmenler, eğitimde teknolojiyi etkili bir şekilde bütünleştirmek için dijital araçları tanıma, kullanma ve yönetme konusunda gerekli becerilere sahip olmak durumundadır. Öğretmenler, dijital araçları sadece bir ekran ya da bir sunum aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini zenginleştiren ve kolaylaştıran birer araç olarak kullanılmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ders tasarım sürecinde Padlet kullanımıyla ilgili deneyime sahip olmalarını sağlamak ve sınıf içi uygulamalarda Padlet kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada Padlet kullanımıyla oluşacak deneyimler derinlemesine ele alınacağı için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilirlik ve projeye katılım motivasyonu dikkate alınarak, çalışma grubu Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3.sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan 39 öğretmen adayının 29'u kadın ve 10'u erkektir.

Araştırmada ilk olarak Padlet programı kullanılarak Sosyal Bilgiler ilköğretim 4.sınıf öğretim programında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının kazanımlarına uygun bir Padlet içerikli ders tasarımı planlanmıştır. Oluşturulan eğitimin kapsam, süre ve kazanım boyutunda uygunluğuyla ilgili eğitim teknolojileri ve sosyal bilgiler eğitimi alanından çalışan iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Eğitim, haftada 50 dakikalık derslerden oluşan toplam 3 haftalık bir programı kapsamaktadır.

Eğitimler öncesi katılımcı öğrencilere teknik olarak Padlet uygulaması tanıtılmış ve katılımcıların cihazlarında Padlet programının çalışıyor durumda olması sağlanmıştır. Eğitimler yüz yüze yapılarak üç haftada tamamlanmıştır.

Eğitimler sonrası öğrenci görüşlerini elde etmek üzere Önal ve Tanık-Önal (2022) tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların Padlet'i daha etkin kullanmak için deneyimin önemine vurgu yaptıkları ve ileride de hem lisans eğitimlerinde diğer derslerinde hem de öğretmen olduklarında Padlet'i kullanmayı düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. Nitekim Padlet uygulamasının sahip olduğu tüm bu avantajlar ve hem öğretmenlere hem de öğrenenlere sunduğu fırsatlar dikkate alındığında, çevrimiçi ortamlarda etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamak için çok elverişli olduğu ifade edilebilir. Padlet gibi dijital araçların sınıf içi kullanımına yönelik yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının bu araçlara karşı genel olarak olumlu görüşlere sahip gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, dijital araçların kullanımında bazı zorluklarla karşılaşıldığı ve bu zorlukların aşılması için daha fazla eğitim ve destek gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, Padlet gibi dijital araçların eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen adaylarının bu araçlara yönelik olumlu tutumlarının desteklenmesi ve gerekli becerilerin kazandırılması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, dijital beceriler, sınıf içi dijital araçlar, Padlet

Kaynakça

Avrupa Parlamentosu, 2006. “Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning”. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>. Son erişim tarihi: 15 Nisan 2023

Beltrán-Martín, I. 2019. “Using Padlet for collaborative learning”. HEAD'19. 5th International Conference on Higher Education Advances. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/123998/9188-27041-1-PB.pdf>. Son erişim tarihi: 23 Mayıs 2023.

Bilican-Demir, S.Yıldırım, Ö. 2016. “Okulda ve okul dışında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin PISA 2012 performansı ile ilişkisinin incelenmesi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1), 251-262.

Borthwick, A.C. Hansen, R. 2017. “Digital literacy in teacher education: Are teacher educators competent?”. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46-48. DOI: 10.1080/21532974.2017.1291249

Calderón, A., Meroño, L., MacPhail, A. 2020. “A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers”, *European Physical Education Review*, 26(1), 241-262.

Campbell, E. 2016. “Pre-service teachers' perceptions and practices: integrating digital literacy into English education”, Unpublished Doctoral dissertation, University of Cape Town.

Chauhan, S. A. 2017. “Meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students”, *Comput. Educ.* 2017, 105, 14–30.

Demirci, S. 2021. “Öğretmen dijital yeterlikleri”. TedMem. “Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 129-147. DOI: 10.32709/akusosbil.466549

Lei, H. Xiong, Y. Chiu, M. M.Zhang, J.Cai, Z. 2021. “The relationship between ICT literacy and academic achievement among students: A meta-analysis”, *Children and Youth Services Review*, 127, 106123.

Merriam, S. B. 2013. *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf. Son erişim tarihi: 2 Nisan 2023.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genyeterlikleri/icerik/39>. Son erişim tarihi: 16 Mart 2023.

OECD, 2019. “OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World”. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf. Son erişim tarihi: 2 Mayıs 2023

Critical Thinking in Turkish K-12 Education: A Systematic Review of Current Level of Teachers

Zahir Attal ^{1,*} & Sevilay Şahin ¹

¹ Gaziantep University
attalzahir@gmail.com

Problem Statement

Educators are well aware that critical thinking is a must for the contemporary society. The 21st Century Skills Framework developed by P21, which tries to figure out skills, knowledge and experience required for success in work and life, serves as evidence for this. (21st Century Skills Partnership, 2016). Critical thinking may look like an innovation of modern times but it has roots far back into history.

These skills go back to Socratic dialogues and the intellectual traditions of various civilizations. From the philosophers of ancient Greece (Bailey and Mintz, 2015) to scholars of hadith and jurisprudence in Islamic civilization (Muhammad and Abbas, 2018), and prominent Islamic thinkers such as Al-Ghazali and Ibn Rushd (Kaylak, 2015), critical thinking has been valued across diverse historical contexts. In the twentieth century, critical theorists of the Frankfurt School continued to develop these traditions (Celikates & Flynn, 2023).

In a modern context, Alec Fisher refers to John Dewey as the “father of the modern critical thinking tradition” because of his influential work in shaping contemporary understandings of the concept (Fisher, 2001). Although John Dewey used the term “reflective thinking” instead of “critical thinking,” he provided one of the most important definitions for it and defined it as: “the active, continuous, and careful study of a belief or supposed form of knowledge in the light of the foundations that support it and the additional conclusions to which it leads” (Dewey, 1910). In his book *Critical Thinking*, Jonathan Haber (2020) addresses several other definitions of critical thinking, including the ten definitions discussed by Emily (2011), and the definition of Peter Facione (1990), which he developed through the Delphi method with 46 critical thinking teachers, and previous definitions of the State of California (1983) and Edward Glaser (1941). Haber points out that although these definitions are diverse, they share the three basic elements mentioned in Glaser's definition: (1) the tendency to engage deeply with problems and topics within one's experience, (2) knowledge of methods of logical inquiry and reasoning, and (3) Skill in applying these techniques.

The educational importance of critical thinknig skills is clear by looking at international education policies, such as the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development, which emphasize the need to integrate critical thinking skills into school curricula.

Turkey has also given clear attention through its Education Vision 2023 (Ministry of National Education, 2018) to the importance of adhering to modern educational practices. This vision aims to promote scientifically oriented, curious and sensitive individuals equipped with high moral values and

skills to meet current and future challenges. Specifically, it emphasizes the development of critical thinking, analytical thinking, flexibility and problem-solving skills and they were emphasized again in (Turkish Century Knowledge Model, 2024).

Although the amount of research on teaching critical thinking in different regions of Turkey is increasing, there is a need for a comprehensive understanding of the general situation of teaching critical thinking. To achieve this, there is a need for a systematic review that addresses studies related to critical thinking skills within the education framework. This study will assess current levels of critical thinking skills among K-12 teachers and students. The intention of this paper is to draw upon existing studies to give an overview of how critical thinking skills are being taught within the K-12 education system in Turkey today. This will help identify areas of strength, gaps and improvement opportunities towards aligning educational practices with national and international standards.

Method

In order to evaluate the current state of critical thinking skills in Turkish K-12 education system, this research will employ systematic reviewing methodology. Systematic review is a method of summarizing research findings obtained from diverse studies to arrive at an all-inclusive and unbiased synthesis of evidence. It started with Archie Cochrane's work in the 1970s and its purpose is to give a clear understanding about existing research that is based on evidence, identify areas where knowledge is lacking and guide further research and policy decisions.

Search Strategy: The review will include studies published from 2000 to 2024, focusing on critical thinking skills within the context of K-12 education in Turkey. The search will be conducted in TRDİZİN and ERIC databases using the following search terms: (“Critical thinking” OR “critical thinking skills” OR “critical thinking level” OR “critical thinking skills level”) AND (“Teacher” OR “pre-service teacher” OR “candidate teacher” OR “educator”) AND (education OR school OR classroom) AND Turkey.

Inclusion Criteria: The review will consider articles written in Turkish or English that meet the following criteria:

- Published between 2000 and 2024.
- Relevant to the Turkish context, even if conducted elsewhere.
- Includes K-12 students, teachers, and teacher candidates.
- Covers topics such as critical thinking skills levels, classroom practices, and factors affecting critical thinking.
- Includes empirical studies (qualitative, quantitative, and mixed methods).
- Full-text articles available.

For relevance and quality, studies were screened using predefined inclusion criteria. Data on current practices will be extracted for synthesis in determining trends as well as evaluating the effectiveness of critical thinking instruction in Turkey's educational system. The findings will provide an overall picture

of critical thinking abilities among both teachers and students in K-12 levels including effective practices as well as areas for improvement.

Expected/Temporary Results

As a result of this study, it will be possible to give a better understanding of critical thinking skills in Turkey's K-12 education system. It is expected that this study will provide detailed insights on the current levels of critical thinking among K-12 students, teachers and pre-service teachers. This review is expected to point out existing practices for teaching and developing critical thinking skills in Turkish schools.

In addition, there will be an identification as well as analysis of effective practices and programs that had been successfully implemented to improve critical thinking skills. They are meant to identify factors influencing effectiveness of these practices and also enable a better appreciate how different contexts within Turkey foster or hinder development of critical thinking skills by this review.

Recommendations from the findings, it is hoped that they will provide useful recommendations for policymakers, educators and researchers who wish to enhance critical thinking education. This review thus seeks at synthesizing empirical evidence from various sources in order to develop targeted strategies and interventions aimed at addressing identified gaps as well as capitalizing on successful practices.

Keywords: Teacher skills, critical thinking education, Turkish K-12, curriculum development

References

Bailey, R., & Mentz, E. (2015). IT teachers' experience of teaching-learning strategies to promote critical thinking. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 12, 141–152.

Celikates, R., & Flynn, J. (2023). Critical theory (Frankfurt School). In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2023 Edition).

Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. Free Press.

Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Report prepared for the American Philosophical Association.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.

Foresman, G. A., Fosl, P. S., & Watson, J. C. (2017). *The critical thinking toolkit*.

Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking* (Master's thesis, Columbia University).

Haber, J. (2020). *Critical thinking*. Massachusetts Institute of Technology.

Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson Assessments.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 vizyonu*. Ankara, Türkiye.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara, Türkiye.

Muhammad, S., & Al-Abbas, T. (2018). Critical thinking of Hadith scholars. *Journal of Islam in Asia*, 14(3), 98–137.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development - Goal 4: Quality education*.

Öğretmen Adaylarının Ortaokul Fen Laboratuvarındaki Araç Gereçleri Öğretmen Mentörlüğü Altında İnceleme ve Düzenleme Sürecine İlişkin Görüşleri

Özgür Bulduk

Milli Eğitim Bakanlığı
buldukozgur@gmail.com

Problem Durumu

Bu araştırma öğretmen adaylarının laboratuvar araç gereçlerini tanıma ve kullanma konusundaki bilgi düzeylerini, bilmedikleri malzemeleri nasıl öğrenebileceklerini, laboratuvara yönelik düşüncelerini, mevcut laboratuvarla karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerini ortaya çıkarmayı hedeflenmektedir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ortaokul fen bilimleri laboratuvarına ve düzenlenmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya katılmak, laboratuvarla düzenleme yapmak, görüşmeye katılmak, fotoğraf çekimi, ses kaydının alınması konusunda öğretmen adaylarının gönüllülüğü esastır. Ders notlarını etkileyecek ve araştırmaya katılmalarını zorunlu kılacak hiçbir yaptırım söz konusu olmamıştır.

Okula staj için gelen fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri, Ankara merkezde yer alan eski devlet ortaokullarından birindeki fen bilimleri laboratuvarında, uygulama öğretmeni gözetiminde, laboratuvardaki araç gereçleri tek tek incelemişler, bilmedikleri malzemeleri farklı kaynaklardan araştırmışlar (mentör öğretmen, deney araç gereçleri kılavuz kitabı, internet) ne işe yaradığını öğrendikten sonra laboratuvardaki dolaplara kendi sınıflandırmalarına uygun olarak yerleştirmişlerdir. Bu uygulama sırasında laboratuvar güvenlik önlemlerine uygun davranılmıştır. Uygulama öğretmeni olan araştırmacı, süreç boyunca öğretmen adaylarına rehberlik ve mentörlük yapmış, gözlemleyerek ihtiyaç duydukları konularda destek sağlamıştır.

Literatürde öğretmenlerin laboratuvar deneyimi bakımından bilgi ve beceri eksikliği yaşadığı (Batı, 2018) araç gereçlere ilişkin bakım , onarım bilgisine sahip olmadığı (Kaya & Büyük, 2011), uygulamaya dair deneyim yetersizliği yaşadığı (Hofstein, 2017; Batı, 2018) belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarını gerçek laboratuvar ortamında fen araç gereçleriyle tanıştırmak ve bu malzemeleri incelemelerine fırsat vererek bilmediklerini öğrenmelerini sağlamanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu sürecin, adayların teorik bilgi ile pratik uygulama arasındaki bağı güçlendirmesine, mesleki becerilerini geliştirmesine ve fen eğitiminde yaratıcılıklarını kullanarak etkili ve çeşitli öğretim yöntemlerini deneyimlemesine olanak tanıyacağı ön görülmektedir. Ayrıca, bu deneyimlerin, öğretmen adaylarının fen bilimlerine olan ilgisini artırarak, alandaki nitelikli öğretmen eksikliğine çözüm olabileceği düşünülmektedir.

Bu deneyimin öğretmen adaylarına gerçek bir ortaokul laboratuvarında bulunma, laboratuvara karşı olumlu duygular geliştirme, laboratuvar alışkanlığı kazandırma ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunma bakımından katkı sağladığı düşünülmektedir.

Litratürde fen öğretiminde öğretmenlerin laboratuvar deneyiminden yeterince faydalanamadıkları (Kılıç & Aydın, 2018; Güneş, Şener, Topal-Germi, & Can, 2013), özgüven ve uygulama bilgisi yetersizliği (Karataş, 2016; Özdem, Ertepinar, Çakıroğlu, & Erduran, 2013) yaşadıkları belirtilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi “Fen bilimleri öğretmen adaylarının uygulama okulundaki laboratuvar araç gereçlerini tanıma ve kullanma konusundaki görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma aynı devlet ortaokuluna öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staj yapmak için gelen 4 fen bilimleri öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşüne başvurulduktan sonra son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ile gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Bu nitel araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Sınırlı bir sistemin ayrıntılı olarak açıklandığı ve analizinin yapıldığı durum çalışmalarında (Merriam & Tisdell, 2016) olgu veya olaylar detaylı olarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında nitel veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılmış olup tema, kod ve kategorilerin belirlenmesi ve doğrudan alıntılarla araştırmanın zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. İçerik analizinde amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirip anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında belirlenen tema, kod ve kategorilere ve öğretmen adaylarının doğrudan ifadelerine sunum sırasında yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda yapılan görüşmelerde öğretmen adayları, genel olarak laboratuvardaki araç-gereçleri tanıdıklarını belirtmişlerdir. Tanımadıkları malzemeleri ise mentör öğretmenlerden, deney araç-gereçleri kılavuzundan veya internetten öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, üniversitedeki laboratuvar derslerinde birçok malzemeyi gördüklerini ancak pandemi nedeniyle uygulamalı laboratuvar derslerinden birini almadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları, inceledikleri kazanımlarla uyumlu olmayan, kırılmış veya kirli olduğu için kullanılamayan malzemelerle de karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu uygulamanın sınıfta ders anlatımı sırasında çok yararlı olacağını, laboratuvardaki malzemeleri tanımanın dersi planlamada geniş bir bakış açısı kazandıracağını ve yeni yöntemler ve tekniklerde işe yarayacağını vurgulamışlardır.

Birçok malzemeyi tanıma fırsatı sağlayan bu uygulamanın faydalı olduğunu belirten öğretmen adayları, laboratuvar ortamında deney yapabileceklerini, ancak henüz tam yeterliliğe sahip olmadıklarını ifade

etmişlerdir. Gelecekte deneyim ve pratik kazandıkça bu yeterliliğe ulaşacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen laboratuvarı, laboratuvar malzemeleri, öğretmen adayları

Kaynakça

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.

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

Batı, K. (2018). Türkiye’de fen eğitimi ve kimya eğitimi laboratuvar uygulamalarına genel bir bakış. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 2(1), 45-55.

Kaya, H., & Büyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 126-134.

Hofstein, A. (2017). The role of laboratory in science teaching and learning. In K. S. Taber & B. Akpan (Eds.), *New directions in mathematics and science education* (pp. 357-368). Sense Publishers.

Karataş, F. Ö. (2016). Pre-service chemistry teachers’ competencies in the laboratory: a crossgrade study in solution preparation. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), 100–110. <https://doi.org/10.1039/C5RP00147A>

Özdem, Y., Ertepinar, H., Çakıroğlu, J., & Erduran, S. (2013). The nature of pre-service science teachers’ argumentation in inquiry-oriented laboratory context. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2559-2586. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.611835>

Kılıç, M. S., & Aydın, A. (2018). Öğretmenlerin fen bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin planlanmış davranış teorisi yardımıyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 241-246. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378575>

Güneş, M. H., Şener, N., Topal-Germi, N., & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.

Eğitimde Drama Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Anlayışları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Etkileme Durumu Üzerine Nedensel Bir Karşılaştırma

Nurtug Barıseri Ahmethan ^{1,*} & Merve Nihan Ertekin Kaya ²

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

nurtug@hotmail.com

Problem Durumu

Süreç odaklı bir öğrenme deneyimi sunan “Drama”; katılımcılara sanat formu içinde aktif olarak zihinlerini, bedenlerini ve duygularını tanıma imkânı vermektedir. Öğretmen yetiştirme programında drama eğitimi mesleki seçmeli dersler içerisinde Eğitimde Drama dersi olarak haftada 2 teorik saat olarak planlanmıştır (YÖK, 2018: 34). Eğitimde Drama dersi yoluyla öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarında, kişisel gelişimlerinde, iletişimlerinde, motivasyonlarında değişim ve dönüşümü sağlamak önemlidir. Öğretmen adayının kendi öğrenim deneyiminden aktarılan geleneksel otoriter öğretmen rolünden farklı olarak ‘birlikte öğrenen’ yaklaşım yollarını deneyimlemesi bu derslerde yapılacak olan etkinliklerle mümkündür. Drama eğitimi sonunda öğretmen adaylarının; yeniliklere açık, özgür, sevecen, sabırlı, duyarlı, özsaygı, özgüven sahibi ve eğlenceli oldukları görülmüştür. Bu özellikler ileride çocukları özgürleştiren, onları olduğu gibi kabul eden, önerilerini dikkate alan, dili etkili kullanan/kullandıran, çocuğun sorgulama ve soru sorabilme gücünü geliştiren, sınıf içi demokratik etkileşimi sağlayabilen, eğitim ortamlarındaki çok kültürlülüğü yönetebilen, dersi ilgi çekici hale getirebilen, araştırma-değerlendirme ve eleştirel düşünme mekanizmalarını işleten öğretme becerilerine dönüşecektir. Eğitimde Drama dersinin öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarında bir farklılık yaratması, böylelikle dramayı bir öğretim yöntemi olarak kullanmalarını sağlayıp geleneksel yöntemlerle ulaşılamayan öğrencilere ulaşan, geleneksel yöntemlerle ulaşılamayan öğrencileri dahil eden, öğrencileri kendileriyle ve başkalarıyla bağlayan, geleneksel öğrenme ortamını dönüştüren öğretmenler olmalarını sağlaması amaçlanmaktadır. Araştırmanın problemi “Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde yapılan Eğitimde Drama dersinin öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarında ve bireysel yenilikçilik düzeylerinde bir farklılaşma meydana getirmiş midir?” olarak belirlenmiştir. Bu çalışma nedensel karşılaştırma araştırması olup eğitimde drama dersine katılan ve katılmayan iki grup öğretmen adayının öğrenme öğretme anlayışları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri ile aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitimde Drama dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Eğitimde Drama dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Eğitimde Drama dersi alan öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Eğitimde Drama dersi almayan öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Nicel araştırma yöntemlerine dayalı bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden denemesi olmayan fakat ona yakın bir araştırma düzeni olan karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde belirli bir sonucun oluşma nedenleri teke indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak bu ilişkiler sınanır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları neden- sonuç ilişkisini açıklamaya çalışması yönüyle deneysel araştırmalara benzemektedir. Ancak deneysel araştırmalarda olduğu gibi neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesi için kurgulanmış bir ortamın oluşturulması ve değişkenlerin manipüle edilmesi için dışarıdan herhangi bir müdahale yoktur.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde 2 ve 3. sınıf düzeylerinde öğrenimlerini sürdürmekte olan 338 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Hurt, Josph ve Kurt (1977) tarafından geliştirilmiş, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. 12'si pozitif (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19. maddeler), 8'i negatif (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. maddeler) maddeden oluşan bu ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Bireysel yenilikçilik puanı hesaplanırken negatif puanların toplamı pozitif puanların toplamından çıkarılarak ve üzerine 42 puan eklenerek yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 94'tür. Ölçekten alınan puanlara göre bireysel yenilikçilik düzeyleri 80 puan üstünde ise "Yenilikçi", 69 ve 80 puan arasında ise "Öncü", 57 ve 68 puan arasında ise "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan arasında ise "Kuşkucu", 46 puan altında ise "Gelenekçi" olarak kategorize edilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010: 153).

Öğrenme Öğretme Anlayışları ölçeği Chan (2001) tarafından geliştirilmiş ve Doruk (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 21 maddeden oluşan ölçek yapılandırmacı ve geleneksel olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. 5 dereceli Likert tipinde hazırlanan bu ölçekte kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde tanımlanmıştır. Yapılandırmacılığı temsil eden maddelerden alınan yüksek puanlar yapılandırmacı anlayışın, geleneksel anlayışı temsil eden maddelerden alınan yüksek puanlar geleneksel anlayışın benimsendiğinin göstergesidir.

Verilerin analizi

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler olan t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve kolerasyon katsayısı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Drama dersi alan öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öncü kategorisinde yer aldığı, yapılandırmacılık anlayışlarının geleneksel anlayışlarına göre yüksek olduğu;

Drama dersi almayan öğrencilerin ise bireysel yenilikçilik düzeylerinin sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı ve yapılandırmacı bir öğrenme öğretme anlayışını benimsedikleri belirlenmiştir.

Buna göre bireysel yenilikçilik düzeyi eğitimde drama dersini tercih eden öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılık göstermekte; yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme öğretme anlayışları farklılık göstermemektedir.

Drama dersi alan ve almayan öğrencilerde sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm düzeyine göre bireysel yenilikçilik düzeyinde ve öğrenme öğretme anlayışlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir.

Cinsiyet değişkenine göre ise bireysel yenilikçilik düzeyi ve yapılandırmacılık anlayışları bakımından bir fark görülmezken drama dersi alan erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha geleneksel bir anlayışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca drama dersi alan kadınların almayan kadınlara göre bireysel yenilikçilik düzeyleri daha yüksektir. Drama dersi alan 3. sınıf öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyi, dersi almayan 3. sınıf öğrencilere göre daha yüksektir.

Bireysel yenilik yapılandırmacı anlayış arasında drama alanlarda ve almayanlarda pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki drama dersi alanlarda daha yüksek düzeydedir.

Bireysel yenilik ve geleneksel anlayış arasında da dersi alan ve almayan öğrencilerde negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Benzer şekilde ilişki drama dersi alanlarda daha yüksek düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde drama, öğrenme-öğretme anlayışları, bireysel yenilikçilik, öğretmen adayı

Kaynakça

Akan, A., Kutlu Abu, N. (2023). Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yapılan Tezlere Yönelik Bir Analiz. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 57, 1446-1469.

Aypay, A. (2011). The Adaptation of the Teaching-Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 21-29.

Chan, K. W. (2001). Validation Of Measure Of Personal Theories About Teaching And Learning. [Paper presentation]. Australian Association for Research in Education Conference, Fremantle, Perth, Australia

Chan, K. W., Elliot, R. G. (2004). Exploratory Study of Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Cultural Perspectives and Implications on Beliefs Research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.

Cheng, M., M., H., Chan, K.W., Tang, Y., F., S. ve. Cheng Y., N., A. (2009). Pre-Service Teacher Education Students' Epistemological Beliefs And Their Conceptions Of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.

Doruk, B. K. (2022). Öğretme ve Öğrenme Anlayışı Ölçeğinin Uyarlanması ve Kısa Formunun Geliştirilmesi. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.32433/eje.1004810>

Ecevit, T., Özdemir, P. (2020). Determination of Science and Primary Teachers' Teaching and Learning Conceptions and Constructivist Learning Environment Perceptions. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 142-155.

Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 204-214.

Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.

Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.

Öğretmenlerin Çağdaş Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arası İlişki

Hakan Süleyman Köse ^{1,*} & Turan Akman Erkılıç ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Anadolu Üniversitesi

hsk.ghk@gmail.com

Problem Durumu

Örgüt, aynı amaç uğruna bir araya gelmiş organize eylemli topluluktur (Balay, 2014). Örgüt üyeleri belirli bir hiyerarşik düzen içerisinde amaca karşı sorumludur. (Schein, 1978: Akt. Tosun, 1995). Canlılar için örgütlenme öncelikle iş birliğine dayalı temel ihtiyaçların organize şekilde giderilerek emek ve zamandan tasarruf edilmesini, tek başına gerçekleştirilemeyecek amaçların gerçekleştirilmesini, hayatta kalma güdüsünün gerçekleştirilmesini; ilerleyen zamanlarda ise giderek profesyonelleşen iş bölümleriyle hayatın kolaylaşmasını sağlayacak amaçların gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır. İş birliği odaklı dayanışma kültürüyle bir araya gelen insanlar örgüt kültürünün temelini oluşturarak sürdürülebilir çözümcü bir hayat hedeflemiştir. İş birliklerinin amaçlı örgütlenmesine dayalı oluşan farklı iş bölümlerine dayalı örgütler işlevleri farklılaşan örgütlerin oluşmasını sağlamıştır. Aynı amaç için emek veren insanların eylemlerinden doğan örgüt kültürü beraberinde yönetim kültürüyle bütünleşerek örgüt yönetimi kavramını oluşturmuştur. Okullar bu kapsamda düşünüldüğünde eğitim ve öğretim amaçlı mikro toplumsal örgütlerdir. Örgütleri amaçlarına ulaştırma adına sergiledikleri emek, üyelerin örgüte karşı bir bağ geliştirmesine neden olur ki bu bağa örgütsel bağlılık denir (Köse ve Gül, 2022). Örgütün amaçlarına ulaşılması o örgüte duyulan bağlılıkla pozitif kolerasyon göstermektedir (Başaran, 2000). Bir araya gelen ortak amaçlı insanların oluşturduğu topluluklardan doğan eylemler varsa örgütsel bağlılık vardır denebilir ki bu bağ örgüt üyeleri tarafından karşılanması gereken bir zorunluluktur (Balay, 2014).

Günümüzde okul yöneticiliği kavramı eğitim liderliğine evrildiği için eğitim kurumu liderleri olan okul müdürlerinin etkili ve verimli bir eğitim için değişen dünyaya ayak uydurması bir zorunluluktur (Froiland,2019). Bu sebeple işbirlikçi, eşitlikçi, teknolojiyi takip eden çağdaş liderlik davranışlarına sahip olmaları beklenmektedir (DPA,2019). Bir çağdaş eğitim liderinin öğretimsel, stratejik, dönüşümsel, karizmatik, hizmetkâr liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımların özelliklerine sahip olması beklenmektedir (Stodd,2022). Çağdaş eğitim liderlerinin temel amacı eğitimde sürdürülebilir başarıyı yakalamaktır (Jones & Harris, 2014). Bu bağlamda Amerika eğitim yönetimi ulusal politika kurulu (NPBEA) 21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin mesleki standartlarını güncelleyerek yayınlamıştır (NPBEA, 2015). Bu standartlara göre bir eğitim lideri aşağıdaki konularda etkili ve verimli eğitim sürecinin okulda sürdürülebilir kılınması adına bütün paydaşları sürece dahil ederek çağın gerekliliklerini karşılayacak stratejik politikalar belirlemeli ve uygulamalıdır.

1. Vizyon, misyon ve temel değerler
2. Etik ve mesleki normlar
3. Kültürel duyarlılık

4. Müfredat, öğretim, değerlendirme
5. Öğrenci toplulukları oluşturma
6. Okul personeli mesleki gelişimi
7. Çalışanlar arasında birlik oluşturma
8. Paydaş katılımı
9. Okul işletmesi ve yönetimi
10. Okul iyileştirme (Gül ve Örs Özdi,2023).

Yöneticilerinin çağdaş liderlik davranışlarda bulunması ve öğretmenlere çağdaş olunması noktasında iyi bir örnek teşkil etmesi, okullarda yenileşme, değişme, iyileşme ve çağdaşlaşma ortamının oluşturulabilmesi için önemlidir (Bektaş, 2016). Öğretmenler, yöneticilerinin çağdaş liderlik davranışlarına sahip olduğunu düşünüyorsa, yöneticileri tarafından yapılmak istenen çalışmalarda daha istekli oldukları gözlemlenmektedir.

Yapılan bu çalışmanın, okullarında çağdaş liderlik davranışı gösteren yönetici bulunan öğretmenlerin örgütsel bağlılık gösterme düzeyi hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, liderlik tipleri ve örgütsel bağlılık konularının çalışıldığı ancak çağdaş liderlik ve örgütsel bağlılık konularının çalışılmadığı karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın alan yazında önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı 2023-2024 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürü çağdaş liderlik algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çağdaş okul müdüre sahip olan öğretmenlerin okul bağlılıklarının yüksek olduğu hipotezinin sınanmasıdır. Bu çalışmada, kavramsal arası ilişkileri incelemek üzere nicel araştırma yöntemlerinden betimsel desen olarak ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama yöntemi, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve bu ilişki mertebesini analiz etmek için kullanılır (Karasar, 2014).

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Şırnak ili İdil ilçesi MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- Bu araştırma, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürü çağdaş liderlik algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesiyle sınırlıdır.

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

- Araştırmaya konu olan öğretmenlerin araştırmada kullanılan formdaki sorulara objektif, samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan anket formlarının araştırmanın alt problemlerini ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

- Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Bu araştırmada, veri toplama amacıyla anket kullanılacaktır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin cinsiyet, görev, çalıştığı kurum, çalıştığı kurumun konumu, mesleki kıdeminden oluşan demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölüm, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılacaktır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik algılarını belirlemek için “Çağdaş Liderlik Ölçeği” kullanılacaktır.

Kişisel Bilgi Formu; araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Çalışma grubunun; cinsiyet, görev, çalıştığı okul düzeyi, okul konumu ve kıdem durumuna yönelik 5 adet madde bulunmaktadır.

Çalışanların kurumlarına geliştirdikleri örgütsel bağlılıkları ölçmek amacıyla Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı, Normatif Bağlılık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal bağlılık boyutu 6 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6), devam bağlılığı boyutu 6 madde (7, 8, 9, 10, 11, 12) ve normatif bağlılık boyutu 6 madde olmak üzere ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum seçenekleriyle Likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçeğin 3, 4, 5 ve 13. maddeleri ters puanlanması gereken maddelerdir. Veri toplama aracının Cronbach-Alpha değeri duygusal bağlılık boyutunda .80, devam bağlılığı boyutunda .73, normatif bağlılık boyutunda .80 olmak üzere toplam güvenirlik katsayısı .88, RMSEA değeri 0.070 olarak hesaplanmıştır (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018).

Gül ve Örs Özdil (2023) tarafından geliştirilen çağdaş liderlik ölçeği tek alt boyuttan ve 34 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum seçenekleriyle likert tipi derecelendirilmiştir. Ters madde bulunmamaktadır. Veri toplama aracının Cronbach-Alpha değeri 0,987, RMSEA 0,11 değeri olarak hesaplanmıştır (Gül ve Örs Özdil, 2023).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Araştırmada aşağıdaki araştırma problemlerinin cevaplanması beklenmektedir:
Öğretmenlerin okul müdürü çağdaş liderlik algı düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin okul müdürü çağdaş liderlik algı ve örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, görev, çalıştığı kurum, çalıştığı okulun konumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik algıları örgütsel bağlılıklarının yordayıcısı mıdır?

Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürü çağdaş liderlik algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenecektir. Eğitim kurumlarında çağdaş yönetimin önemli olması ve liderliğin örgütsel bağlılığı doğrudan etkilediği düşünüldüğünde bu iki kavramın birlikte değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bulgular kısmında elde edilen verilerin literatürde yer alan diğer çalışmalarla kıyaslanması ve tartışılması sağlanacaktır. Tartışma sırasıyla araştırmanın alt boyutları olan duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı ve çağdaş liderlik algı faktörleri ile çalışmanın başında belirlenen bazı değişkenlerin sırasına göre irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, çağdaş liderlik, örgütsel bağlılık

Kaynakça

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık* (2.Baskı). Pegem.

Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(7), 43-53.

Froiland, J. M. (2015). *Employee Retention*. EBSCO Research Starters: Salem Press Encyclopedia. Ipswich, MA: EBSCO. https://www.researchgate.net/profile/John-Froiland-2/publication/287218615_Employee_Retention/links/5674a3c808ae0ad265ba7ba7/Employee-Retention.pdf

Gül, İ., & Örs Özdil, S., (2023). The contemporary leadership behavior of school principals scale according to teacher's perceptions: nity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10,(3), 613-637. <https://doi.org/10.21449/ijate.1286819>

Han, B., Dağlı, A., & Elçiçek, Z. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800. <https://doi.org/10.17755/esosder.445932>

Jones, M., & Harris, A. (2014), Principals leading successful organisational change: building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 474-485. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2013-0116>.

Köse, H. S., & Gül, İ. (2022). Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2297-2318. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.902679>

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Nobel Yayınevi.

NPBEA. (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, VA: Author. <http://www.npbea.org>

Stodd, J. (2022). Articles on social leadership.
<https://julianstodd.wordpress.com/?s=social+lea%20dership>

Schein, E.H. (1995). *Örgüt psikolojisi*; (Çeviren: Mustafa Tosun), Ankara: TODAİ Yayınları No: 173.

Öğretmen Liderliğinin Okul Gelişimi Süreçlerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Çiğdem Şahin

Milli Eğitim Bakanlığı
cigdemduru01@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğinin tanımı son yıllarda farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin değişen rolleri, okul gelişimi ve değişimini destekleyen bir liderliğe dönüşmektedir. Öğretmenlerin okul çevresine etkisi ve okul değişimine olan bağlılığı öğretmen liderliği tanımlarının merkezindedir. Tarihsel süreç içerisinde okulların tamamı düzeyinde okul iyileştirme ve reform düzenlemeleri ülkelere özgü bir şekilde ortaya çıkmış ve benzeri görülmemiş bir hızla uluslararası boyuta ulaşmıştır (Stringfield vd., 2008). Okul geliştirme uygulamaları, bir bütünlük gösterse de bu her okul için aynı değildir; öğrencilerin başarısına, okulun yapısına ve somut olmayan okul kültürüne göre değişiklik gösterir. Çünkü okul geliştirme uygulamaları, her bir okulun bağlamına uyacak şekilde değiştirilebilir (Hopkins, 2005). Uzun vadeli bir stratejik yaklaşım, okulun vizyonu ve temel amaçları ile doğrudan ilişkilidir ve okulun belirli gelişimsel gereksinimlerini ele alarak gelişimsel önceliklerinin karşılanmasını sağlar (Harris, 2002). Geleceğin öğretmenlerinin okullarında lider gibi davranmaları, okul gelişimi için gösterilen çabayı destekleyebilir (Aliu & Kaçaniku, 2023). Öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki önemli etkisi göz önüne alındığında, öğretmenler sürekli olarak değişimin en önemli değişkeni olarak kabul edilmektedir (Darling-Hammond, 2000). Öğretmen liderliği eğitim uygulamalarının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Katzenmeyer & Moller, 2009). Etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin liderlik yeteneklerini geliştirerek ve meslektaşlarının uygulamalarını olumlu yönde etkilemelerini sağlayarak profesyonelleşmelerini destekler (Murphy, 2005). Ancak öğretmen liderliğini öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bir strateji olarak inceleme konusu ile ilgili kaynakların, alanyazında yetersiz olduğu görülmektedir (Poekert, 2012).

Halbuki, öğretmen liderliğinin, yönetim ve öğretim süreçlerine, okul ve çevre ilişkilerine, meslektaş iletişimine olumlu etkisinin olduğu düşünüldüğünde, bu konunun daha fazla araştırılmasına ve incelenmesine duyulan ihtiyacın fazla olması bir problem olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca, yapılan alanyazın taraması sonucunda, öğretmen liderliğinin okul gelişimi süreçlerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olması, yürütülen bu araştırmanın özgün değerini artırmaktadır. Teorik açıdan bu araştırma, öğretmen eğitiminde, öğretmen liderliğinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Pratik açıdan bu araştırmanın, öğretmen liderliği becerilerinin öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla kazandırılarak okul gelişimine bütünsel olarak katkıda bulunacağı söylenebilir. Buna ilaveten, araştırma sonuçlarının ilgili alanyazına sağlam bir mantıksal çerçeve sağlayarak yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden faydalanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerden araştırmacının geliştirmiş olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Hazırlanan form için alan uzmanları ve dil uzmanlarından görüş almak adına bir uzman görüşü formu hazırlanmış ve program geliştirme alanında çalışan bir öğretim üyesi ve bir Türkçe eğitimi uzmanını görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda soru formu düzenlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri alınırken odak grup görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, son yıllarda eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan nitel bir veri toplama tekniğidir. Odak grup görüşmesi genellikle benzer alt yapıya sahip altı ile on kişinin belirli bir konu hakkında bir veya iki saat süresince görüşlerini belirttikleri görüşmelerdir (Patton, 2002: 385). Birebir görüşmelerden farklı olarak odak grup görüşmelerinde kişiler diğer kişilerin ne söylediğini duyarlar ve buna yönelik olarak kendi cevaplarının üzerine eklemeler yapabilirler. Odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Kitzinger, 1995).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğini, alanyazındaki tanımlara benzer bir şekilde ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen liderliği, her biri farklı niteliklerle ilişkilendirilen resmi veya gayri resmi biçimlerde karşımıza çıkabilir (Aliu & Kaçaniku, 2023). Alanyazın, öğretmen liderliğine, birey ile kolektif yaklaşımlar arasında ayrım yapar (Oppi et al., 2020; Snoek et al., 2019). Öğretmenlere göre öğretmen liderliği okul gelişimi sürecine okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitim öğretim süreci, okul ortamı ve okul çevresi ve veliler boyutlarında katkıda bulunmaktadır. Oppi vd., (2020), içsel motivasyonun öğretmen liderlerin temel özelliklerinden biri olduğunu, çünkü öğretmen liderlerinin içeriden gelen ve onları daha iyi şeyler yapmaya iten bir güce sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin aktif olmasını, meslektaşlarını cesaretlendirmesini, öğrenci başarısını artırmasını, veli desteğini almasını sağladığı yönünde görüşler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve katılımın teşvik edilmesi, okul stratejik planlarına, öğretmen liderliğinin dâhil edilerek, okul gelişim süreçlerine katkısının takip edilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, okul gelişimi, nitel

Kaynakça

Aliu, J., & Kaçaniku, F. (2023). An Exploration of Teacher Leadership: Are Future Teachers Ready to Lead? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(4), 37-62. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1634>

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471968>

Hopkins, D., (Ed.). (2005). Tensions in and prospects for school improvement. *The practice and theory of school improvement: International handbook of educational change*, (pp.1-21). Springer.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Corwin Press.

Kitzinger, J. (1995). "Qualitative research: introducing focus groups", *British Medical Journal*, 311, 299–302.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press. Poekert, Ph. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188.

Oppi, P., Eisenschmidt, E., & Stingu, M. (2020). Seeking sustainable ways for school development: Teachers' and principals' views regarding teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 26(4), 581–603.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). Teacher leadership: Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden? [Teacher leadership: How can the leadership of teachers in schools be strengthened?]. Hogeschool van Amsterdam.

Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. C. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4-and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 409-428. <https://doi.org/10.1080/09243450802535190>

Okul Yöneticilerinin Eğitim Programları Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Gamze Gülin Aygün ^{1,*}, Kadriye Çakmak ² & Nejat İra ³

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

³ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

gamzegulinaygun@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim kurumları, toplumların ideale yaklaşma hedefine ulaşmak için, bireylere arzu edilen ve gereken davranışları kazandırma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, eğitimin kaliteli bir şekilde devam etmesi temel bir gerekliliktir. (Stabback, 2016). Bu niteliğin ölçütleri sadece eğitim programlarıyla belirlenebilir. Program, TDK'da (2024) "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü; izlence" olarak tanımlanmıştır. Eğitim programı, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmada en etkili ve gerekli araç olarak tanımlanabilir (Paulsrud ve Wermke, 2019). Bu programlar, okulda gerçekleştirilen her türlü eğitim ve öğretim faaliyetinin amacını ve içeriğini belirleyen bir yol olarak da nitelendirilebilir (Walker, 2003). Ayrıca, amaca yönelik olarak oluşturulan ve uygulanan eğitim yönelimi şeklinde de ifade edilebilir (Gitlin ve Ornstein, 2007).

Eğitim programları, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, toplumsal kalkınma amaçlarına, eğitimde birlik ve bütünlüğe, eğitim faaliyetlerine yön verilmesine ulaşılmasında rol üstlenmektedir (Wiles, 2016; Özdemir, 2012). Eğitim sürecinin niteliğinin artırılmasına ek olarak verimli hale gelebilmesi planlı bir sürecin yürütülmesini gerektirmektedir (Ertürk, 1984). Bu bağlamda, eğitim programlarının toplumun maddi ve manevi değerlerini koruma, bu değerleri gelecek nesillere aktarma, ülke ekonomisinin ihtiyaç duyduğu iş gücünü karşılama gibi amaçlara hizmet etmesi beklenmektedir (Karadağ ve Özdemir, 2017).

Türk eğitim sisteminde, okullarda kullanılan öğretim programları hazırlıkları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı idaresinde yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın doğrudan denetiminde bulunan Talim Terbiye Kurulu'nu eğitim sistemimizde önemli birimdir. Yönetmeliklerin analiziyle, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın öğretim programlarıyla ilgili sorumlulukları (2011), e ve h maddelerinde aşağıda belirtilmiştir:

- Eğitim sistemi, eğitim ve öğretim plan ve programları, ders kitapları ve eğitim araç-gereçleriyle ilgili araştırma yapmak veya yaptırmak,
- Millî eğitimin içeriği ile ilgili olarak yıllık programlar ve bu programların icra planlarında yer alması gerekli görülen teklifleri Bakanlığın ilgili birimlerine göndermek.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı olan Öğretim Programları Daire Başkanlığı'nın görevleri ise şunlardır (MEB, 2016):

-
- Öğretim programlarının ilke, usul ve esaslarını belirlemek.
 - Okul tür ve düzeyleri arasında program boyutunda gerekli uyumu sağlamak.
 - Hazırlanan, hazırlatılan, geliştirilen, yenilenen programlarla ilgili iş ve işlemleri yapmak.
 - Diğer bakanlıklar ve kurumlara bağlı okulların programları ile ilgili iş ve işlemleri yapmak.
 - Başkan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

Demirtaş ve Güneş (2002) çalışmasında vurguladıkları üzere, program geliştirme, çağın gerektirdiği hedefler, içerikler, yöntem ve metotlar, değerlendirmeleri konu edinen düzeltme ve yenileme sürecidir. Ural ve Aslim (2013) ise okul yöneticilerinin öğretim programları geliştirme konusuna ilişkin algılarının, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini etkilediğini vurgulamaktadır. Bu sebepler, okul yöneticilerinin öğretim programlarını hedefler ile paralel bir şekilde yürütebilmesi için, uygulanan programın tüm süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Her eğitim öğretim yılı başında, okul yöneticilerinin liderliğinde öğretim faaliyetleri ile ilgili hizmetler gerçekleştirilmektedir. Bu hizmetler, o yılın yol haritası olarak düşünülen öğretim planlamasını içermektedir. Planlama sürecinin istenilen yönde gerçekleştirilmesi, programın başarılı bir şekilde uygulanmasını ve sonucunda eğitim-öğretim süreçlerinin hedeflerine ulaşacak şekilde yürütülmesini sağlayacaktır (Çalık, 2003; Duman, 2003; Taymaz, 2000). Eğitim öğretim yılına ait planlanmanın yapılması, yerine getirilmesi gereken hizmetlerin en kritik aşaması olarak kabul edilmektedir (Başaran, 2022).

Öğrencilerin eğitimin amaçlara yönelik yetiştirilmesi, okulların esas hedefidir. Bu hedefe ulaşmak, öğretim programlarının kullanılmasını gerektirmektedir. Başaran (2022), okul yönetmenin asıl olarak öğretim programlarını yönetmek olduğunu vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolünü üstlenmeleri gerekmektedir (Şişman, 2023). Öğretim liderliği pozisyonunda bulunan yöneticilerin, öğretim sürecini etkili bir şekilde yönetmeleri, öğrencileri öğrenmeye teşvik etmeleri ve eğitim programını düzenli olarak koordine etmeleri önemlidir (Şişman, 2023; Başaran, 2022).

Okul yöneticilerinin eğitim programlarını başarılı bir şekilde yürütebilmeleri, program bilgisi yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin eğitim programları yeterliklerinin eğitim-öğretim süreçlerine yansıdığını oraya koymaktadır (Aksoy, 2012; Goldring vd., 2006; Peker ve Selçuk, 2011). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları sergilemekte yeterli oldukları, fakat liderlik tutum ve davranışlarını sergilemekte eksik yönlerinin olduğu saptanmıştır (Karakuş ve Töremen, 2006). Bu bağlamda okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle desteklenmesi gerekmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma modeli ile deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguları doğal çevrelerinde araştırarak yorumlamaya çalışır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmesi planlanmıştır. Ayrıca, çalışmanın konusu, olgu bilimi yöntemiyle ilgili olguya deneyim sahibi olan bireylerin deneyimlerinin (Cresswell ve Cresswell, 2023) detaylı ve derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir. Bu çalışma, eğitim yöneticilerinin eğitim programları okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın evrenini ise, Çanakkale ilinde ve Muğla ilinde resmi devlet okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme kullanılarak Çanakkale ve Muğla illerinde resmi devlet okullarında görev yapmakta olan 16 okul yöneticisine ulaşılması öngörülmektedir.

Araştırma verilerinin analizi için planlanan, içerik analizi yöntemlerinden olan tümden gelimci analiz kullanılmasıdır. Tümden gelimci analiz, araştırmanın problemi veya alt problemleri temel alınarak belirlenen temaların özetlendiği ve yorumların yapıldığı bir yöntemdir. Buna ek olarak, tümden gelimci analizde görüme yapılan bireylerin düşüncelerinden sıkça alıntılar yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yöneticiler, programın etkili bir şekilde uygulanması için sadece sözlü ifadelerle yetinmemeli, aynı zamanda uygulamada destek sağlamalı, programa rehberlik yapmalı, bireysel farkları önemsemeli, işbirliğine gereken önemi vermeli, sınıf içi etkinliklere önem vermelidir. Ayrıca, zamanı etkili kullanılmalı ve işleri sadece kağıt üzerinde değil, aynı zamanda uygulamada da yürütmelidirler. Tüm bu konular, öğretim liderliği bağlamında ele alınmalıdır. Okul yöneticilerinin öğretim programlarına ilişkin bilgi birikimlerini güçlendirmeleri ve bu konuda hizmet içi eğitimle desteklenmeleri gerekmektedir.

Tüm bunların yanı sıra, okul yöneticilerinin eğitim programlarına yönelik algılarının ve zihinlerinde nasıl imgelelendirdiklerinin açığa çıkarılması, okul yöneticilerinin eğitim programlarına karşı farkındalık kazanmalarına ve okullarında uygulanan eğitim programlarına daha ilgili ve olumlu bir yaklaşım sergilemelerine yardımcı olabilir. Ayrıca bu çalışma, eğitim programlarına ilişkin yanlış tutumların belirlenerek düzeltilmesine de katkı sağlayabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde de çalışmalar yapılması ve eğitim programlarının okullardaki uygulamaları ile öğretmenlerin programları okur yazarlık seviyelerinin belirlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, eğitim programı, öğretimsel liderlik, etkili okul yönetimi

Kaynakça

Aksoy, Ş. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri ile eğitim öğretim süreci arasındaki ilişki (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, İ. E. (2022). Eğitim yönetimi. Ankara: Gazi Yayınevi.

Creswell, J.W. and Creswell, J.D. (2023). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. New York: Sage Publications.

Çalık, T. (2003). Yeni öğretim yılına hazırlık. L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde (s.151-170). Ankara: Nobel Yayıncılık.

-
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, T. (2003). Yeni bir döneme başlangıç. L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf yönetimi içinde (s.219-242). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gitlin, A. and Ornstein, S. (2007). A political humanist curriculum for the 21st century. A.C. Ornstein, E. F. Pajak and S.B. Ornstein (Eds.), In Contemporary issues in curriculum (4 th ed.) (pp. 262-272). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Goldring, E. B., Spillane, J. P., Huff, J. ve Supovitz, C.B.J. (2006). Measuring the instructional leadership competence of school principals. Leadership and Policy in Schools, 8(2), 197 -228. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15700760902737170>
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7(2), 267-281. doi: 10.5961/jhes.2017.206
- Karakuş, M. ve Töremen, F. (2006). Denetçi gözüyle yönetici yeterlikleri: İlköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13). 175-189.
- MEB (2016). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/> . Erişim tarihi: 16.05.2024
- Özdemir, S.M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. Kurumsal Eğitimbilim Dergisi, 5(3), 369-393.
- Peker, S. ve Selçuk, G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 472-480.
- Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in Context: Swedish and Finnish Teachers’ Perceptions of Autonomy. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(5), 706–727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? Paris: UNESCO.
- Şişman, M. (2023). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taymaz, H. (2000). Okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK (2024). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid
- Erişim tarihi: 06.04.2024.

Ural, A. ve Aslım, S. T. (2013). Okul m¼d¼rlerinin ¼ğretim programlarını bilme, denetleme ve destekleme düzeyleri: ¼ğretmen değerlendirmelerine ilişkin bir betimleme. Gazi ¼niversitesi End¼striyel Sanatlar Eğitim Fak¼ltesi Dergisi, 32, 26-38.

Wiles, J. (2016). Eğitim program liderliği. Ankara: Nobel.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma y¼ntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

İbrahim Limon ¹, Mete Sipahioğlu ², Ümit Dilekçi ^{3,*} & Abdullah Manap ³

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Samsun Üniversitesi

³ Batman Üniversitesi

dilekciumit@gmail.com

Problem Durumu

Sınıf iklimi, öğrenme ortamında öğrencilerin akademik performanslarını (Jafari ve Asgari, 2020), sosyal-duygusal gelişimlerini ve iyi oluşlarını (Rucinski vd., 2018; Petegem vd., 2007) önemli ölçüde etkileyen kritik bir faktördür. Araştırmacılar sınıf iklimini ölçmek ve değerlendirmek için öğretmen-öğrenci etkileşimleri (Guangbao ve Timothy, 2021), duygusal destek (Patrick vd., 2011; Thomas vd., 2011), öğretmen liderlik stilleri (Chen, 1994) ve öğrenci katılımı (Ma ve Wei, 2022) gibi faktörlere odaklanan çalışmalar yürütmüşlerdir. Araştırmalar destekleyici öğretmen davranışları, yapıcı öğretmen-öğrenci ilişkileri ve duygusal olarak güvenli bir ortamla karakterize edilen olumlu bir sınıf ikliminin öğrencilerin öz yeterliliğini (Hong vd., 2020), akademik başarılarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini (Rucinski vd., 2018; Howes, 2000) iyileştirebileceğini göstermiştir. Buna karşılık saldırganlık, yıkıcı davranışlar ve duygusal destek eksikliğinin yer aldığı olumsuz sınıf iklimleri, akademik performansın düşmesi ve davranış sorunlarının artması gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Howes, 2000; Thomas vd., 2011).

Öğretmen liderlik stilleri, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan öğretim yaklaşımı, etkileşimli bir sınıf ortamının teşviki daha yüksek düzeyde öğretmen öz yeterliliği, öğrenci motivasyonu ve olumlu öğrenme sonuçları ile ilişkilendirilmiştir (Cheng, 1994; Guangbao ve Timothy, 2021). Ayrıca, çalışmalar öğretmen özellikleri, öğrenci algıları ve akademik başarı arasındaki ilişkide sınıf ikliminin aracı rolünü vurgulayarak öğrenci başarısı için elverişli bir öğrenme ortamının teşvik edilmesinin öneminin altını çizmektedir (Jafari ve Asgari, 2020). Bu nedenle Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği (Sørli ve Hukkelberg, 2023) gibi ölçme araçlarının geliştirilmesi ve/veya farklı kültürlerde uyarlanması, ilkokullarda sınıf ikliminin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu tür ölçekler, öğretmenlerin sınıf ortamlarını daha objektif ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır. Öğretmenler, sınıf ortamlarının çok yönlü doğasını kavrayarak; olumlu etkileşimleri, duygusal desteği ve öğrenci katılımını iyileştirmeye yönelik stratejiler uygulayarak akademik ve bütünsel öğrenci gelişimini teşvik eden besleyici ve etkili öğrenme alanları oluşturabilirler. Bu perspektifle, eğitim politikaları ve öğretmen eğitim programlarının, öğretmenlerin sınıf iklimi oluşturma ve yönetme becerilerini geliştirmeye yönelik içerikleri barındırması, eğitim sisteminin genel başarısını artırmada kritik bir rol oynayacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekleyen bir sınıf iklimi yaratma konusundaki yetkinliklerini artırmak, uzun vadede daha sağlıklı, başarılı ve uyumlu bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Yöntem

Mevcut araştırma, yabancı dildeki bir ölçeğin (Sørli ve Hukkelberg, 2023) kültürel uyarlamasını yürütmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma, söz konusu amaç doğrultusunda nicel yöntemi esas alan bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemiyle (Mertens, 2010) ulaşılan 170 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Dil uyarlama, yapı geçerliği ve güvenilirlik süreçlerine ilişkin bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

Dilsel uyarlama süreci: İlk adımda ölçek, eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora derecesine sahip ve her iki dile de hâkim üç akademisyen tarafından fikir birliği yöntemiyle Türkçe'ye çevrilmiştir. Nihai hali verilen ölçek iki Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmiş, ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu değerlendirilmiştir.

Yapı geçerliliği: Ölçeğin yapı geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemiyle test edilmiştir. Huck (2012) açıcı faktör analizinin (AFA) teori üretirken; DFA'nın ise mevcut teoriyi test ederken kullanılacak yöntemler olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, "İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği"nin Sørli ve Hukkelberg (2023) tarafından yapı geçerliliği ve güvenilirliği istatistiksel olarak güçlü temeller üzerine oturtulduğundan ve bu çalışmada orijinaliyle benzer biçimde öğretmen örnekleminde kullanıldığından çalışmada sadece DFA tercih edilmiştir. Yürütülen DFA analizi neticesinde uyum iyiliği değerlerinin $C_{min}/df=2,09$; $p=,00$; $CFI=,93$; $RMSEA=,08$; $TLI=,90$; $GFI=,91$; $SRMR=,06$ şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. İlgili değerler ölçeğin faktör yapısının veri setiyle uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri ,40 ile ,76 aralığında değişmekte olup $>,40$ ($p<,00$) şeklindedir. Bu bağlamda faktör yük değerlerinin alanyazındaki gerekli ölçütü karşıladığı ifade edilebilir (Karagöz ve Bardakçı, 2020).

Güvenirlik: Güvenirlik analizi bağlamında ölçek boyutları ve ölçek genelinde Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular boyutlar (sosyal ilişkiler $\alpha=,82$; öğrenme koşulları $\alpha=,75$; görev yönelimi $\alpha=,62$) ve ölçek genelinde ($\alpha=,88$) Cronbach's Alpha $>,60$ olması güvenilirlik ölçütünün karşılandığını göstermektedir (Nunnally, 1967). Güvenirlik analizi kapsamında ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İlgili değer alanyazın doğrultusunda ,30 üzerinde olması beklenmektedir (Field, 2009). Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına ilişkin elde edilen bulgular, ilgili değerlerin ,33 ile ,67 arasında değiştiğini göstermekte olup ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkların bütün ölçek ifadeleri için istatistiksel olarak anlamlı olması ifadelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu; bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu da göstermektedir. Faktörler arası ilişkiler incelendiğinde sosyal ilişkiler ile öğrenme koşulları arasında ($r=,63$; $p<,00$); sosyal ilişkiler ile görev yönelimi arasında ($r=,64$; $p<,00$) ve son olarak öğrenme koşulları ile görev yönelimi arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkiler ($r=,51$; $p<,00$) tespit edilmiştir. Faktörler arası ilişkilerin $r>,30$ ($p<,01$) olması faktörlerin bir biriyle anlamlı bir biçimde ilişkili olduğunu ve $r<,90$ olması ise faktörler arasında binişiklik olmadığını göstermektedir (Karagöz ve Bardakçı, 2020).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği Sørlie ve Hukkelberg (2023) tarafından geliştirilen orijinal formunda olduğu gibi 4'lü Likert tipi olup "1= Hiç uygun değil, 2= Biraz uygun, 3= Oldukça uygun ve 4= Çok uygun" biçiminde derecelendirilmektedir. Ölçme aracı toplamda 3 boyut ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının sosyal ilişkiler boyutu 5 maddeye (1, 5, 9, 10, 12. maddeler) öğrenme koşulları boyutu 4 maddeye (2, 3, 8, 11. maddeler) ve görev yönelimi boyutu ise 3 maddeye (4, 6, 7. maddeler) sahiptir. Araştırma sonuçları İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'nin Türk kültürü bağlamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir. Ölçme aracı ilkökul öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarını ölçmek amacıyla kullanılabilir psikometrik özellikleri barındırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, sınıf iklimi, öğretmen, ölçek uyarlama

Kaynakça

Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: a classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71. <https://doi.org/10.1108/09578239410063111>

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.

Guangbao, F., & Timothy, T. (2021). Investigating the associations of constructivist beliefs and classroom climate on teachers' self-efficacy among australian secondary mathematics teachers. *Front. Psychol.*, 12:626271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626271>

Hong, F., Chiu, S., Huang, D., & Chiu, S. (2020). Correlations among classroom emotional climate, social self-efficacy, and psychological health of university students in taiwan. *Education and Urban Society*, 53(4), 446-468. <https://doi.org/10.1177/0013124520931458>

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Pearson Education.

Jafari, S., & Asgari, A. (2020). Predicting students' academic achievement based on the classroom climate, mediating role of teacher-student interaction and academic motivation. *Integration of Education*, 24(1), 62-74. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074>

Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ma, Y., & Wei. C. (2022). The relationship between perceived classroom climate and academic performance among English-major teacher education students in Guangxi, China: The mediating role of student engagement. *Front. Psychol.*, 13:939661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.939661>

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. California: Sage.

Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*: McGraw-Hill.

Patrick, H. T., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>

Petegem, K. V., Aelterman, A., Keer, H. V., & Rosseel, Y. (2007). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>

Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>

Sørli, M. A., & Hukkelberg, S. S. (2023). The Teacher Classroom Climate Scale (TCCS): Development and validation of a new instrument for use in primary school. *J Edu Psyc Res*, 5(1), 622-631. <https://doi.org/10.33140/JEPR.05.01.06>

Thomas, D. E., Bierman, K. L., & Powers, C. J. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, 82(3), 751-757. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>

Okul Müdürlerinin Örgütsel Adalet Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi (Kayseri İli Örneği)

Sinan Polat ^{1,*} & Alpaslan Gözler ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Erciyes Üniversitesi

sinanpolat_0023@hotmail.com

Problem Durumu

21. yy bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı gerçekleştiği bir zaman dilimi olmaktadır. Bu gelişmeler toplumlarda hızlı değişimlere yol açmıştır. Bu değişimler ile birlikte eğitim sistemlerinden beklentiler değişmiştir. Toplumların eğitim sistemleri ve okulları, değişime açık ve duyarlı olmalıdır ve bu sistemler, değişim taleplerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli olarak geliştirilmeli ve güncellenmelidir. (Çelik, 2015).

Eğitim bireylerin davranışlarında istendik yönde değişiklik oluşturma süreci olarak ifade edilebilir (Mercan, 2006). Eğitim süreci içerisindeki değişkenlerin en önemlilerinden biri hiç şüphesizdir ki öğretmendir.

Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarına ve mesleklerine dair pozitif tutum takınmaları; daha verimli bir eğitim sürecine, sonrasında iyi eğitilmiş nesillere ve bunun sonucunda da daha parlak bir geleceğe açılan kapıların ilk adımı olacaktır.

Öğretmenlerin mesleklerine dair tutum ve davranışlarındaki motivasyonun gittikçe azalması, eğitim sisteminin önemli sorunlarından biridir. Bu motivasyon düşüklüğünün nedeni sosyolojik, psikolojik, ekonomik veya eğitim kurumundan kaynaklanabilir. Bu sebepleri azaltmak için öğretmenler kendi değerleriyle örgütün değerlerini benzeştirmeli ve verimliliği arttırmalıdır.

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, küreselleşme, ulusal ve uluslararası rekabetin sürekli olarak artması, iletişim şekillerinin farklılaşması yönetimin, örgütlere yönelik farklı girişimlere yönelmesine sebep olmaktadır. Küresel bilgi dünyasındaki rekabet, en üst düzeyde performans gösterenin öne çıktığı, diğerlerinin ise pazarda varlıklarını sürdürümemeyerek kaybettiği bir ortamı ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, örgütler, sürdürülebilir bir rekabet avantajı elde etmenin ve benzersizlik oluşturmanın yollarını, çalışanları motive etmek ve onların örgüte olan bağlılıklarını artırmak üzerinden gerçekleştirmenin önemini anlamışlardır (Uçar, 2016).

Son yıllarda yapılan çalışmalarla beraber artık örgüt yöneticileri, çalışanların verimliliğini ve etkinliğini arttırmak için örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık kavramlarından sık sık bahsetmektedirler. Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık kavramlarındaki değişkenler, hammadde insan olan eğitimi doğrudan etkilemektedir (Baş, 2010). Belli amaçlara ulaşmak için bir araya gelen örgütlerin hedeflerine varabilmesi için toplumda ki birçok kesimi etkileyen ve birbirleriyle bağlantılı olduğu düşünülen bu iki

kavramın okul yöneticilerine ve öğretmenlere tanıtılması eğitim sürecinde ki olumlu gelişmelere büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim sürecinde okul müdürlerinin, öğretmenlerle ilgili her durumda aidiyet duygusunu öğretmene yaşattığında, öğretmenin de eğitim ve öğretime, çalıştığı kuruma olan bağlılığı artacak ve ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesine ve geliştirilmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Karasar (2012)'ye göre; geçmişte ya da halen varolan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları tarama modeline örnektir. Bu çalışmada örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir tarama modelidir.

Literatür incelendiğinde örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet ile örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur.

Bu araştırma kapsamında literatürde taranan veriler doğrultusunda örgütsel adaletin alt boyutlarından olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşim adaletin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan duygusal bağlılığı, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı anlamlı düzeyde etkileyeceği öngörülmektedir. Bunlara ilaveten çalışmada örgütsel adalete ve örgütsel bağlılığa kişisel faktörlerin etkisini incelemek amacıyla örneklem grubunun cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan okul düzeyi, kaç farklı okulda görev yapıldığı, yaş, kariyer basamağı, branş, mesleki deneyim, sendika üyeliği gibi durumları da incelenmiştir.

Araştırma evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinin merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve idareciler oluşturmuştur. Araştırma örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 430 öğretmen oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde tüm birimler örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temsilliyi sağlamada diğerlerinden çok daha güçlü olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu yöntem ile seçilen 430 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri alt boyutları öğretmenlerin çalışılan okul düzeyleri değişkenine göre değerlendirilmesine bakıldığında; öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt düzeylerinden duygusal bağlılık alt düzeyinde Anaokulu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin görüşlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Anaokulu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin bu görüşlerinin arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri alt boyutları öğretmenlerin çalışılan okul düzeyleri değişkenine göre değerlendirilmesine bakıldığında; öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt düzeylerinden

devam bağıllığı alt düzeyinde Anaokulu ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin fikrim yok düzeyinde, ortaokul öğretmenleri ortalama görüşlerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Anaokulu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin bu görüşlerinin arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyleri alt boyutları öğretmenlerin çalışılan okul düzeyleri değişkenine göre değerlendirilmesine bakıldığında; öğretmenlerin örgütsel bağıllık alt düzeylerinden normatif bağıllık alt düzeyinde Anaokulu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin görüşlerinin fikrim yok düzeyinde olduğu görülmüştür. Anaokulu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin bu görüşlerinin arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel adalet, örgütsel bağıllık, okul müdürleri

Kaynakça

Menep, İ. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağıllığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi (Şırnak/İdil örneği) (Tez No. 263522). [Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde örgütsel bağıllık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık (Tez No. 187444). [Yüksek Lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Mete, Y. A. ve Serin, H. (2014). Örgütsel adalet ve örgütsel güven algısının örgütsel bağıllık davranışına etkisi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(2), 265-286. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.42.15>

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. (2021). Resmi Gazete (Sayı:31386). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021.02.20210205-1.htm>

Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845>

Naghipour, K., Galavandi, H., Alizadeh, M. ve Ebrahim, M. (2015). Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel bağıllık arasındaki ilişki: kadın öğretmenlere ilişkin bir örnek olay. *Uluslararası Eğitim Psikolojisi Araştırma Dergisi*, 1, 80-86 <https://doi.org/10.4103/2395-2296.152219>

Niehoff, B. P. ve Moorman, R. H. (1993). Procedural justice and distributive justice: A multilevel analysis. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 787-803.

Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağıllık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 669-686.

Özdemir, M. (2014). Alt boyutları bağlamında örgütsel bağıllık: Giresun üniversitesi örneği. *Uluslararası Yönetim Eğitim ve Ekonomik Perspektifler Dergisi*, 2(2), 19-32

Özen, A. (2002). İşyerinde adalet algısı ve motivasyon. Nobel Yayıncılık.

Pelit, E., Boylu, Y. ve Güçer, E. (2007). Gazi üniversitesi ticaret ve turizm eğitim fakültesi akademisyenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 86-114.

Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkisi (Tez No. 220383). [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54, 307-331.

Randall, D. M. ve Cote, J. A., (1991), Interrelationships of work commitment constructs. Work and Occupations, 18(2), 194-211. <https://doi.org/10.1177/0730888491018002004>

Türkiye’ de Kadın Okul Yöneticisi Olmak

Halil Karadaş^{1,*} & Merve Tekin Yıldırım²

¹ Mardin Artuklu Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

halil.karadas@hotmail.com

Problem Durumu

Türkiye'deki kadınların çalışma yaşamında cinsiyet ayrımcılığına dayalı engeller, (Özbek Baştuğ ve Çelik, 2011; Negiz ve Yemen, 2011; Tüzel, 2014) kadınların yöneticilik mesleğinin beraberinde getirdiği zorluklar, (Can, 2008) eğitim ve meslek edinme fırsatlarında görülen eşitsizlik, işe alım ve işten çıkarma uygulamaları gibi faktörler bulunmaktadır. (Sarper, 2021). Kadınların yönetici olma yolunda karşılaştıkları engelleri inceleyen bir çalışmada, kadınların sadece cinsiyetlerinden dolayı mesleki ayrımcılıkla karşılaşabileceği (Çakır, 2008) ve kurumların yerleşik kültürel yapılarının da bir engel teşkil ettiği vurgulanmaktadır (Durgun Şahin, 2002). Kamu kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin karşılaştığı engelleri inceleyen bir araştırmada, katılımcıların soyut ve görünmez engellerle karşılaştıkları ifade edilmiştir (Korkmaz Moraloğlu, 2010). Kadınların iş yaşamında karşılaştığı "cam tavan" engelini betimleyen bir çalışmada, kadın yöneticilerin "cam tavan" engelleri ile karşılaştığı belirlenmiş ve özellikle bireysel engellerin çoğunun kendi oluşturdukları tespit edilmiştir (Kirişçi ve Can, 2020). Eğitim sektöründe çalışan kadınların liderlik sürecinde karşılaştıkları "cam tavan" sendromuna dair görüşleri inceleyen bir çalışmada, kadınların erkek egemen toplumun kadınları ciddiye almamasının etkisini vurgulamışlardır (Özertürk ve Gül, 2021). Kadın okul yöneticilerinin kariyer engellerini inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerin kariyer engelleri arasında bireysel engellerin, iş yükü ve paydaş algılarının belirgin bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Yılmaz vd., 2021).

Okullarda erkek yöneticilerin kadın yöneticilere üstünlük sağlamaya çalıştıkları ve bu yüzden kadınların liderlik pozisyonlarına gelmekte zorlandıklarına ilişkin problemler yaşanmaktadır (Coleman, 2003). Bunun sonucu olarak kadınların okul yönetimindeki temsilinin erkek çalışanlara göre düşük olduğu ve özellikle üst düzey yönetici pozisyonlarında kadın temsilinin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Hoff vd., 2006). Buna ek olarak kadınların aile sorumlulukları nedeniyle okullarda yönetici olmalarının dezavantaj oluşturduğu ve önyargılarla karşılandığı belirtilmektedir. Shanmugam vd. (2006), eğitim sektöründe kadın çalışan sayısının yüksek olmasına rağmen yönetim pozisyonlarında kadın temsilinin düşük olduğunu vurgulamaktadır. Lumby ve Azaola'nın (2014) Güney Afrika'daki kadınların liderlik pozisyonlarına erişimini ve liderlik deneyimlerini annelik özelliğinin nasıl etkilediğini incelediği çalışmada, kadın yöneticilerin annelik yeteneklerini liderlik rollerini etkilediğini belirtmiştir. Born vd (2019) liderlik pozisyonlarına kadınların düşük seviyelerde temsil edildiğini ve erkek meslektaşların sayıca daha çok olmasının kadınların yöneticilik yapma isteğini etkilediğini vurgulamıştır.

Kadın yöneticilerin yaşadığı sorunların araştırılması önemlidir çünkü bu durum cinsiyet eşitsizliğini azaltmak için adımlar atılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, kadınların liderlik yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarına olanak tanıyarak iş dünyasına ve topluma daha fazla katkıda bulunmalarını sağlayabilir.

Araştırmalar, kadınların liderlik rollerinde başarılı olabileceklerine dair toplumun algısını değiştirebilir ve cinsiyet eşitliğini teşvik eden politika ve stratejilerin geliştirilmesine ışık tutabilir. Kadınların liderlik pozisyonlarında daha fazla yer almasının toplumsal dönüşümü hızlandırabileceği ve farklı bakış açılarına sahip liderlerin etkilerini artırabileceği de unutulmamalıdır. Sonuç olarak, kadın yöneticilerin yaşadığı sorunların araştırılması, daha adil ve cinsiyet eşitliğine dayalı bir iş dünyası ve toplum oluşturmak için önemli bir adımdır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, olguların yaşadığı deneyimlerin sonucunda, kişide oluşan anlam ve deneyimlenen yaşantının (Creswell, 2023; Miller, 2003) yanı sıra deneyimlerin ve anlamların daha derinlemesine anlamak için kullanılan bir araştırma desenidir (Tekindal, 2023; Patton, 2018). Görüşme tekniği ile yürütülen veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede elde edilen verilerin, katılımcıların duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini zengin bir şekilde yansıtmasına gayret edilmiştir.

Çalışmada Mardin ilinin Midyat ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içinde resmi tüm okullarda kadın okul yöneticilerinin yaşadığı sorunları araştırmak üzere betimleyici bir yaklaşım izlenerek yürütülmüştür. 26 Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde elde edilen nitel veriler görüşme soruları doğrultusunda ve analiz aşamasında ortaya çıkan temalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplarda yaşadıkları sorunların düzeyi ve olası sorun kaynaklarına ilişkin tanımlamalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya Midyat ilçesinde görev yapan tüm kademedeki kadın okul yöneticileri katılmıştır. Bu çalışmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mardin'in Midyat ilçesinde görev yapan kadın okul yöneticileriyle yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanarak veriler toplanmıştır. Görüşme yapılacak kişiler belirlendikten sonra katılımcılarla iletişime geçilmiş, görüşmenin zamanı ve yeri kararlaştırılmış ve katılımcılardan onay alınmıştır. Görüşmeler, katılımcılara konu hakkında bilgi verilerek onların uygun gördüğü zamanda ve yerlerde samimi bir sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunularak bulguların kendi içinde anlamlı ve tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, kadınların yöneticilik yapma konusundaki korkusu, genellikle toplumsal beklentilere, cinsiyet stereotiplerine ve liderlikle ilgili özgüven eksikliğine dayanmaktadır. Ulaşılan sonuçlarına göre, kadın okul yöneticiliğinin özellikle uzun mesai saatleri ve yüksek iş sorumlulukları nedeniyle, toplumdaki cinsiyetçi sosyal rollerin etkisiyle aile hayatına olumsuz bir şekilde yansması kaçınılmazdır. Kadın okul yöneticilerinin görüşlerine göre, yöneticilik pozisyonunun aile hayatlarına olumsuz etki nedenleri arasında en sık vurgulanan faktörler, mesai saatlerinin uzunluğu, ailevi sorumlulukların ihmal edilmesi ve bedensel yorgunluktur. Ayrıca, eve iş taşıma ve iş stresi de bu olumsuz etkileri artıran etmenler arasındadır. Bekâr yöneticilerin bu konuda evli olmayanlara kıyasla daha rahat oldukları belirtilmiştir.

Araştırma sonuçları, bireysel yeteneklerin ve kurumsal kültürün, kadın yöneticilerin cinsiyet temelli zorluklarla başa çıkma deneyimlerini etkilediğini ve olumlu bir iş ortamının bu zorlukları hafifletebileceğini göstermektedir. Gökyer ve Çiçek'in (2016) araştırmasına göre, kadın öğretmenler, kadın yöneticilerle olan ilişkilerinde olumlu bir gelişme göstermektedir. Araştırma, kadın öğretmenlerin kadın yöneticilerin yeterliliklerine olumlu yönde bakmalarını, hemcins oldukları için daha samimi iletişim kurmalarını ve birbirlerini daha iyi anlamalarını sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak, kendi araştırmamız bu sonuçların aksine işaret etmektedir. Araştırmamıza katılan kadın okul yöneticileri, hemcinsleriyle iletişimde daha fazla zorluk yaşadıklarını ve hemcins olmaları nedeniyle kadın yöneticileri otorite figürü olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kadın okul yöneticileri, engeller ve zorluklar, kadın yönetici sayısının azlığı

Kaynakça

Aslan, Z (2018). Kadın yöneticilerin kariyer engelleri: cam tavan sendromuna ilişkin okul yönetici görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf> adresinden erişildi.

Bozkurt, Z. Öztürk, H. Çiçek, N. Seyitoğlu, M. Budak, Y. Okan, E. & Seymen, F (2023). Kadın Yöneticilerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlar ve bu Sorunlarla Başa Çıkma Stratejileri. Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 10(5), 1425-1440.

Byron, K (2007). Male and female managers' ability to read emotions: relationships with supervisor's performance ratings and subordinates' satisfaction ratings. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80(4), 713–733.

Can, N (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin bulguları. Eğitim ve Bilim, 33(147), 35-41

Coleman, M (2003). Gender And School Leadership: The Experience Of Women And Men Secondary Principals. Paper presented at UNITEC, Auckland, Tuesday 23 September 2003.

Creswell, J.W (2023). Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (7.baskı) (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi

Çakır, Ö (2008). Türkiye'de kadının çalışma yaşamından dışlanması. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 31, 25-47

Çakınberk, A.(2011). İş'te kadın olmak (1.Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.

Çalık, E., Koşar, S. & Dağlı, E (2012). İlköğretim okullarında kadın yöneticilere yönelik öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(4), 637-661

Çelikesir-Ünal, D (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre eğitim kurumlarında kadın yöneticiler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri

Çelebi, N (1993). Kadın Girişimciliğini Özendirme ve Destekleme Konusunda Politikalar, Kadın Girişimciliğe Özendirme ve Destekleme Paneli Bildiriler ve Tartışmalar, Devlet Bakanlığı Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Eğitim Serisi, 74, 35-42.

Çelikten, M (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 91-118.

Çelikten, M., Çelikten, Y., Ayyıldız, K., Yıldırım, A (2019). Profesyonel okul yöneticiliği ve kadın faktörü. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6(12), 125-143.

Öğretmenlerin Okul Yönetici Yeterliklerine İlişkin Kendilerine Uygulanan Ölçekler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Muhammet Yıldırım^{1,*} & Ayşe Karadeniz İlhan¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
muhammet4506@hotmail.com

Problem Durumu

Okul yöneticiliği görevinin eğitim sistemi içerisinde bulunduğu pozisyonun önemli olması ve görevin karmaşık beceriler gerektirmesi nedeniyle okul yöneticilerinin çeşitli yeterliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Okul yöneticileri istenilen yeterliklere sahip olmaları durumunda, özelde öğrenci öğretmen ve çalışan başarısını etkileyebilirken genelde ise toplumun ve ülkenin eğitim sisteminin başarısı üzerinde olumlu yönde etkili olabilmektedir. Birçok araştırmacıya göre (Aras, 2020; Bursalıoğlu, 1975; DuFour, 1999; Fullan, 1992; Hooge ve Pont, 2020; McEwan, 2018; Starr, 2020; Netolicky, 2020) okul yöneticilerinin okullarında etkili bir biçimde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmelerini sağlamalarında sahip oldukları yeterlikler önemli görülmektedir. Okul yöneticisi yeterli bilgi ve beceriye sahip olması durumunda makamının gerektirdiği rol ve görevleri yerine getirebilecek ve böylelikle daha az sorunla karşılaşacağı varsayılmaktadır. Ancak ülkemizde okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle öğretmen veya yönetici algılarına ilişkin bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Öğretmen algılarına yönelik okul yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirildiği çalışmalara bakıldığında yalnızca iki çalışmada (Argon ve Özçelik, 2008; Dinçman, 2020) okul yöneticilerinin yeterlikleri orta düzeyde bulunurken diğer ulaşılabilen tüm çalışmalarda (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Demiral, 2009; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Şahin 2010; Kalkan ve Çalışkan, 2021; Memişoğlu ve Özsarıkamış, 2009;; Göl ve Bülbül, 2012;; Demiral, 2009; Özdemir, Bozkurt ve Aydın, 2015; Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015; Koçer ve Bostancı, 2021; Karataş, Gök ve Özçetin, 2015; Yüksekli ve Okçu, 2022) okul yöneticilerinin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar yönetici yeterliklerini öğretmen algılarına göre ölçtüğü görülmektedir. Ancak eğitim literatürünün büyük ölçüde bireylerin algılarını ölçen ölçek ve anketlere dayanmasının yanlış ölçümlerle ilgili endişeleri de artırdığı söylenebilir (Veletić, Price ve Olsen, 2023). Leithwood ve Jantzi (1999)' ye göre de eğitim literatüründeki araştırmaların çoğunluğu, algıları ölçek anketlere dayandığından, içsellik ve yanlış ölçüme ilişkin endişeleri artırmaktadır. Eğitim araştırmalarındaki yaygın sorunlardan olan öz bildirimlere dayalı olma durumu nedensel ilişkiler kurmayı ve geçerli sonuçlar çıkarmayı zorlaştırmaktadır (Hallinger, 2011; Leithwood vd., 2004; Robinson vd., 2008; Hattie, 2009; Witziers vd., 2003). Ayrıca ülkemizde okul yöneticilerinin yeterlik ve nitelik düzeylerinin çeşitli bilimsel çalışmalarda tartışma konusu olduğu görülmektedir (Acar, 2015; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Erol ve Demirtaş, 2015). Acar (2015) okul yöneticilerinin yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığı, Erol ve Demirtaş (2015) ise Türkiye' de birçok okulda nitelikli yöneticinin bulunmadığı gibi okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada yetersiz kaldıkları görülmektedir (Karaman,2018). Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse (2012)' ye göre ülkemizde okul yöneticiliği ile ilgili önemli yönelimlerden birinin çıraklık modeli olduğu ve bu

modelde okul yöneticileri genellikle kıdeme bağı olarak yönetici olmakta ve yöneticiliği deneme yanılma yolu ile ya da önceki örnekleri izleyerek öğrenmektedir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında lisans alanı olmadığından okul yöneticisi olmak için lisans düzeyinde herhangi bir eğitime gerek olmadığı ve meslekte esas olan öğretmenliktir anlayışının hakim olduğu görülmektedir. Aynı zamanda lisansüstü düzeyde eğitim alan ve eğitim yönetimi alanına ilişkin teorik bilgisi olan okul yöneticisi sayısı da çok azdır. Bu durumun Türkiye'deki okul yöneticilerinin yeterlik durumunu olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Yöneticilerin mevcut yeterliklerini belirlemeye yönelik sıkıntıların eğitim yönetimi alanında “algıya dayalı” çok fazla araştırma olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, verilerin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili soruların yanı sıra yanlı veya karışık sonuçların ortaya çıkma olasılığını da beraberinde getirmektedir. Öğretmenler yönetici yeterliklerin ne olduğuna dair farklı tanımlara sahip olabileceği gibi ölçekleri yanıtlarken kendi yaşantılarından veya tercihlerinden etkilenebilirler. Ayrıca, öğretmenler ölçeklere cevap verirken yönetici yeterliklerinin gerektirdiği gerçek davranış ve sonuçları yakalayamayabilirler. Bu duruma ek olarak okul yöneticilerinin yeterlikleri öğretmenlerin algılarının ötesinde birçok başka faktöre de bağlı olabilir. Bu nedenlerle okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirten öğretmenlerin kendilerine uygulanan ölçekleri hangi düşünce, duygu ve tutum ile cevaplandırdıklarının sorusu önemli görülmektedir.

Yöntem

Okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili herhangi bir ölçme aracı dolduran öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirmeye ilişkin algılarının neler olduğunun tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilimi) tercih edilmiştir. Fenomenolojik (olgu bilim) araştırmaları çalışmaya katılanlarını duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamaya yönelik derinlemesine analiz sunmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirmek amacıyla kendilerine uygulanan herhangi bir ölçeği hangi düşünce, duygu ve tutum ile doldurduklarını ilişkin görüşleri detaylı olarak incelenecektir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il merkezinde görev yapan 23 öğretmen, fenomenolojik (olgu bilim) çalışması olarak yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Okul yöneticileri hakkında herhangi bir ölçeğe cevap veren öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken okul yöneticilerinin yeterlikleriyle ilgili herhangi bir ölçek çalışmasına katılmayan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup öğretmenlerin yapılan çalışmaya ilişkin farklı tutum ve düşünceleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme özellikle var olan bir probleme daha geniş açıdan bakılmasını ve durum veya olaya ilişkin farklı ve ortak yönlerin keşfedilmesinde araştırmaya önemli katkılar sağlayabilmektedir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerini değerlendirmek amacıyla kendilerine uygulanan herhangi bir ölçeği öğretmenlerin ölçeği hangi düşünce, duygu ve tutum ile doldurduklarını tespit etmek amacıyla yapılacak bu araştırmada , öğretmenlerin yöneticilerle ilgili ölçekleri cevaplandırırken düşünceleri veya algılarının

nesnellik (objektiflik) durumunu etkileyen sosyal ve psikolojik birçok faktörün olabileceği değerlendirilmektedir. Özellikle uygulanan ölçeklerin bilimselliğine ilişkin çeşitli şüphelerinin bulunabileceği ve kendilerinin de bu ölçeklere tarafsız bir biçimde cevap veremediklerine yönelik düşüncelere sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenler, yöneticileriyle olan geçmiş yaşantılarının, ikili ilişkilerinin ve yöneticiye karşı olan duygusal tutumun yöneticilerin yeterlilikleri ile ilgili ölçeğini yanıtlarken vermiş oldukları cevapları etkileyebilir. Bu durumun da ölçeklerle elde edilen verilerle nedensel ilişkiler kurmayı ve geçerli sonuçlar çıkarmayı zorlaştırabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, öğretmenler, yeterlik, ölçek

Kaynakça

Acar, B. (2015). Okul yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 1-10.

Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/715>

Aras, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.

Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Atasoy, R., & Cemaloglu, N. (2018). Evaluation of Quality Policies on Education in Turkish Education System. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1504-1518.

Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2008). Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals. *Economics of Education Review*, 27(3), 286-292.

Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011). The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood (w17699; p. w17699). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17699>

Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). School principals and school performance. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 81-96.

Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001>

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC, US: Government Printing Office.

Cullen, J. B., & Mazzeo, M. J. (2007). Paying for principals: Deregulation and incentive pay for America's school administrators. *Journal of Law and Economics*, 50(2), 367-386.

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Ödül Sistemine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Çiğdem Hodul ^{1,*} & Alpaslan Gözler ¹

¹ Erciyes Üniversitesi
cigdemhodul@gmail.com

Problem Durumu

Türkiye’de MEB personelinin ödüllendirilmesine ilişkin detaylar Devlet Memurları Kanunu’nun (DMK) (1965) 122. maddesine dayanarak belirlenmiş ve bu kanun maddesine dayanarak hazırlanmış olan MEB Personeline Başarı, Üstün Başarı ve Ödül verilmesine dair yönerge (2013) yayımlanmıştır. İlgili kanun ve yönerge incelendiğinde, emsallerine göre başarılı görev yapmak suretiyle kamusal fayda sağlayanlara başarı belgesi, üç defa başarı belgesi alanlara ise Üstün Başarı Belgesi ve ardından Ödül verilebilmektedir. Ancak ödül alması talep edilen okul yöneticisi ve öğretmenlerin tespiti disiplin amirlerinin takdirine bırakılmıştır ve net kriterler belirlenmemiştir. Yani idari amirle olan yakınlık ya da herhangi bir sendikaya olan bağlılık gibi durumlar ödül almaya önerilecek öğretmenlerin tespitinde etken olabilmektedir. Ayrıca yönergede verilmesi öngörülen Başarı ve Üstün Başarı Belgeleri arasında öğretmenlik kariyerini sürdürmek isteyenler için getirileri açısından bir fark oluşturmazken, bu belgelere sahip olan öğretmen ve yöneticilere MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği uyarınca ek puan verilmektedir. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin (2015) 40. maddesine göre başarı belgesi alan öğretmenlere ek olarak 3, üstün başarı belgesi alan öğretmene ise 4 hizmet puanı verilmektedir. Hizmet puanları öğretmenlerin yer değiştirmelerinde dikkate alınan en önemli kriterdir. Ancak, yönetmeliğin bu maddesiyle ilgili olarak Danıştay tarafından yürütmenin durdurulması kararı verilmiştir. Bu durumun ödül sisteminin şeffaflığı ve tarafsızlığını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

MEB personel ödül sisteminde yer alan Ödül başlığı altındaki ödüllendirme yöntemi ise diğer iki ödüllendirme yöntemlerine göre maddi getirisi olması bakımından farklılık göstermektedir. Ödül alacak personel, ilgili yönetmelik gereği Tebliğler Dergisinde yayımlanmaktadır. Son dört yılda ödül verilen personel listesi incelendiğinde, öğretmen, milli eğitim uzmanı, daire başkanı, şube müdürü, bakanlık maarif müfettişi, müdür, araştırmacı, müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı, şef, memur, ilçe milli eğitim müdürü, hizmetli, şoför, kurum müdürü vb. ünvanlı personellerin yer aldığı görülmektedir. Öte yandan, ilgili yönetmelikte, ödül alması uygun görülen okul yöneticisi ve öğretmene verilecek ödül miktarı en yüksek Devlet memuru aylığının %200’üne kadar verilebilmesi öngörülmektedir. Yani, 2023 yılına esas ödül tutarlarına göre, ödül olarak verilebilecek en yüksek tutar net 9,613 TL iken en düşük tutar ise net 2,403 TL’dir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere, Ödül başlığı altında verilen bu maddi desteğin, günümüz ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda yetersiz kalması başka bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özetle, Türkiye'deki mevcut ödül sisteminin, öğretmenleri teşvik etme açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılmış birçok araştırmada da, Türkiye'deki mevcut ödüllendirme sisteminin tartışmalı olduğu ve etkili işlemediği ifade edilmiştir (Akyüz ve Tunç, 2020; Çelebi vd., 2015; Duran, 2023; Ertürk, 2016; Göksoy ve Argon, 2015; Koçak, 2002; Özdemir ve Bozak, 2013; Sabancı, 1998; Sarpkaya, 2006; Temel ve Çelik, 2022; Tezcan, 2016; Ünal, 2000; Yardıbi, 2018; Yılmaz ve Aslan, 2013). Eğitim çalışanları için verilen ödüllerin, kendini sürekli geliştiren, önemli hedeflere odaklanan ve başarı elde eden öğretmenlere adil, moral artırıcı ve motivasyon kaynağı olacak şekilde dağıtılması ve diğer örgütlerde verilen ödüllerle eşdeğer olması beklenmektedir. MEB çalışanlarının ödüllendirilmesinde kullanılan kriterlerin, 657 sayılı DMK' nın 122. maddesine göre belirlendiği görülmektedir. Ancak uygulamada, standart olmayan, subjektif değerlendirmelerin yapıldığı ve değerlendirmede sendikal ya da siyasal etkenlerin rol aldığı düşünülmektedir. Pandemi döneminde, bakanın, emsallerine göre öne çıkıp çıkmadığına bakılmaksızın tüm personele iki defa başarı belgesi vermesi bu duruma bir örnek olabilir. Bu durum, ödüllendirme sürecinin sorgulanmasına ve tartışılmasına neden olmaktadır.

Etkili bir ödül sistemi, ancak öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanıldığında eğitim verimliliğini artıracak bir unsurdur. Adalet, nesnellik, şeffaflık ve eşitlik ilkelerini içermeyen ödül sistemi uygulamalarının, öğretmenlerde performansını artırmak için gerekli etkiyi gösteremediği söylenebilir. Tüm bu tartışmalar ve önyargılar neticesinde MEB Personel Ödül Sisteminin uygulanmasında görülen aksaklıklar hassasiyetle ele alınması gereken bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın problemi, MEB Personel Ödül Sistemi üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi ve sorunların tespitidir.

Yöntem

Bu çalışmada sistematik tarama modeli uygulanmıştır. Sistematik tarama modeli bir konu veya alanda kapsamlı bir şekilde bilgi toplamak ve bilgiyi analiz etmek için kullanılan bir modeldir (Özkan, 2019). Karaçam'a (2013) göre araştırmacıların belirli bir konuyla ilgili mevcut yayınları sistematik bir şekilde tarayarak önemli bulguları özetlemelerine betimlemelerine olanak tanır. Sistematik tarama modeli araştırma sorusu veya hipotezler temel alınarak bir çalışmanın yönlendirilmesine yardımcı olur. İlk adımda araştırma sorusu ve hedeflenen bilgiyi belirlemek için bir protokol oluşturulur. Daha sonra belirli bir veri tabanında veya birden fazla veri kaynağında sistematik bir şekilde arama yapılır. Araştırma sürecine dahil edilecek veya dışlanacak yayınlar için önceden belirlenmiş kriterler kullanılır. Bulunan makaleler, tezler veya kaynaklar daha sonra dikkatlice incelenir ve belirlenen araştırma sorusu veya hedeflerle ilişkilendirilir. Bu inceleme süreci verilerin sistematik bir şekilde çıkarılmasını analiz edilmesine ve sentezlenmesini içerir. Elde edilen bulgular genellikle bir sistemli derleme veya meta-analizde kullanılan yöntemlerle özetlenir sistematik tarama modeli araştırmacıların geniş bir konu üzerindeki kanıtları anlamalarına ve sentezlemelerine yardımcı olur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'de YÖK Ulusal Tez Merkezi ile üniversite web elektronik sitelerinde yer alan MEB Personel Ödül Sistemini konu alan lisansüstü tez çalışmalarını ile ULAKBİM

veri tabanında yayımlanmış araştırma makalelerini betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek yeniden betimlemek ve yorumlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaların yayımlandığı yıllara göre dağılımı nedir?
2. Araştırmaların türlerine göre dağılımı nedir?
3. Araştırmaların yapıldığı illere göre dağılımı nedir?
4. Araştırmaların araştırma yaklaşımına göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırmaların araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nedir?
7. Araştırmaların okul kademelerine göre dağılımı nasıldır?
8. Araştırmaların evren ve çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
9. Araştırmaların örneklem yöntemine göre dağılımı nasıldır?
10. Araştırmaların amaç, sonuç ve önerilerine göre dağılımı nasıldır?

Bu çalışmanın, MEB Personel Ödül Sistemi üzerinde ileride yapılacak değişiklik ve düzenlemelere katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Başarı belgesi, MEB personel ödül sistemi, motivasyon, ödül, ödüllendirme, üstün başarı belgesi

Kaynakça

Apospori, E., Papalexandiris N. ve Glanaki, E. (2005). Entrepreneurial and professional ceo's, differences in motive and responsibility profile. *Leadership ve Organization Development Journal*, 26(2), 141-162. DOI:10.1108/01437730510582572

Argon, T. (2015). Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetimi işlevlerinin uygulanabilirliğine ilişkin eğitim çalışanlarının görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 851-869. DOI: 10.17860/efd.19489

Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.

Armstrong, M. (2002). *Employee reward*, chartered institute of personnel and development. CIPD House.

Armstrong, M. (2007). *A handbook of employee reward management and practice*. Kogan Page Limited.

Armstrong, M. (2010). *Armstrong's handbook of reward management practice improving performance through reward*. Kogan Page.

Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Kogan Page.

Armstrong, M. ve Brown D. (2006). *Strategic reward making it happen*. Kogan Page.

Armstrong, M. ve Cummins, A. (2011). The reward management toolkit: a step-by-step guide to designing and delivering pay and benefits. Kogan Page Limited.

Armstrong, M., Cummins, A., Hastings, S. ve Wood, W. (2003). Job evaluation a guide to achieving equal pay. Kogan Page.

Armstrong, M. ve Murlis, H. (2007). Reward management: A handbook of remuneration strategy and practice. Kogan Page.

Armstrong, M. ve Taylor, S. (2014). Armstrong's handbook of human resource management practice. Kogan Page.

Arslan, H. ve Göksoy, S. (2017). Hedef kuramı kapsamında beklenen ve gerçekleşen yönetici davranışları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (1), 32-47.

Aslan, Ş. (2013). Geçmişten günümüze liderlik kuramları (sağlık yönetimi bakış açısıyla). Eğitim Yayınevi.

Aydın, N. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. Özgür Yayınları.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yağmur Cansu ^{1,*} & Hüseyin Aslan ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ygmrcns99@gmail.com

Problem Durumu

Evrenin bir parçası olan insan, oluşturduğu yapay teknolojik dünya içerisindeki sistemde değişimin baskısını her geçen gün daha fazla hissetmektedir. İnsanın yapay dünyasının önemli bir parçası olan sistemlerin varlığı da değişime ayak uydurabilmelerini veya değişebilmelerini zorunlu kılmaktadır. Günümüze bakıldığında değişimde kaotik etkiler daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Kaotik etkiler birden fazla değişkenin, aynı anda kontrol edilmesini gerekli kılmaktadır. Sözlük anlamı ile kaos, evrenin düzene girmeden önceki biçimden yoksun, uyumsuz ve karışık durumu, kargaşa olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bir sistem bakımından bakıldığında ise kaos; dış etkenlerin rastgele etkilerine açık, istikrarsız, öngörülemez, kontrol edilemeyen bir durumu ifade etmektedir. Kaotik; karmaşa içerisinde olan anlamına gelmektedir. Liderlik, örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmiş olan ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için çalışanların etkilenmesi (Rost, 2008; akt. Gedikoğlu, 2015) anlamına gelirken kaotik liderlik ise belli bir amacı yerine gerçekleştirmek üzere örgütlenmiş bir grubu; olası kriz, çatışma ve belirsizliği yönetmek suretiyle etkileyebilme yeteneğidir (Doğan, 2021). Kaotik etkilere karşı koymak veya bu etkileri avantaja çevirmek için; sistemin hızla çevreden bilgi almasına fırsat sağlayacak bir sistem oluşturması, insan kaynaklarına destek olacak teknolojik alt yapının varlığı ve karar destek sistemlerinin bulunması, basit ve sade bir organizasyon yapısının yanında organizasyondaki insan kaynaklarının katı görüş ve tutumların terk edilmesi ve değişime hazır olunması önemlidir (Yakut, 2018). Baker (1995), değişimin merkezinde eğitim örgütlerinin bulunmaları nedeniyle doğaları gereği karmaşık yapıya sahip olduklarını belirtmektedir. Okullar, hedefleri doğrultusunda çevrede farklı etkiler yaratmaya çalışırken aynı zamanda birden fazla etki altında kalmaktadır. Her şeyin sürekli değiştiği ve çevresel faktörlerin dışında örgütsel faktörlerin de değişimin merkezinde olduğu günümüz eğitim örgütleri; mekanik yönetim anlayışından uzak, esnek ve sürekli yenilenebilen bir yönetim tarzı ile yönetilmelidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim örgütü yöneticilerinin, beklenmeyen durumlar karşısında kaotik bir lider olarak ortaya çıkıp, bu kaotik durumu okullar için bir fırsata dönüştürebilmelidir. Böyle bir sonuca ulaşılabilmesi bakımından, okul yöneticilerinin kaotik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin bilinmesi, günümüzde yaşanan hızlı değişim esnasında üstlenmeleri gereken roller için bir öngörü sağlayabilir (Doğan, 2021).

Yöntem

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı

veya evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'da bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 16595 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup, belirtilen okul türlerinde görev yapmakta olan 156 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme şansı verilerek seçilen birimlerin örnekleme dahil edildiği örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme türünün evreni en iyi temsil eden, en geçerli örnekleme türü olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu araştırmada verileri toplamak için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi bağımsız değişkenler olarak ele alınan cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kurum türü gibi bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ikinci olarak ise, örnekleme alınan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerini almak için Doğan (2021) tarafından geliştirilen Kaotik Liderlik Ölçeği (KLÖ) kullanılmıştır. KLÖ formu beşli Likert tipine göre hazırlanmış bir ölçektir ve puanlaması (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Orta Derecede Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum şeklindedir. Kaotik Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi çalışmaları sonucunda, ölçeğin öğretmenlerin kaotik liderlik algılarını araştırmaya yönelik veri toplamada ve belirlemede yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Beşli Likert tipinde derecelendirilen Kaotik Liderlik Ölçeği, üç boyut ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 ve en yüksek puan 110'dur. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının da yüksek olduğunun göstergesidir. Araştırma verileri ve analizinde anket sorularına verilen yanıtların frekansları ve yüzdeleri dağılımları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız kategorik değişkenlere göre ölçek alt boyutları ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için ilişkisiz grup 'T' testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yine araştırmanın toplam ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişkileri Pearson momentler korelasyonu ile bakılmıştır. Araştırmanın yordama amacını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmış, araştırmadaki tüm istatistiksel analizler SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 66'sının kadın, 90'ının ise erkek olduğu; öğretmenlerin 55'inin mesleki kıdemlerinin 1-5 yıl arası, 41'inin 6-10 yıl arası, 35'inin 11-15 yıl arası, 25'inin ise 16 ve üstü yıl olduğu; 44'ünün ilkokulda, 55'inin ortaokulda, 57'sinin ise lisede görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının, Kaotik Durumu Algılama boyutu için $\bar{X}= 3,20$; Kaotik Durumu Analiz Etme boyutu için $\bar{X}=3,10$; Kaotik Durumu Yönetme boyutu için $\bar{X}= 3,18$ ve tüm ölçek için ise $\bar{X}= 3,14$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre ($t(154)= ,800$; $p>,05$), mesleki kıdeme göre ($F(3;152)= ,620$; $p>,05$), çalıştığı okul türüne göre tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için ($F(2;153)= ,199$; $p>,05$) istatistiksel açıdan farklılaşmadığı görülmektedir. Bu araştırma yalnızca kamuda çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Benzer bir çalışmanın özel okullarda görev yapan öğretmenlerle de gerçekleştirilip karşılaştırılmalı sonuçlar elde edilebilir. Yine bu araştırma

Şanlıurfa ilindeki okullarda gerçekleştirilmiş olup benzer bir araştırma farklı coğrafi bölgelerdeki okulları da kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. ‘Kaotik Liderlik Ölçeği’ okullarda zaman zaman uygulanmalı, elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri kendilerini düzeltme ve geliştirme yoluna gitmelidir. Okul yöneticileri, okullarında oluşabilecek kaotik durumlar karşısında öğretmenlerin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar ile yatay ve açık iletişim kanalları oluşturmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Kaos, kaotik, liderlik, kaotik liderlik

Kaynakça

Akçin, M.E. ve Zengin, O. (2020). Düzensizliğin düzeni: Kaos kuramı ve sosyal hizmet. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 31(3). 1307-1323.

Akkirman, A. D. (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 13(2). 1-11.

Akyüz, B., Kaya, N. ve Aravi, B. (2015). Kamu Çalışanlarının İş Tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 13(25). 71-90.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik Türleri ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. (2). 73-84.

Balcı, A. (1993). Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Demirtaş, H. (2000). Kriz Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 23(23). 353-373.

Doğan, Ü. (2021). Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Malatya*.

Ertürk, A. (2012). Kaos kuramı: Yönetim ve eğitimdeki yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(3). 849-868.

Genç, F. N. (2009). Kriz yönetimi ve kamu yönetiminde uygulanabilirliği. *Verimlilik Dergisi*. (4). 7-22.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Karcıoğlu, F. ve Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetimi tarzları ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 16(3-4). 215 – 237.

Karip, E. (2020). Çatışma Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kesimli, İ. (2013). Liderlik Davranış Türleri. Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 2(1). 1-10.

Koçak, Z. K. ve Aktaş, M. A. (2019). Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 1(2). 130-137.

Özalp, İ. (1989). Örgütlerde Çatışma. Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 7(1). 81-114.

Özkara, Z. U. ve Sağlam Arı, G. (2019). Örgütlerde Güven ve Liderlik Kavramlar- Kuramlar- Modeller ve Uygulama. Ankara: Gazi Kitabevi.

Reşitoğlu, F., Altun, B. T., Azbay, A. ve Reşitoğlu, S. (2023). Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış. Academic Social Resources Journal. 8(46). 2139-2145.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel Davranış. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Taşçı, B. (2022). Okul yönetiminde liderlik ve liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisi. Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(1). 1-18.

Töremen, Y. (2000). Kaos Teorisi ve Eğitim Yöneticisinin Rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 22(22). 203-219.

Yakut, H. F. (2018). Kaos teorisi ve yönetime yeni arayışlar. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi. 9(22). 161-168.

Öğretmenlerin Okul Müdürleriyle Yaşadıkları İletişim Sorunları Hakkındaki Görüşleri

Elif Oktay Avcı ^{1,*} & İbrahim Gül ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
elifoktayavci@hotmail.com

Problem Durumu

İnsan, toplumsal ihtiyaçları olan bir varlık olduğu için çevresiyle iletişim halinde yaşar. İletişim, insan için önemli bir ihtiyaçtır. İnsan, iletişim becerileri sayesinde toplumdaki diğer bireylerle ilişki kurar. Eğer iletişim sağlıklı olmazsa bu süreçler de olması gerektiği biçimde yürütülemez (Ada, 1998).

Okullar; toplumların gelişmesinde, kalkınmasında ve ilerlemesinde etkili olan en önemli kurumlardan biridir. Bundan dolayı okul ortamında bulunan tüm paydaşların; müdürlerin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve personelin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle de “Bir okul, müdürü kadar okuldur.” görüşünün haklılığı düşünüldüğünde, tüm bu süreçlerin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için özellikle okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Örgüt içi iletişim, etkili ve sağlıklı bir şekilde sağlanamazsa yapılan eğitim öğretim amaçlarına ulaşılmaz ve alınan kararlar uygulanamaz (Ergüden, 1992).

Herhangi bir nedenle okul içi iletişimde oluşabilen engeller, örgütsel iletişimi olumsuz yönde etkiler. İletişim engeli, insanlar arasındaki iletişimi kısıtlayan herhangi bir faktörü ifade eder (Ergin ve Birol, 2005). Okullarda karşılaşılabilecek iletişim engelleri daha çok duygusal kaynaklı olup örgüt içi iletişimi olumsuz etkileyebilmektedir (Güngör ve Taşdan, 2016).

Okullardaki iletişimin kaliteli ve istenen şekilde olması için, idarecilerin çeşitli iletişim engelleriyle olabildiğince karşılaşmaması gerekmektedir. Haliyle de okul müdürlerinin bazı iletişim becerilerine sahip olması elzemdir. Okul müdürlerinin iletişimdeki bilgi ve becerisi; okulun atmosferini, paydaşlarının ve hatta okulun genel başarısını belirler. Okul müdürlerinin okulda başarılı olabilmesi, kendisini ve başkalarını anlayabilmesine bağlıdır. Bir okul müdürü, meslektaşlarının düşüncelerine saygılı olmalıdır. Aynı zamanda empati kurabilmelidir. Empati kurabilmek, toplumda hoşgörünün egemen olması ve demokratik bir tutum kazanma açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulda etkili iletişim becerilerine sahip olması, okul kültürüne itibar vererek okulun paydaşları arasında sağlıklı bir ilişki ve iletişim oluşmasını sağlayacaktır (Yüksel, 2004). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında iletişim problemleri olması, okul iklimini olumsuz etkileyecek ve tüm paydaşların eğitim öğretim performansını düşürecektir. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim sorunları yaşamaması ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları arzu edilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) çalışması niteliğindedir. Bu araştırma nitel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerinin ve hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesi; olup bitenler ile bireylerin bunu nasıl anlamlandırdıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak; bireylerin belirli fenomenleri nasıl deneyimlediklerini keşfetmeyi ve bunlar arasındaki ortaklıkları incelemeyi amaçlayan araştırmadır (Tekindal, 2021). Amaç, belirli bir olgunun bir kişi ya da bir grup insan tarafından deneyimlendiğini keşfetmekse burada en uygun yöntem fenomenoloji olacaktır (Çapar ve Ceylan, 2022). Bu nedenle bu çalışmada, olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubu; 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan görev yapan gönüllü 16 öğretmenle sınırlıdır. Araştırma örneklemini, amaçlı örnekleme yöntemi ile her okul düzeyinden farklı branşlarda seçilen toplam 16 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, daha önceden hazırlanmış dört adet sorunun katılımcı öğretmenlere sorulması ve katılımcı öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplardan oluşmaktadır. Öncesinde bir taslak görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri ve tavsiyeleri doğrultusunda görüşme sorularının sayısı ve içeriği düzenlenmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme tekniğinde görüşme soruları, görüşmeden önce hazırlanmakla birlikte görüşme sırasında katılımcı kişilere esneklik sağlanarak soruların tekrar o esnada tartışılıp düzenlenmesine izin verilir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere (öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumları, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, branşları), ikinci bölümde ise okul müdürleri ile iletişimde yaşanan sorunlara ilişkin sorulara yer verilmiştir. Form toplam dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Formun güvenilirliği için bir ön görüşme yapılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürleriyle yaşadıkları iletişim sorunları konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile gönüllü 16 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürleriyle yaşadıkları iletişim sorunları konusunda öğretmen görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle her öğretmene bir kod verilerek Ö1, Ö2, Ö3,...Ö16 olarak kodlanmıştır. Sonra bu öğretmenlerin görüşlerinde yer alan benzer kavramlar taranarak bunlar bir araya getirilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Her bir soru bir tema kabul edilerek bu benzer kavramlar tabloda gösterilmiştir. Her bir kategori ile ilgili doğrudan katılımcıların görüşleri, olduğu bir şekilde ifade edilip yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin sayıca büyük bir kısmı; okul müdürleriyle “empati kurmama, benmerkezci düşünme ve davranma, yanlış üslupla konuşma” gibi iletişim problemleri yaşadıklarını dile getirmişlerdir.
- Öğretmenler genel anlamda, okul müdürleriyle yaşanan iletişim problemlerinin benmerkezci düşünmekten ve davranmaktan, kendini öğretmenin yerine koyamamaktan, öğretmen olduğu günleri unutmamasından ve öğretmenler arasında ayırım yapıp adaletsiz davranmaktan kaynaklandığını düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin çoğu, yaşanan iletişim sorunlarının “okuldan soğuma ve motivasyon kaybı” ile sonuçlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu durumun okulun diğer paydaşlarını da etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumun sonucunda genel olarak akademik başarıda düşüş olduğunu da eklemişlerdir.
- Öğretmenlerin büyük bir kısmı, yaşanan iletişim sorunlarına çözüm önerisi olarak “eğitim alıp kendini geliştirme” fikrini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, okul müdürü, iletişim, örgüt

Kaynakça

Argon, T., & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 99-123.

Arslan, N. (2018). Öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin örgütsel sinizm ile ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Arslantaş, İ. (2002). Ortaöğretim okullarında iletişim. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 349-368.

Ayık, A., & Fidan, M. (2014). İlköğretim kurumlarında örgütsel iletişim ile okul kültürü arasındaki ilişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 108-134.

Can, N. (2001). Yönetici adaylarının okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. Eğitim Araştırmaları, 5(1), 36-44.

Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26, 267-276.

Demirkaya, Y. (2012). Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları. Doktora tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., Yıldırım, T., & Karabulut, E. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 34-47.

Durđun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.

Eroğlu, E., & Özkan, G. (2013). “Örgüt kültürü” ve “iletişim doyumu” ile bireysel özellikler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: bir uygulama örneği”. *Selçuk İletişim*, 5(4), 50-61.

Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 292-311.

Ergin, A., & Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim. 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ergüden, A. (1992). Örgüt-içi iletişim. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 11(11), 11-40.

Güçlü, M. (2017). Örgütsel iletişim: Eğitim kurumlarındaki yeri ve önemi açısından bir değerlendirme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 854-870.

Karaçor, S., & Şahin, A. (2004). Örgütsel İletişim Kurma Yöntemleri ve Karşılaşılan İletişim Engellerine Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 96-117.

Tutar, H., Yılmaz, M. K., & Erdönmez, C. (2005). İşletme becerileri grup çalışması. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Uzunöğlu, Z. Ş. (1994). İletişim sürecinin analizi. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

Yüksel, H. A., Künüçen, H. H., Demiray, E., Uztuğ, F., Onursoy, S., Vural, İ. & Özen, Ö. (2003). Meslek Yüksekokulları İçin Genel İletişim. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin İncelenmesi

Şadiye Karagöz¹ & Ertuğ Can^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Kırklareli Üniversitesi

ertugcan@gmail.com

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mesleki gelişim durumlarını incelemektir. Mesleki gelişim bireylerin mesleklerini yerine getirirken ihtiyaç duydukları mesleki konularda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleridir. Mesleki gelişim hizmet öncesi ve hizmet içinde yürütülen kapsamlı ve sürdürülebilir bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Mesleki gelişim tüm mesleklerde olduğu gibi eğitimde öğretmenler ve okul yöneticileri için de büyük önem taşımaktadır. Özellikle okulun başarısı, öğretmen ve öğrencilerin gelişiminde okul yöneticilerinin önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenler, öğrenciler ve okul personelinin başarısına ve gelişimine katkı sağlayabilmesi için mesleki gelişimlerinin sağlanmış olması gerekmektedir. Ancak, literatür incelemelerine göre Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında bazı engellerle karşılaşmaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması sürecinin sürekli değiştirildiği ve sağlıklı bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik sürdürülebilir bir eğitim programının olmaması, genellikle kısa süreli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin önceliklendirilmesi, hizmet öncesi eğitim faaliyetlerinin yetersizliği ve bu konudaki eğitim politikalarının yetersizliği en büyük engeller arasında yer almaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini önceliklendirecek bir seçme, yetiştirme ve atama sistemine ihtiyaç olduğu, okul yöneticiliğinin henüz meslekleşmediği, okul yöneticiliği için sadece öğretmenlik yapmış olma koşulunun yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca, okul yöneticiliği seçme ve atama sürecinin objektif olmadığı, siyasî ve sendikal etkilerin ön planda olduğu, yetki ve sorumluluk dengesi olmadığı, özlük hakları bakımından da yetersizlikler bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile birlikte farklı mesleki gelişim yaklaşımlarının esas alınması, okul yöneticilerinin meslekî gelişimlerine katkılar sağlayabilir. Özellikle sürekli mesleki gelişim modellerinden e-mentorluk ve eylem araştırması modellerinin uygulanması faydalı olabilir. Bu amaçla okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyacının belirlenmesi, farklı ülkelerde uygulanan iyi örneklerden yararlanılması önemli katkılar sağlayabilir. Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişimine yönelik kuramsal düzeyde pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılarak okul yöneticilerinin mesleki gelişim durumlarını, engelleri ve ihtiyaçları ortaya koyması bakımından diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmanın okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırklareli İlinde görevli 18 okul müdürü ve 15 okul müdür yardımcısının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce etik kurulu onayı ve araştırma uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın verileri, uzman görüşü ve pilot uygulama sonucu geliştirilen bir metafor sorusu ve 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri 50-60 dakika süren yüz yüze görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma verileri, metafor analizi, tematik içerik analizi ve betimsel analiz yardımıyla değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin “mesleki gelişim” kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla ortaya koyabilmeleri için “Okul yöneticileri için mesleki gelişim.....gibidir; çünkü.....” Şeklindeki cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların mesleki gelişimi nasıl tanımadıkları ve bunun gerekçesini ortaya koymaları sağlanmıştır. Metafor sorularına verilen yanıtlar “adlandırma, eleme, derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması” aşamalarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler kavramsal kategorilere ayrılmış, tema ve alt temalar halinde kodlanarak sunulmuştur. Ayrıca katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri, mesleki gelişimi genellikle olumlu metaforlarla ifade etmişlerdir. Ayrıca, mesleki gelişimin gerekli olduğunu, mesleki gelişimi yenilenmek için bir fırsat olarak algıladıkları görülmektedir. Okul yöneticileri mesleki gelişimde hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin önemli olduğunu, mesleki gelişimlerinin kurumsal faaliyetler ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Ancak mesleki gelişim faaliyetlerinin yeterli olmadığı, katılımcılardan, mesleki gelişim faaliyetlerinden ve eğitim içeriğinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Özellikle mesleki gelişim faaliyetinin süresi, uygulama yöntemi, eğitimcilerin tutum ve davranışları, uzmanlıkları, eğitimlerin zorunlu olarak gerçekleştirilmeye çalışılması ve gönüllülük ilkesinin esas alınmaması mesleki gelişim engelleri arasında yer almaktadır. Araştırma sonucuna göre, katılımcılar mesleki gelişimin okul yöneticileri için önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin yönetsel becerilerinin geliştirilmesi, akademik ve sosyal yönden gelişmeleri için mesleki gelişimlerinin sağlanması gerektiği görülmektedir. Okul yöneticilerine göre mesleki gelişim faaliyetleri ihtiyaçlar doğrultusunda ve güncel gelişmelere göre planlı olarak gönüllülük esasına göre sürece yayılarak ve genellikle yüz yüze gerçekleştirilmelidir. Ancak, zaman, emek ve tasarruf bakımından çevrim içi mesleki gelişim faaliyetlerinin de faydalı olacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri ihtiyaç analizi doğrultusunda mentorluk ve e-mentorluk uygulamaları ile eylem araştırması esas alınarak planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, mesleki gelişim, okul yöneticilerinin mesleki gelişimi,

Kaynakça

- Bakioğlu, A. ve İnanđı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28, 513-529.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, K. (2001). İlköğretim okul yöneticilerinin kariyer gelişimleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 39-57.
- Balcı, A. (1982). Eğitim yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilmesi. Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences, 15(1), 174-184.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 4(2), 62-78.
- Balyer, A. (2013). Okul yöneticilerinin kariyer gelişim kararlarını etkileyen kurumsal ve kişisel faktörler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 1-26.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(2), 182-197.
- Can, E. (2020). Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişiminde E-Mentorluk. Öngöz, S. (Ed.). Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentorluk içinde (s. 156) Ankara: Pegem.
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: okul müdürlerinin değerlendirmeleri. Yaşadıkça Eğitim, 36(2), 402-433.
- Day, C. (1999). Developing teachers: the challenges of lifelong learning. London: Falmer Press. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. 18.02.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- ERG (2023). <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf>, (Erişim: 15.01.2024)
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. Educational Researcher, 15(5), 5-12. https://www.researchgate.net/publication/243770742_Staff_Development_and_the_Process_of_Teacher_Change#read
- Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(2), 64-81.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6, 41-56.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18, 193-207.

Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2016). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10(2), 115-130.

Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. Milli Eğitim Dergisi, 150.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. Journal of In-service Education, 31(2), 235-250.

MEB, (2024). Mill Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2024, 1 Mart). Resmi Gazete (Sayı:32476) <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/03/20240301.pdf> (Erişim: 03.04.2024).

Single, P. B. ve Muller, C. B. (1999). Electronic mentoring: Issues to advance research ve practice. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439683.pdf> (Erişim: 10.02.2024).

Single, P. B. ve Single R. M. (2005). E-mentoring for social equity: Reviewof research to inform program development. Mentoring ve tutoring, 13(2), 301-320.

Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. Eğitim ve Bilim, 36(161), 230-245.

Yıldırım, A. ve şimşek H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yönetici Desteği ile Mesleki İyi Oluş Arasındaki İlişkide Motivasyon ve İş Yükünün Rolü: Vakıf Üniversiteleri Örneği

Şükran Akyüz ^{1,*} & Onur Erdoğan ¹

¹ Gazi Üniversitesi
sukran.akyuz.93@gmail.com

Problem Durumu

Giderek zorlaşan yaşam ve çalışma koşulları, hem bireysel hem de kurumsal başarı için mühim bir konu olarak kabul gören çalışan iyi oluşunun eğitim örgütleri için önemini kuvvetlendirmektedir. Yükseköğretim kurumlarında pozitif bir örgüt kültürü oluşturmak, çalışanlar arasındaki iş birliğini artırır, takım çalışmasını destekler, genel çalışma ortamını ve akademik başarıyı iyileştirir. Bu durum, üniversitenin dışarıdan algılanan imajını da olumlu yönde etkilemektedir. Öğretim elemanlarının iyi oluş düzeyi, öğrenci deneyimini doğrudan etkileyeceği için eğitim yönetimi alanında önemli bir yere sahiptir (Lim ve Pollock, 2019). Zorlaşan çalışma koşulları dolayısıyla öğretmen yeterliliği, iş tatmini, tükenmişlik ve benzeri konulara odaklanılan eğitim yönetimi alanında, yöneticilere çalışanlarını tanımaları ve örgüte bağlılıklarını artırmaları hususunda daha kapsamlı bir bakış açısı sunmak elzemdir. Yöneticinin çalışanları destekleyici davranışlar sergilemesi, örgüt çalışanlarıyla olumlu ilişkiler inşa etmesine ve çalışanları motive etmeye yardımcı olmaktadır (Sun, 2019). Yönetici desteği ile mesleki iyi oluş arasındaki ilişkiye çalışan motivasyonunun etkisi olduğu çeşitli çalışmalarda görülmektedir (Ertürk vd., 2016; Gül Ekşi, 2022). Örneğin, bir öğretim görevlisinin yaptığı işin anlamlı olduğunu hissetmesi ve işsel motivasyonunun yüksek olması, yöneticinin verdiği destekten maksimum düzeyde yararlanmasını sağlayabilir. Yönetici desteği, çalışanların mesleki iyi oluş düzeyini ve performansını etkileme konusunda İş Talepleri-Kaynakları Kuramı (Job Demands-Resources Theory) çerçevesinde çok önemli bir rol oynar. Bu kuram göz önünde bulundurulduğunda yönetici desteği, yüksek iş yükünün olumsuz etkilerine karşı bir kalkan işlevi görebilir. İş yükünün yönetici desteği ve motivasyonla nasıl etkileşime girdiğini anlamak, çalışanların mesleki iyi oluş düzeylerini belirlemek ve arttırmak açısından oldukça önemlidir. Mesleki iyi oluş düzeyleri yüksek eğitimcilerin, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri geliştiren ve öğrenci öğreniminin iyileştirilmesine yol açan etkili öğretmenler olma olasılıkları daha yüksektir (Madigan ve Kim, 2021). Ayrıca eğitimciler yöneticileri tarafından güvenildiklerini, desteklendiklerini hissettiklerinde asli görevlerini yerine getirmekle ilgili motivasyonları artar. Böylece örgüt iklimi daha olumlu hale gelir. Bu çalışmanın iş yükü-yönetici desteği-motivasyon etkileşimini irdelemesi, çalışan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik stratejilerin çeşitlenmesine katkıda bulunabilir ve sonuç olarak daha olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratılabilir. Eğitimcinin mesleki iyi oluş düzeyinin artması, daha etkili öğretim, olumlu bir okul iklimi ve artan örgütsel başarı yoluyla daha yüksek öğrenci başarısına dolaylı olarak katkıda bulunabilir. Bu çalışmada, Ankara ilindeki vakıf üniversitelerinde görev yapan araştırma görevlileri ve öğretim görevlilerinin yöneticilerinden aldıkları destek, mesleki iyi oluş düzeyleri, motivasyonları ve iş yükleri arasındaki ilişkiler incelenecektir. Vakıf üniversiteleri, özel sektörün akademik kurumlara yansıyan politikalarının öğretim elemanlarının profesyonel hayatlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak ve bu alanda mevcut bilgi boşluğunu doldurmak

için uygun bir evren olarak görüldüğü için seçilmiştir. Bu seçim, vakıf üniversitelerindeki öğretim görevlilerinin yaşadıkları zorlukları ve bu zorlukların mesleki iyi oluş ve motivasyon üzerindeki etkilerini daha iyi gösterebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı, vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının profesyonel hayatlarında karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışma, akademisyenlerin mesleki iyi oluş düzeylerinin yönetici desteğiyle olan ilişkisinde motivasyon ve iş yükünün rolünü incelemeyi amaçladığı için yordayıcı korelasyonel araştırma modeli ile aracı düzenleyici modelin (moderated mediation model) kullanılması uygun görülmüştür. Bu model, aynı yapısal modellemede hem aracı hem düzenleyici rollerin etkilerini bir arada görmeyi mümkün kılar (Kline, 2023, s.333). Araştırmanın çalışma evreni Ankara ilinde eğitim veren vakıf üniversitelerinde çalışan araştırma görevlileri ve öğretim görevlilerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılanların mesleki iyi oluş düzeyini belirlemek amacıyla Zheng ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Çalışan İyi Oluş Anketi'nin (EWB Scale) mesleki iyi oluş düzeyini belirleyen 6 sorusu kullanılmıştır. Uygulanan anketin yönetici desteği bölümü için Giray ve Şahin (2012) tarafından literatürde birçok ölçekten maddeler incelenerek iş yeri desteği adıyla geliştirilen ölçekten Yönetici Desteği Ölçeği maddeleri kullanılmıştır. Katılımcıların motivasyon düzeylerini ölçmek için Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen 18 maddelik Öğretmen Motivasyon Ölçeği yükseköğretim kavramına uygun hale getirilip kullanılmıştır. Son olarak öğretim elemanlarının iş yükü algısını ölçmek için, Aycan ve Eskin (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan, 17 maddeden oluşan Öğretmenlerde İş Yükü Algısı Ölçeği yükseköğretim kavramına uygun hale getirilip kullanılmıştır. 4 ayrı ölçeğin uygulandığı ankette yer alan tüm sorularda (yaş, cinsiyet ve benzeri bilgilerin belirtildiği kişisel bilgiler bölümü hariç) beşli Likert yöntemi esas alınarak oluşturulan (1) Kesinlikle katılmıyorum ile (5) Kesinlikle katılıyorum ifadeleri olumsuzdan olumluya ilerleyecek şekilde yer almaktadır.

Araştırmanın veri analizi için ve IBM SPSS Statistics 26.0 ve Mplus 8.4 yazılımları kullanılacaktır. Değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ve ikili ilişkileri SPSS 26.0 ile analiz edilecek, yapısal model ve doğrulayıcı faktör analizi ise Mplus 8.4 ile gerçekleştirilecektir. Değişkenler arasındaki ikili ilişkinin gücünü belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında Ankara ilindeki vakıf üniversitelerinde çalışan tüm öğretim ve araştırma görevlilerine elektronik posta yoluyla ulaşılmıştır ve toplamda 300'ü aşkın öğretim elemanının katılım sağlaması beklenmektedir. Araştırma, yönetici desteğinin öğretim elemanlarının mesleki iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve yüksek iş yükünün olumsuz etkilerini hafiflettiğini göstermeyi amaçlamaktadır. Öğretim elemanlarının motivasyonlarının, yöneticilerden aldıkları destek ile mesleki iyi oluş arasındaki pozitif ilişkiyi güçlendirdiği öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, yüksek iş yükünün olumsuz etkilerinin, yeterli yönetici desteği ve yüksek motivasyon düzeyleri ile dengelenebileceği düşünülmektedir. Bu bulgular, vakıf üniversitelerinin yönetim stratejilerini yeniden gözden

geçirmelerine ve öğretim elemanlarının profesyonel yaşam kalitesini artıracak politikalar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, eğitim yönetimi alanında yöneticilere çalışan motivasyonunu artırma, iş yükünü dengeleme ve mesleki iyi oluşu destekleme konusunda öneriler sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yönetici desteği, mesleki iyi oluş, motivasyon, iş yükü, yükseköğretim

Kaynakça

Aycan, Z., & Eskin, M. (2005). Relative contributions of childcare, spousal support, and organizational support in reducing work–family conflict for men and women: The case of Turkey. *Sex Roles, 53*(7-8), 453-471.

Ertürk, A., Kara, S. B. K. & Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1723-1744.

Giray, M. D. & Şahin, D. N. (2012). Algılanan örgütsel, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 15*(30), 1-9.

Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 77-91.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Gül Ekşi, G. (2022). Algılanan örgütsel desteğin çalışanlar üzerindeki etkileri: Çankırı'daki sağlık kuruluşları örneği. *Journal of Management Theory and Practices Research, 3*(2), 172-186.

Lim, L. & Pollock, K. (2019). Secondary principals' perspectives on the impact of work intensification on the secondary vice-principal role. *Leading and Managing, 25*(9), 8098.

Madigan, D. J. & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Sun, L. (2019). Perceived organizational support: A literature review. *International Journal of Human Resource Studies, 9*(3), 155-175.

Zheng, X., Zhu, W., Zhao, H., & Zhang, C. H. I. (2015). Employee well-being in organizations: Theoretical model, scale development, and cross-cultural validation. *Journal of Organizational Behavior, 36*(5), 621-644.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin İyi Oluşunu Artırmada Kullandıkları Liderlik Stratejilerinin İncelenmesi: Türkiye'de Dezavantajlı Bir Okulda Bir Durum Çalışması

Ali Çağatay Kılınç ¹, Gökhan Savaş ^{2,*}, Taner Atmaca ³, Erhan Dolapçı ⁴ & Salih Çevik ⁵

¹ Karabük Üniversitesi

² Bartın Üniversitesi

³ Düzce Üniversitesi

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı

⁵ Michigan State University

gokhansavas37@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmen duygularının hem öğrencileri hem de öğretmenleri önemli ölçüde etkileyerek öğrenme çıktıları geliştirdiği birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Frenzel vd., 2021; Klusmann vd., 2022). Öğretmen duygularına ilişkin çeşitli konular arasında, iyi oluş kavramı son zamanlarda akademik araştırmaların odak noktalarından birisi haline gelmiştir (Hascher vd., 2021). COVID-19 pandemisinin ardından, öğretmen iyi oluşunu araştırma ve iyileştirme çabaları hem politika yapıcılar hem de araştırmacılar tarafından öncelik haline gelmiştir (Hargreaves, 2021; OECD, 2021). Mevcut araştırmalar, öğretmen iyi oluşu konusunu büyük ölçüde öğretmen iyi oluşunun eğitim çıktıları üzerindeki etkisini araştırmak ve öğretmen iyi oluşunu etkileyen faktörleri incelemek olmak üzere iki ana çerçevede incelemiştir (Jennings & Greenberg, 2009; Kouhsari vd., 2023).

Eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar, özellikle dezavantajlı okul bağlamlarında öğretmen iyi oluşunun önemine dikkat çekmektedir (Chen vd., 2023; Karakuş vd., 2024). Dezavantajlı ortamlar, öğretmen iyi oluşunu olumsuz etkileyebilecek zorluklar barındırmakta ve bu durum hem öğretmen hem de öğrenci çıktıları etkilemektedir (Virtanen vd., 2010). Okul müdürlerinin öğretmen iyi oluşunu artırmadaki kritik rolleri kabul edilmekle birlikte (Laine vd., 2017), dezavantajlı ortamlarda okul müdürlerinin öğretmen iyi oluşunu nasıl desteklediği ve iyileştirdiği üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Öğretmenlerin yaptığı katkılara değer vermek (Cann vd., 2021) ve duygusal ihtiyaçlarına empati göstermek (Berkovich & Eyal, 2018) gibi liderlik davranışlarının faydalı olduğu belirlenmiş olsa da, dezavantajlı okullarda okul müdürlerinin liderlik rolleri henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu durum, dezavantajlı eğitim ortamlarına özgü etkili liderlik uygulamalarını ortaya koyabilecek daha fazla araştırmaya olan ihtiyacı göstermektedir.

Bu çalışma, sosyoekonomik olarak dezavantajlı okullarda okul müdürlerinin öğretmen iyi oluşunu teşvik etmek için kullandığı stratejileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel bir durum çalışması deseni benimseyen bu araştırma, zorlu ortamlarda liderliğin öğretmen iyi oluşunu desteklemek için nasıl uygulandığını detaylandırarak mevcut literatürü zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, Türkiye ve benzer eğitim sistemine sahip ülkelerdeki politika yapıcılar ve

uygulayıcılar için önemli ipuçları sağlaması ve dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik müdahalelerin geliştirilmesini teşvik etmesi beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırma, Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesindeki kırsal bir ilkokul ve ortaokul olan A Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Okul, bir müdür ve iki müdür yardımcısı tarafından yönetilmekte olup, 180 öğrenciye hizmet vermektedir. Okulda 21 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğrencilerin %60'ı çevre köylerden taşınmalı eğitim yoluyla okula gelmektedir. Sınırlı kaynaklar, öğrencilerin düşük sosyoekonomik durumu, yetersiz finansman ve merkeze uzaklık gibi önemli zorluklarla karşı karşıya kalmasına rağmen, okul önemli başarılar elde etmiştir. Bu başarılar arasında il genelinde yapılan sınavlarda ilk beş okul içinde yer almak ve bölgesel spor müsabakalarında üstün başarı göstermek yer almaktadır. Okul müdürünün Erasmus+ hareketlilik programı ve teknolojinin eğitime entegrasyonu gibi stratejik girişimleri, öğretimi önemli ölçüde geliştirmiş ve destekleyici bir okul ortamına katkıda bulunmuştur.

Bu çalışmada, katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Veriler, yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Leithwood'un (2012) okul liderliği modeli çerçevesine dayanarak oluşturulmuş ve yön belirleme, ilişkiler kurma ve insanları geliştirme, istenen uygulamaları desteklemek için örgüt geliştirme ve öğretimi geliştirme olmak üzere dört ana temayı kapsamaktadır: Katılımcılara toplam 15 soru yöneltilmiştir. Ayrıca, gözlemlerin okulun günlük işleyişini doğru yansıttığından emin olmak için birden fazla okul ziyareti gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ve gözlemler tamamlandıktan sonra, kaydedilen tüm görüşmeler ve gözlem notları titizlikle yazılı metne dönüştürülmüştür. Bu veriler daha sonra içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bu çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kriterlerine uyulmuştur

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öncelikle, okul liderliğinin 'yön belirleme' boyutu altında, açık ve ölçülebilir hedefler belirleme, vizyon ve hedeflerin iletilmesi ve öğretmenleri hedef belirleme sürecine katılımını teşvik etme gibi üç önemli liderlik stratejisinin, öğretmen iyi oluşunu teşvik etmek için kritik öneme sahip olduğu bulunmuştur. İkinci olarak, okul liderliğinin 'ilişkiler kurma ve insanları geliştirme' boyutu altında, aile ortamı gibi bir okul iklimi oluşturma, olumlu iletişim ve empati kullanma ve mesleki gelişimi teşvik etme gibi stratejilerin, öğretmen iyi oluşunu desteklemede anahtar rol oynadığı tespit edilmiştir. Üçüncü olarak, 'istenen uygulamaları desteklemek için örgüt geliştirme' boyutunda, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etme ve huzurlu ve destekleyici bir çalışma ortamı sağlamanın, öğretmen iyi oluşunu desteklemek için etkili stratejiler olduğu belirlenmiştir. Son olarak, 'öğretimi geliştirme' boyutunda, öğretimi geliştirmek için kaynak ve destek sağlama ve öğrenci gelişimini izleme ve dönüt verme stratejilerinin, okul müdürlerinin öğretmen iyi oluşunu artırmada kullandığı stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma ayrıca, dezavantajlı okul ortamlarında öğretmen iyi oluşunu desteklemede etkili liderliğin

önemini vurgulayarak mevcut literatüre katkıda bulunmakta ve uygulayıcılar ve politika yapıcılar için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı okul, durum çalışması, okul müdürü, öğretmen iyi oluşu

Kaynakça

Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the Schools* 55(7), 867–879. <https://doi.org/10.1002/pits.22130>

Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology* 6(2), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>

Chen, J., Li, X., Hallinger, P., & Lee, J. C. K. (2023). Looking back and ahead: A bibliometric review of research on principal well-being, 1962–2022. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/17411432231190217>

Frenzel, A.C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *Facets*, 6(1), 1835–1863. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0084>

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Swiss primary teachers' professional well-being during school closure due to the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687512>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Karakus, M., Toprak, M., & Chen, J. (2024). Demystifying the impact of educational leadership on teachers' subjective well-being: A bibliometric analysis and literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–25 <https://doi.org/10.1177/17411432241242629>

Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1442–1460.

Kouhsari, M., Chen, J., & Baniasad, S. (2023). Multilevel analysis of teacher professional well-being and its influential factors based on TALIS data. *Research in Comparative and International Education* 18(3), 395–418. <https://doi.org/10.1177/17454999221143847>

Laine, S., Saaranen, T., Ryhänen, E., & Tossavainen, K. (2017). Occupational well-being and leadership in a school community. *Health Education*, 117(1), 24-38.

Leithwood, K. (2012). The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations. 1, Research Report. Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education. <http://www.yrdsb.com/Careers/Documents/Ontario%20Leadership%20Framework.pdf>

Lincoln, Y., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). *Building teachers' well-being from primary to upper secondary education*. Teaching in Focus No. 42, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/722fe5cb-en>.

Devlet ve Vakıf Üniversitesi Akademisyenlerinin Psikolojik Sözleşmeleri Üzerine Nitel Bir Araştırma

Meryem Büşra Yıldıztaşı Adıgüzel ^{1,*} & Nihan Demirkasımoğlu ²

¹ Haliç Üniversitesi

² Hacettepe Üniversitesi

busrayildiztasi@gmail.com

Problem Durumu

Küreselleşme ve teknolojik ilerlemelerle birlikte değişen istihdam koşulları ve iş ilişkilerinde yaşanan dönüşümlere bağlı olarak, mevcut yasal sözleşmelerin yetersiz kaldığı ve farklı iş sözleşmelerine olan ihtiyacın arttığı görülmektedir. Çalışan ve işveren arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve sürdürmek için yasal sözleşmelerin yanında, karşılıklı katılımlarını destekleyecek görece yeni bir sözleşme türü olan psikolojik sözleşmelerin (Rousseau, 2004), çalışanların işverenden beklentilerini ve bu beklentilerin karşılama karşılama olmadığını nasıl algıladıklarını içerdiği ve bu algı karşılıklı ilişkinin kalitesini belirlediği ileri sürülmektedir (Coyle-Shapiro & Kessler, 2002).

Aselage ve Eisenberg'e (2003) göre, çalışanlar iş yerlerinde adil bir şekilde ücretlendirildiklerini, gelişim fırsatlarına sahip olduklarını ve değerli hissettiklerini düşündüklerinde, karşılıklı ilişkisine daha fazla uyum gösterirler. Bu durum, çalışanların örgüte olan bağlılığını artırır, ekstra çaba sarf etmelerine ve devamsızlık yapmamalarına neden olur. Bu süreçte, çalışanlar sadece zorunlu görevleri değil, aynı zamanda örgütün genel başarısına katkı sağlayacak ekstra roller üstlenirler.

Yöneticilerin psikolojik sözleşmelerin doğasını anlamaları ve bu ilişkileri başarıyla yönetmeleri, kurum içinde sağlıklı bir kültür ve çalışma iklimi oluşturarak çalışanların bağlılığını, güvenini ve sadakatini pekiştirebilir. Bu yetkinlikler aynı zamanda çalışanların işten ayrılma niyetlerini de önemli ölçüde azaltır (De Vos ve diğerleri, 2005). Üniversite yöneticileri dahil, psikolojik sözleşmeyi etkin şekilde kullanabilen liderler, akademik ve kurumsal hedeflere ulaşmada hayati bir rol oynamaktadır. Bu liderler, psikolojik sözleşmenin çalışanlar üzerindeki etkili gücünü stratejik bir avantaja dönüştürerek, üniversitelerin ve diğer kurumların başarılarını destekleyebilirler.

Örgütler, psikolojik sözleşmelerin şartlarını yerine getirme niyetinde olmalarına rağmen, her zaman verilen tüm sözleri ve yükümlülükleri yerine getiremeyebilirler. Akademisyenlerin çoğunlukla iş yükü, adil ders yükü dağılımı ve esnek çalışma saatleri gibi konularda psikolojik sözleşme ihlaline uğradıkları öne sürülmektedir (Büyükyılmaz & Çakmak, 2015). Shen (2010) çalışmasında akademisyenlerin adil ve makul bir iş yükü beklentisinin sıkça ihlal edildiğini ortaya koymuştur.

Genellikle Sosyal Değişim Teorisi ile ele alınan psikolojik sözleşme ihlalleri, Garcia vd. (2018) tarafından yetersiz olarak nitelendirilen bu teori yerine Kaynakların Korunması Kuramı ile daha iyi anlaşılabilirliği düşünülmektedir. Hobfoll (1989) tarafından geliştirilen Kaynakların Korunması Kuramı, bireylerin mevcut kaynaklarını koruma ve yenileme eğilimlerine odaklanmaktadır. Bu kuram,

kaynak kaybı tehdidi altındaki bireylerin karşılaştığı zorlukları ve kaygıları, aynı zamanda kaynaklarını artırmak için gösterdikleri çabaları açıklamaktadır. Psikolojik sözleşme literatüründe, sözleşme ihlali, bu kritik kaynakların yitilmesi sonucunda ortaya çıkan stresli durumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede, psikolojik sözleşme ihlallerinin çalışma hayatında olumsuz etkiler yaratması beklenmektedir.

Türk yükseköğretim alanındaki psikolojik sözleşme araştırmaları, halen araştırılmaya değer birçok önemli boşluk ve fırsat barındırmaktadır. Mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu, psikolojik sözleşmelerin mevcut durum veya kısa vadeli etkilerine odaklanmaktadır. Özellikle, devlet ve vakıf üniversitelerindeki farklı istihdam koşullarının ve ilişkilerin akademisyenlerin psikolojik sözleşme algılarının oluşumunda nasıl bir rol oynadığını inceleyen kapsamlı araştırmalar eksiktir. Ayrıca, psikolojik sözleşme ihlallerinin olumsuz etkilerini azaltmak için bireysel ve örgütsel düzeyde müdahale stratejilerinin neler olabileceği ve bu stratejilerin yükseköğretim politikaları ve yönetsel süreçlerde nasıl kullanılabileceği konularında da derinlemesine çalışmalara ihtiyaç vardır.

Yöntem

Devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin psikolojik sözleşmelerinin nasıl şekillendiğinin ortaya koyulmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Akademisyenlerin psikolojik sözleşmelerinin kendi algı ve inançlarına temelinde ele alındığı bu araştırmada araştırma deseni olarak fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından iki bölümden ve 16 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılara ait demografik bilgileri ortaya koymaya yönelik 9 soru, ikinci bölümünde ise katılımcıların psikolojik sözleşmelerinin nasıl şekillendiğini ortaya koymaya yönelik 16 soru yer almaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme tekniklerinden faydalanılmıştır. Katılımcı çeşitliliğinin maksimum düzeyde yansıtılmak istendiği bu araştırmaya, çeşitli demografik ve mesleki özelliklere sahip 14'ü devlet ve 11'i vakıf üniversitesinde olmak üzere toplam 25 akademisyenden katılmıştır. Akademik ünvanlar açısından zengin bir çeşitlilik gözlenmekte olup; araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, dr. öğretim üyesi, doçent ve profesör ünvanlarına sahip katılımcılar bulunmaktadır.

Çalışanların psikolojik sözleşmelerinin oluşum sürecinde, iş yaşamlarındaki ilk yılı sosyalizasyon süreci olarak kabul görmektedir. Buna kapsamda psikolojik sözleşmesi henüz tam olarak oluşmamış çalışanlar tarafından algılanan ihlal deneyimlerinin hatalı olabileceği ileri sürülmektedir (Rousseau, 1995; Robinson, 1996). Bu görüşten hareketle, çalışma grubuna dahil edilecek katılımcıların seçim ölçütleri belirlenirken, çalışma grubuna “aynı kurumda, aynı ünvanla en az iki yıldır çalışmakta olan akademisyenler” dahil edilmesine karar verilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirileceği akademisyenlerin görev yaptıkları üniversitelerden gerekli uygulama izin yazıları alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Psikolojik sözleşmelerin ilk olarak nasıl oluşmaya başladığının incelendiği bu araştırmada, akademisyenlerin psikolojik sözleşmelerinin işe giriş öncesi dönemde oluşmaya başladığı tespit edilmiştir. Çalışanların iş yerine tabula rasa olarak gelmediği ve önceki iş deneyimlerinin yeni psikolojik sözleşmelerinin şekillenmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, akademisyenlerin işe giriş öncesi dönemde oluşturmaya başladıkları beklentilerin, işe ilk başladıkları dönem olan sosyalleşme sürecinde şekillenmeye devam ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca akademisyenlerin sosyalleşme sürecini, içine girdikleri yeni iş ortamını ve çalışma ilişkilerini anlamlandırma süreci olarak gördüğü anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçları akademisyenlerin işe giriş sonrası dönemde, çalışma ilişkilerine yönelik oluşturdukları ilk beklentiler ile sonraki deneyimleri sonucunda ulaştıkları bilgiler arasındaki tutarlılığı kontrol ederek, buna göre beklentilerini yeniden şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Akademisyenlerin işe giriş öncesi dönemde ve sosyalleşme sürecinde oluşturdukları ilk beklentiler ile sonradan edindikleri deneyimler arasında farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, akademisyenlerin psikolojik sözleşmelerinin pek çok örgütsel ve bireysel faktörden etkilendiği yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sözleşme, psikolojik sözleşme ihlali, üniversite, akademisyen

Kaynakça

Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 491-509.

Büyükyılmaz, O., & Çakmak, A. (2015). Psikolojik Sözleşme ihlal algısının devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenler kapsamında karşılaştırmalı analizi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 48-71.

Coyle-Shapiro, J., & Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey. *Journal of management studies*, 37(7), 903-930.

Garcia, P. R. J. M., Bordia, P., Restubog, S. L. D., & Caines, V. (2018). Sleeping with a broken promise: The moderating role of generativity concerns in the relationship between psychological contract breach and insomnia among older workers. *Journal of Organizational Behavior*, 39(3), 326-338.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513.

Kiazad, K., Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2014). Psychological contract breach and employee innovation: A conservation of resources perspective. *Journal of occupational and organizational psychology*, 87(3), 535-556.

Kickul, J. R., Neuman, G., Parker, C., & Finkl, J. (2001). Settling the score: The role of organizational justice in the relationship between psychological contract breach and anticitizenship behavior. *Employee responsibilities and rights journal*, 13, 77-93.

Kotter, J. (1973). The psychological contract: managing the joining-up process. *California Management Review*, 15(9), 91- 99.

Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of management Review*, 22(1), 226-256.

Robinson, S. L., Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of management Journal*, 37(1), 137-152.

Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Sage publications.

Rousseau, D. M., & Wade-Benzoni, K. A. (1994). Linking strategy and human resource practices: How employee and customer contracts are created. *Human Resource Management*, 33(3), 463-489.

Shen, J. (2010). University academics' psychological contracts and their fulfilment. *Journal of management development*, 29(6), 575-591

Shore, Lynn M. & Lois E. Tetrick (1994); "The Psychological Contract as an Explanatory Framework in the Employment Relationship", *Trends in Organizational Behavior Vol. 1*, (Ed.: Carl L. Cooper ve Denise M. Rousseau), John Wiley & Sons, Chichester, England, s. 91-109.

Tomprou, M., & Nikolaou, I. (2011). A model of psychological contract creation upon organizational entry. *Career development international*, 16(4), 342-363.

Şanhurfa İlindeki Okullarda Uygulanan Başarı İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme (BİGEP) Projesinin İyi Uygulama Örnekleri Üzerinden Değerlendirilmesi Haliliye İlçe Örneği

Mahmut Fırat ^{1,*}, Mehmet Fatih Karacabey ² & Ramazan Özkul ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Harran Üniversitesi

mahmutfırat63@gmail.com

Problem Durumu

Haliliye İlçesindeki okullarda uygulanan Bigep Projesinin iyi uygulama örnekleri üzerinden değerlendirilmesi. Başarı ile başarısızlık, hayatın her anında insanın karşısına çıkan iki olgudur. Okul çağındaki çocukların başarısından bahsedildiğinde akla ilk gelen akademik başarıdır. Bu çocukların akademik olarak derslerinde başarılı olmaları beklenir. Ayrıca öğrenme sürecinde çocukların belirlenen amaçlara ulaşmaları başarı kriteri olarak nitelendirilir. Fakat başarı, yalnız akademik alanlardaki başarı ile sınırlandırılmamalıdır. Fiziksel etkinliklerde yüksek düzeyde performans göstermek de bir başarıdır. Bu nedenle başarı tanımlanırken sadece akademik performansa bağlı kalmak doğru değildir. Başarı veya başarısızlık ile sonuçlanan süreçlerde öğrencilerin aktif olarak durumu izlemesi ve hedeflenen konulara erişmek adına geliştirmesi gereken alanları belirlemesi için bazı stratejilere ihtiyacı vardır. Öğrencilerin öğrenme aşamasında kendilerine öğrenme hedefleri belirlemesi, bu hedeflere ulaşılabilirlik seviyelerini kontrol etmeleri ve bu hedeflere varmak için ne tür stratejilere ihtiyaç duyacaklarına karar vermeleri izleme durumunu ortaya koyar (Ataseven, 2014). Bu stratejiler öğrenciler için kendileri açısından en iyi nasıl öğrendiklerinin farkına varmaları ve öğrenme süreçlerini daha etkili planlamalarına destekleyici olur. Öğrenciler kendilerine sorular sorarak ya da kendi öğrenmelerini kontrol ederek, daha verimli bir öğrenme gerçekleştirirler. Son dönemde başarıyı ve başarısızlığı etkileyen faktörler ile ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalarda merkezi ve uluslararası sınavlarda elde edilen puanlar incelenerek ulaşılan başarının ya da başarısızlığın sebepleri araştırılmaktadır. Okullarda verilen eğitimin niteliği ve öğrencilerin bireysel farklılıkları bu sebeplerin başında gelmektedir (Aydemir, 2007). İnsan gelişiminde bireysel farklılıkların varlığından dolayı her kişinin zekâ düzeyi ve öğrenme sınırları da farklıdır. Bu sebeple her öğrencinin aynı seviyede ve aynı türde başarı göstermesi olanaksızdır. Bir öğrenci matematikte başarılı olurken diğer öğrenci sporda daha çok başarılı olabilir. Başarı değerlendirilirken öğrencinin gücü ve yeteneği de göz önünde bulundurulmalıdır. Başarılı olmak, bireyin ulaşmak istediği konu ve elde etmek istediği neticelere ulaşmak için planlı bir gayret sarf etmesi ve spesifik bazı kişilik niteliklerini bünyesinde toplayabilmesidir. Bu niteliklerin bir kısmı zeka veya düzgün bir bedensel gibi bireyin doğumu ile gelen özelliklerdir. Bir kısmı ise başarıyı arzulamakta dirençli olmak, kendini güçsüz görmemek, sosyal çevresiyle ilişkide olmak, kuvvetli olmak, hayattan haz almak gibi daha sonra öğrenilen ve elde edilen özelliklerdir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şanlıurfa ili haliliye ilçesinde görev yapan her kademededen birer okul müdürü ve öğretmenle yüz yüze görüşmelere dayalı olarak incelemeyi amaçladığı için çalışmada nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. 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 bir sürecin izlendiği araştırmadır

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Haliliye İlçesindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenleri kapsayan 18 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemindeki amaç, küçük bir örneklem oluşturup buna dayalı olarak araştırma problemine taraf olan kişilerin çeşitliliğini artırarak (Yıldırım ve Şimşek, 2011) benzeşik farklı durumların belirlenip araştırmanın bu durumlar üzerinden yürütülmesidir. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu doğrultuda araştırmaya katılan kişiler seçilirken tek bir eğitim kademesi yerine, ilkökul, Anaokul, ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademeleri seçilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mesleki kıdem ve branşları açısından da çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar öğrencilerin ders çalışmaya yönelik daha çok motive olmalarına katkı sağladığı kanaatini taşımakta olduklarını ifade etmişlerdir böylece BİGEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çektiğini göstermektedir.

- Katılımcılar BİGEP etkinlikleri sayesinde öğrencilerin eğlenerek öğrenme fırsatı elde ettiklerini belirlenmiştir. Böylece BİGEP farklı etkinlikler sunarak öğrencilerin etkin katılımını sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Katılımcılar BİGEP sayesinde öğretmenlerin nasıl dersler ile ilgili iyi uygulama örneği yapılabilir konusunda kendi aralarında tatlı bir rekabet olduğunu gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Böylece BİGEP ile birlikte öğretmenlerin içerik üretimleri de artmıştır varsayımı doğrulanmaktadır.
- Yapılan araştırmada BİGEP ile öğrencilerin ‘Okulda akademik yönden eğlenceli öğrenmelerini sağlayıp başarılarının artırılmasını sağlamıştır’ görüşü katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.
- Katılımcılar BİGEP konusunda ‘İlgi çekici ve merak uyandıran projeler olduğu takdirde tüm okul paydaşlarına hem akademik hem de sosyal yönden katkı sağlayacağı için sürdürülmesi fazlasıyla yararlı olacaktır’ görüş belirterek BİGEP sürdürülebilirliği için olumlu sonuç elde edilmiştir.
- Katılımcılar BİGEP konusunda ‘Proje ile birlikte okulların sosyal sportif ve kültürel faaliyetlere daha fazla yoğunlaşması bu alanlarda öğrencilerin gelişmesine ve yetenekli olan öğrencilerin

keşfedilmesine katkı sağladığı kanaatindeyim' görüş belirterek BİGEP çalışmalarının öğrenciler için sosyal-duygusal gelişim açısından olumlu değerlendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Başarı, izleme, geliştirme ve iyi uygulama örnekleri

Kaynakça

Ataseven, N. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi).

Aydemir, Ö. (2007). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. İstanbul Eğitimde İnovasyon Dergisi, 1(3), 83-101.

Baysal, S. B. (2020). Yüksek Akademik Başarıya Sahip Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Süreçlerindeki Başarı Nedenlerinin Analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burney, V. H., & Beilke, J. R. (2008). Constraints of poverty on high achievement. Journal for the Education of the Gifted, 31(3), 295-321.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün, & S. Demir, Çev. Ed.; 3. baskı) Siyasal Kitabevi. (Orijinal baskı, 2013)

Erdamar Koç, G. (2016). Öğrenme stratejileri ve stilleri. Y. Budak (Ed.). Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 285-328). Ankara: Pegem.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of applied psychology, 82(2), 221.

James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. In J. Gardner, (Ed.), pp. 47-60. Assessment and Learning (1st ed.), London: Sage Publications.

Kasatura, İ. (1991). Okul başarısından hayat başarısına. İstanbul: Altın Kitaplar.

Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. F. Genesee, K. Lindholm-Leary, B. Saunders, & D. Christian (Ed.), Educating English language learners: A synthesis of research evidence içinde (s. 176-222). Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/CBO9780511499913.006>

Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 609-627.

Senemoğlu, N. (2013). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Dergisi, 17(1), 95-111. <https://doi:10.17679/inuefd.17119535>

Soyer, F., Can, Y., Güven, H., Hergüner, G., Bayansalduz, M. ve Tetik, B. (2010). Sporculardaki Başarı Motivasyonu ile takım Birlikteliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 227.

Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F., & Wirthwein, L. (2015). <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0108.xml>

Yılmaz, S. (2018). Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmenlerin Stres Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Erdal Kesgin ^{1,*}, Şükran Akkaya ¹, Ozan Akdenizli ¹, Levent Aydın ¹ & Abdulkadir Yıldız ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
erdalkesgin@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim camiasının yapı taşı olan öğretmenlerimiz, etkin bir eğitim öğretim sürecini yerine getirmekle büyük bir sorumluluğun altına girmiş olan donanımlı kişilerdir. Bu süreç sorumlulukla birlikte büyük bir stres yükünü de getirmiş bulunmaktadır. Stres kişilerin motive olmasını sağladığı gibi; kişide sorunlara da yol açabilmektedir (Warrack,1981; Hindle,1998).

Bireyler çalışma hayatlarının hemen hemen her alanında iş stresi ile karşı karşıya kalmak durumundadırlar. Öğretmenler ise kurumlarında birçok değişkenin etken olması sebebiyle farklı stres kaynaklarıyla da karşılaşabilmektedirler. Okul insan ilişkilerinin ön planda olduğu bir kurum olması sebebiyle diğer kurumlarda görülmeyen farklı stres durumları görülebilmektedir. Bu sebeple okulda görev alan öğretmen ve yöneticilerin stres yönetimi konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Kayum, 2002).

Okullardaki disiplin problemi, kalabalık sınıflar, bürokratik iş ve işlemler, tayin, maaş vb. konulardan dolayı öğretmenlerde stres durumu oluşmaktadır (Friedman, 1991).

Araştırmanın problemini, okullarda görev yapan öğretmenlerin iş stresi olarak belirtilen örgütsel stresin çeşitli değişkenler açısından etkilerinin neler olduğunun ortaya koyulması oluşturmaktadır.

Stres

Stres, insanlık tarihi ile birlikte ortaya çıkan, günümüzde bireylerin içinde bulunduğu rekabetçi ortam, başarı odaklılığı ve gelişen teknoloji ile birlikte artan, fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak bireyleri etkileyen önemli bir kavramdır (Karadavut, 2005). İş hayatında özellikle Sanayi Devrimi ile birlikte yaygınlaşan stres sonraki dönemlerde diğer alanlarda da kullanılan bir kavrama dönüşmüştür (Özkalp, 2003) Genel anlamda stres; bireylerin başa çıkamayacakları bir işle karşılaştıklarında ortaya koyduğu tepkidir (Aslan, 1995). Cooper ve Palmer (2002) de bu konuyla ilgili “Baskı, algılanan başa çıkma becerinizi aştığında stres ortaya çıkar” açıklamasıyla benzer bir fikir ortaya koymuştur. Zamanla baş edilemeyen durum stres sebebiyle çözülmesi zor bir hal almakta ve daha ağır hissedilmektedir (Ward, 2020).

Stresin en yoğun olduğu meslek gruplarından biri de öğretmenliktir (Arikewuyo, 2004; Chan, 2003; Kyriacou ve Chien, 2004; Stoeber ve Rennert, 2008). Bu çalışmada stresin öğretmenler üzerindeki etkileri çeşitli değişkenler açısından etkileri incelenmiştir.

Örgütsel Stres

Strese sebep olan etkenler çevresel, kişisel ve örgütsel olarak sıralanabilir (Robbins ve Judge, 2019). Eğitim camiasının öncüleri olan öğretmenlerin işten kaynaklı yaşamış olduğu kaygı, gerginlik, öfke, hayal kırıklığı, depresyon gibi olumsuzlukları tecrübe etmesi örgütsel stres olarak karşımıza çıkmaktadır (Kyriacou, 2001; akt. Göçer vd., 2020). Örgütsel stres, örgütün iş yapısına uygun beklentilerin istenilen düzeyde olmaması sonucu bireyde ortaya çıkan duygu olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 1995). Bir başka tanıma göre; bireyin iş ilişkilerinden ötürü normal davranışlarından alıkoyan bir durumdur (Akgündüz, 2006). Öğretmenlerin örgüt ortamında yaşamış olduğu stresin yaşla birlikte arttığı ve buna bağlı olarak da performansının düştüğü gözlemlenmiştir (Çargan, 2018). Araştırmalara bakarak stresin eğitim öğretim sürecindeki öğretmen performansını etkilediği açık şekilde görülmektedir.

Örgütsel Stresin Sebepleri

Cooper ve Marshall (1976)'a göre örgütsel stresin beş ana kaynağı bulunmaktadır: (1) fazla çalışma, süre kısıtlamaları, kötü fiziksel ortam gibi iş koşulları, (2) örgütteki rol, (3) kademe yükseltilmeme, maaş artışının olmaması gibi kariyer gelişimine bağlı durumlar, (4) dikey ve yatay boyuttaki iş arkadaşlarıyla olan ilişkiler ve (5) politika, demokratik yönetim gibi kavramları içeren örgütsel yapı ve iklim.

Öğretmende Stres

Etkili bir eğitim öğretim süreci için öğrenci, veli, okul personeli ve idarecilerle iyi bir iletişim kurması gereken öğretmenlerin bu süreçte iletişim kurduğu kişilerle yaşanabilecek sorunlardan dolayı stres yaşayabilmektedirler (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bu sorunlar öğretmende okuldan soğuma, tükenmişlik, devamsızlık ve hastalık gibi olumsuz durumlarla sonuçlanabilmektedir (Kayabaşı, 2008).

Değişen dünya düzenine uyum sağlamaya çalışan öğretmenlerin, bu değişimle birlikte yeni sorunlara da çözüm bulmaları gerekmektedir. Bu nedenle eskisinden daha fazla stresle karşılaşmaları normaldir. Bu stres hissedilir düzeye geldiğinde öğretmenler ve yöneticileri olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluklar isteksizlik, yorgunluk ve sinir olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Her ne kadar stresin olumsuz yönlerinden bahsedilse de öğretmenin ders vermeye hazır olabilmesi için de bir miktar stresin olması gerekmektedir. Başarıya ulaşması ve öğrencileri tarafından sevilebilmesi için yaşanan stres iyi bir stres örneği görülmektedir (Van Der Linde, 2000). Uygun miktarda, belirli düzeyi aşmayan stres öğretmeni başarıya götürebilmektedir.

Yöntem

Araştırma ile ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin stres algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin stres algı düzeylerinin demografik özelliklere (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum türü, branş 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 öğeden 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 nicel verilerine ulaşmak için öğretmenlerin stres düzeylerini belirlemek amacıyla M. Eskin tarafından uyarlanmış, Cohen, Kamarek ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiş olan “Algılanan Stres Ölçeği” (ASÖ) kullanılmıştır. Toplam 14 maddeden oluşan ölçek kişinin hayatındaki birtakım durumların ne derece stresli algılandığını ölçmek üzere tasarlanmıştır. Katılımcılar her maddeyi “Hiçbir zaman (0)” ile “Çok sık (4)” arasında değişen 5’li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirmektedir. Maddelerden olumlu ifade içeren 7’si tersten puanlanmaktadır. Baltaş, Atakuman ve Duman (1998) ASO-14 için iç tutarlık katsayısını 0.84 olarak bulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 156’sı (%48,0) erkek, 169’u (%52,0) kadındır. Katılımcıların 54’ü (%16,6) 1-9 yıl, 142’si (%43,7) 10-19 yıl, 129’u ise (%39,7) 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 164’ü (%50,5) ilkokulda görev yaparken 161’i (%49,5) ise ortaokulda görev yapmaktadır. Katılımcıların 132’si (%40,6) sınıf öğretmeni iken 193’ü (%59,4) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 35’i (%10,8) bekar, 290’ı ise (%89,2) evlidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin yetersiz öz yeterlik algısı boyutu için orta ($\bar{X}= 3,20$) düzeyinde; stres/rahatsızlık algısı boyutu için orta ($\bar{X}= 2,95$) düzeyinde; tüm ölçek için ise orta ($\bar{X}= 3,09$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılanan stres düzeyleri tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için istatistiksel olarak farklılık göstermediği [$t(323)=-,485$; $p >,05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algılanan stresleri mesleki kıdemlerine göre tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için [$F(2;322)=,391$; $p >,05$] istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre algılanan stres düzeyleri stres/rahatsızlık algısı boyutu için ortaokulda görev yapan öğretmenler aleyhine istatistiksel olarak farklılık gösterdiği [$t(323)= -,1,995$; $p <,05$]; yetersiz öz yeterlik algısı boyutu ve tüm ölçek için ise istatistiksel olarak farklılık göstermediği [$t(323)= -1,382$; $p >,05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin branşlarına göre algılanan stres düzeyleri stres/rahatsızlık algısı boyutu için branş öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak farklılık gösterdiği [$t(323)= -2,661$; $p <,05$] yetersiz öz yeterlik algısı boyutu ve tüm ölçek için ise istatistiksel olarak farklılık göstermediği [$t(323)= -1,607$; $p >,05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre algılanan stres tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için istatistiksel olarak farklılık göstermediği [$t(323)= -,023$; $p >,05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Stres, öğretmen

Kaynakça

- Akgündüz, S. (2006). Örgütsel Stres Kaynaklarının Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Banka Çalışanları için Yapılan Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arikewuyo, M. O. (2004). Stress management strategies of secondary school teachers in Nigeria. *Educational Research*, 46(2), 195-207.
- Aslan, M., (1995). "Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları", Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Cemaloğlu, N., ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 19(4), 381-395.
- Cooper, C. L., ve Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of occupational psychology*, 49(1), 11-28.
- Çargan, O. (2018). Stresin çalışanların performansı üzerine etkileri: öğretmenler üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Friedman, I.A. (1991, July-August). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*. 84 (6), 325-333.
- Göçer, V., Bayat, S., Dayan, G. ve Dayan, K. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin algılanan stres ve iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 2(2), 33-51.
- Hindle, T.: (1998). *Reducing Stress*. London: Dorling Kindersley, s.10.
- Karadavut, Y. (2005). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri ve stresle başa çıkma yolları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212.
- Kayum, A. (2002). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Stres Kaynakları. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kyriacou, C., & Chien, P. Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *The Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.

Özkalp, E. (2003). Örgütsel Davranış. Anadolu Üniversitesi Yayını: 1468.

Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

Bayram Bozkurt ^{1,*} & Emrah Henteş ²

¹ Gaziantep Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

byrmbzkrt02@gmail.com

Problem Durumu

İnsan kişiliği zaman içerisinde değişikliklere uğrayabilmektedir. Günümüz dünyasında sürekli gelişim ve değişim halinde olan ekonomi, teknoloji, sağlık ve eğitim gibi unsurlar kişilik özelliklerinin değişmesinde önemli birer etmen varsayılmaktadır. Kaynağı insan olan eğitimin ayrıca önemi göz önünde bulundurulduğunda; eğitimin bireysel farklılıklara duyarlı olabildiği ölçüde başarılı olabileceği düşünülebilir (Aktepe, 2005). Her bireyin algılama, anlama kapasitesi ve motivasyon kaynağı farklı olabilmektedir. Bu farklılıkları en iyi tespit edebilecek olan kişilerin ise doğrudan insan iletişim halinde olan öğretmenler olduğu öğretmenler olduğu söylenebilir.

Okullar açık sistemler olarak birbirlerini etkileyen bireylerden oluşmaktadır. Okullardaki yönetici ve öğretmen arasındaki olumlu veya olumsuz ilişkiler kurumsal gelişimi, paydaşlar arasındaki ilişkileri, eğitim ve öğretimi etkileyebilmektedir. Eğitim ve öğretimin etkililiği ve işlerin düzenli olabilmesi için yönetici ve öğretmen arasında sağlıklı bir ilişki olması gerekmektedir (Açıkalm, 1994). Kurumlarda çalışan bireylerin motivasyonu da yöneticileriyle arasındaki ilişkiden olumsuz ya da olumlu etkilenebilmektedir (Gilley, vd. 2009). Okulda işbirliğini artırmak iyi ilişkiler yürütmek ve olumlu okul iklimi oluşturmak için okul yöneticilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir (Koç & Doğan, 2022). Yöneticiler aldıkları karar ile okul iklimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedirler. Yöneticilerin kişilik özelliklerinin veya öğretmenlerin yöneticilerin kişilik özelliklerini algılama biçimleri de okul başarısını ve iklimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü okul içerisinde yaşayan bireylerin birbirleri ile etkileşimi, okuldaki bilgi birikimi ve tecrübeler okul kültürünü oluşturmaktadır (Ayık & Ada, 2009). Öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı olumlu algılar algılara sahip olması ve yöneticilerin davranışlarına olumlu anlamlar yüklemesi okul iklimine ve aradaki ilişkiye olumlu katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda mevcut araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin kişilik özelliklerinin algılama biçimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Kişilik, bireylerin birbirlerinden farklı kılan zamanla değişebilen ve bireyin kendine özgü davranış biçimleri olarak tanımlanabilir (Dubrin, 1994). Bu çalışmada kişilik olgusu “Beş Faktör (Big Five) Kişilik Modeli” bağlamında ele alınmıştır. Beş Faktör (Big Five) Kişilik Modeline göre beş farklı kişilik boyutu bulunmaktadır. Bunlar; dışadönüklük, yumuşak başlılık, deneyime açıklık, duygusal dengesizlik/nevrotiklik ve sorumluluk boyutları olarak ele alınmıştır. Dışadönüklük boyutu, çevresinde ki bireyle ile kolay iletişim kurabilen insanlarda daha fazla görülür (Merdan, 2013). Bu boyuttaki bireyler insanlar ile iletişim kurup daha fazla sosyalleşebilirler. Yumuşak başlılık boyutunda, kişiler yumuşak karakter ve sakin davranışlar sergiler, bireylerin ihtiyaçlarını gidermekte daha aktif davranırlar (Tathoğlu, 2014). Deneyime açıklık boyutu yüksek olan kişilerin araştırmacı ve yeni bilgilere açık

oldukları söylenebilir. Duygusal dengesizlik boyutu yüksek olan insanlar genelde içine kapanık, agresif ve olumsuz olarak tanımlanabilir. Bu duyguları yüksek olan bireylerin depresyona daha yatkın oldukları söylenebilir (İrengün, 2014). Sorumluluk boyutu daha bağımsız ve kendinden daha emin olan bireyleri tanımlamaktadır. Bu boyutu yüksek olan bireylerin ne yaptığından emin oldukları belirlenmiştir (Çiçek & Aslan, 2020).

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin öğretmen algılarının ve görüşlerinin nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek sonuçlar ile öğretmen ve yöneticilerin mevcut durumlarına yönelik farkındalıklarının artması ve bu yönde etkili iletişim ve etkileşim sağlanmasına yönelik davranışları sergilenmesi beklenmektedir. Ayrıca mevcut araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada yönetici kişiliklerine ilişkin öğretmen algılarının ve görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma karma yöntem desenlerinden eş zamanlı üçgenleme deseninde tasarlanmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel bulguların toplanması, birleştirilmesi ve analiz edilmesi demektir (Creswell, 2017). Eş zamanlı üçgenleme, nitel ve nicel verilerin aynı zamanda toplandığı ve önceliğin her iki veri çeşidi için aynı olduğu araştırmalardır (Baki & Gökçek, 2012). Araştırmanın nitel deseni olgubilim (fenomenoloji) deseni şeklinde tasarlanmıştır. Nicel bölümde ise genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın örnekleme ve çalışma grubu, basit seçkisiz ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri ile belirlenen, 2023-2024 yılında Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesinde kamuda görev yapan gönüllü 14'ü kadın 6'sı erkek olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanan 20 öğretmen ve "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" uygulanan 430 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın nicel araştırma bölümünde ise öğretmenlerin yönetici kişiliklerine ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı saptamak amacıyla değişkenlere bağlı olarak t testi ve Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen algılarının nasıl olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri analiz süreci devam etmektedir. Bununla birlikte araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin ilk analiz sürecinde bazı olası sonuçlar gözlemlenmiştir. Araştırma ilk analiz sonuçlarına göre öğretmenler okul yöneticilerinin aşırı sert tepkiler verdikleri, yumuşak başlıktan dolayı olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaştıkları veya bu durumlara neden oldukları, dışa dönüklük açısından paydaşlarla iletişim ve etkileşim halinde oldukları, sorumluluk bağlamında disiplin ve kuralları önceledikleri belirlenmiştir. Demografik değişkenlere göre, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin, öğretmenlerin algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu bulunduğu okuldaki çalışma süresi, ailedeki doğum sırası, çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma

olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Ancak okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beş faktör kişilik özellikleri, okul yöneticileri, öğretmen, yönetici kişilik özellikleri

Kaynakça

Açıkalın, A. (1994). Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi. Pegem Yayınları.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 15-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1496018>.

Ayık, A & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 431. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223549>.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 11(42) 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397>

Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. Pegem Yayınları.

Çiçek, İ & Aslan, A. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: Kuramsal bir çerçeve. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 10 (1), 140-141. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1177428>.

Dubrin, A. (1994). Applying psychology: Individual and organizational effectiveness. Prentice Hall.

Gilley, A., Mcmillan, H. S. & Gilley, J. W. (2009). Organizational change and characteristics of leadership effectiveness. Journal of Leadership & Organizational Studies, 16(1), 38-47. <https://doi.org/10.1177/1548051809334191>.

İrengün, O. (2014). Beş faktör kişilik kuramının sosyal girişimcilik yönelimine etkisi ve bir alan araştırması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Koç, B., & Doğan, S. (2022). Okul yönetimi nasıl olmalıdır? Bir okul incelemesi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 11(1), 26-40. <https://doi.org/10.30703/cije.891520>

Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 7, 142. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84416>.

Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Tarih Okulu Dergisi, 7(17), 943-948.
<https://doi.org/10.14225/Joh400>

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ile Psikolojik Esneklik, Psikolojik Dayanıklılık ve Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişki Üzerine Yapısal Bir Model

Selçuk Demir

Şırnak Üniversitesi
selcukdemirs3@gmail.com

Problem Durumu

Bir eğitim sisteminin niteliğinin, öğretmen kalitesinin üzerinde olamayacağı (Mourshed, Chijoke ve Barber, 2010); nitelikli eğitimin nitelikli öğretmenler yoluyla gerçekleşeceği (Darling-Hammond, 2000) bilinmektedir. Öğretmenlerin niteliklerinin (mesleki donanım ve yeterlikleri) artmasının; öğrencilerin daha iyi öğrenmesinde, kendilerini geliştirmelerinde ve doğal olarak başarılı olmalarında önemi yadsınamaz düzeydedir (Bozkuş, 2018; Villegas-Reimers, 2003). Diğer bir deyişle öğretmenlerin sundukları eğitim ve öğretim hizmetlerinin kalitesinin daha da yükseleceği açıktır. Ayrıca öğretmenlerin; sürekli öğrenme, bilgilerini artırma ve yenilikler üretmeye dönük faaliyetler içerisinde yer almalarının, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasına katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Mesleki gelişim, gelişen teknoloji ile birlikte kişilerin bilgi, beceri ve kapasitelerini artırmaya dönük etkinliklerinin tamamıdır (Can, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu olması, iş doyumlarını (Arslan vd., 2023) ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını artırmaktadır (Eroğlu, 2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gerekli olduğunu düşünmeleri, yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmaları bakımından da önemlidir. Mesleki gelişim kavramıyla mesleğinde sürekli bir iyileşme, bilgilerini güncelleme ve gözden geçirme durumları söz konusudur (Wermke, 2013). Öğretmenlerin çevrelerinde yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal vb. değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilmesi için kendilerini sürekli yenilemesi ve bilgilerini artırması önem kazanmaktadır (Aslan ve Gürten, 2009). Öğretmenler hem mevcut bilgi ve becerilerini artırmakta hem de mesleklerinde ilerleme fırsatını elde etmektedirler. Mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu olmasının, diğer kritik öğretmen tutumlarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada; mesleki gelişime yönelik tutum ile psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık değişkenleri arasındaki karmaşık ilişkilerin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin bu değişkenlere yönelik algıları tespit edilmektedir. Sonrasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının, psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık üzerindeki etkisi ve önemi açığa çıkarılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim tutumlarına ait kritik çıktılarının tek bir çalışmada incelenmesi önemli görülmektedir. İleriki çalışmalarda mesleki gelişime ve çıktılarının odaklanılması sağlanmaktadır. İkinci olarak bu araştırmada, değişkenler arasındaki karmaşık ilişkilerin belirlenmesi, diğer çalışmalara kuramsal açıdan güçlü bir alt yapı oluşturmaktadır. Bu araştırmadaki esas amaç doğrultusunda, aşağıdaki hipotezler test edilmektedir.

H1: Mesleki gelişime yönelik olumlu tutum, psikolojik esnekliği pozitif olarak etkilemektedir.

H2: Mesleki gelişime yönelik olumlu tutum, psikolojik esneklik ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin aracılık etkisiyle, motivasyonel kararlılığı pozitif olarak etkilemektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın evrenini, Şanlıurfa ilindeki kamu ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler meydana getirmektedir. 36 okul, yansızlık kuralına uygun bir biçimde belirlenmiştir. Bu ortaokullardaki öğretmenlere ölçekler ulaştırılmıştır. Dolayısıyla örnekleme yöntemi olarak oransız küme örnekleme yöntemi seçilmiştir (Karasar, 2012). Bu çalışmada 273 öğretmenden elde edilen verilerin geçerli olduğu belirlenmiş ve bu verilerin analizler aracılığıyla çözümlenmesi sağlanmıştır.

Bu çalışmanın tasarlanması, ölçek-tabanlı korelasyonel model ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim, psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık değişkenlerine yönelik tutumları arasındaki karmaşık ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya ait veriler; “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği”, “Psikolojik Esneklik Ölçeği”, “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Motivasyonel Kararlılık Ölçeği” vasıtasıyla toplanmıştır. Bu çalışmadaki verilerle gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucundaki hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik değerleri; mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinde .87, psikolojik esneklik ölçeğinde .78, psikolojik dayanıklılık ölçeğinde .75 ve motivasyonel kararlılık ölçeğinde .85 olarak belirlenmiştir.

Veriler, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmak suretiyle normallik varsayımı bakımından incelenmiştir. Bağımsız değişken sayısının birden fazla olması, çoklu bağlantı sorununa yol açabilmektedir. Bu amaçla tolerance, VIF ve CI değerleri incelenmiştir. Korelasyon katsayıları değişkenler arasındaki ilişkilerin, pozitif ve istatistiki bakımdan anlamlı olduklarını açıklığa kavuşturmuştur. Bu istatistiki bakımdan anlamlı ilişkiler, ölçüm modelinde de doğrulanmıştır. Alanyazın esas alınmak suretiyle yol analizine geçilmiştir. Doymuş modeldeki istatistiki olarak anlamsız yol katsayısına sahip yollar, modelden çıkarılmış ve modele nihai hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortalama değerler incelendiğinde, öğretmenlerin; psikolojik dayanıklılık algısının orta düzeyde; mesleki gelişim, psikolojik esneklik ve motivasyonel kararlılık algılarının ise orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada; korelasyon katsayıları, öğretmenlerin mesleki gelişim, psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık değişkenlerine yönelik algılarının arasındaki ilişkilerin; pozitif yönlü ve istatistiki bakımdan anlamlı olduğunu açığa vurmaktadır. Araştırmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkilere güçlü kanıt olması maksadıyla ölçüm hatalarına da yer verildiği ölçüm modeli oluşturulmuştur. Bu modelde de değişkenlerin birbirleriyle aralarındaki ilişkilerin, istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadaki yol analizi sonuçları; öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarının, psikolojik esnekliklerini pozitif yönde ve istatistiki olarak anlamlı biçimde etkilediğini açığa

çıkarmaktadır. Psikolojik esneklik, motivasyonel kararlılık ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerini pozitif etkilemektedir. Psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılığın kısmi aracılık etkisiyle de motivasyonel kararlılığı pozitif etkilemektedir. Mesleki gelişime yönelik olumlu tutum, psikolojik esneklik ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin tam aracılık etkisiyle motivasyonel kararlılığı pozitif yönde etkilemektedir.

Mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmenler; eğitsel görevlerini ve üstlendikleri sorumluluklarını yerine getirirken içinde buldukları şartları kabullenmekte ve bu durumlara daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Bu uyum yeteneğine sahip öğretmenler, deneyimledikleri problemler karşısında daha dayanıklı olmakta diğer bir ifade ile problemlerin daha kolay üstesinden geleceklerini değerlendirmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin hedeflerine daha fazla odaklanmalarına destek olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişime yönelik tutum, psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık, motivasyonel kararlılık, öğretmen

Kaynakça

Aslan, S., & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. doi: 10.29299/kefad.2018.20.01.006

Arslan, A., Yıldırım, Y., Duman, M., Kandur, U., & Özdemir, Y. (2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları ile iş tatminleri (doyumları) arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(72): 3780- 3793. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70678>

Bozkuş, K. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: bir eylem araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 103–119.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mourshed, M., Chijoke, C., & Barber, M. (2010). How the world's best-performing school systems keep getting better. McKinsey & Company.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Wermke, W. (2013). *Development and autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. Unpublished doctoral dissertation. Stockholm University, Stockholm.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları

Sedat Tekin¹ & Mehmet Özbaş^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

mozbas@erzincan.edu.tr

Problem Durumu

Toplumların var olması, ilerlemesi ve gelişmesi; toplumun yapı taşı olan insan kaynağının nitelikli yetiştirilmesine bağlıdır. Eğitim örgütleri bu nitelikli insan ihtiyacının karşılanmasını ve ihtiyaç duyulan öğrenme sürecinin sistemli bir şekilde yürütülmesini amaçlar. Eğitim sisteminin yetiştirici bir alt sistemi olarak görülen ve bireylerin bütün yeteneklerini geliştirmekle görevli olduğu düşünülen eğitim örgütlerinin başarısız olması durumunda tüm toplum olumsuz etkilenecektir.

Eğitim örgütleri olan okullar, öğrencilerini, öncelikle sosyal ve kültürel yönden etkili, nitelikli ve becerikli birer birey olarak yetiştiremedikleri sürece problem olarak adlandırılmaktadırlar. Bu şekilde okullar bizzat kendileri problem merkezleri haline gelirler. İşte 21. Yüzyıl dünyasında okulların içinde buldukları temel problem, okulların sosyalleşme merkezleri olmaktan uzaklaşmalarıdır. Okullar etkisiz ve niteliksiz sosyal öğrenme merkezleri halini almışlardır.

Eğitim örgütleri, insanların eğitildiği, olgunlaştığı, gerçek hayatı öğrendiği yerlerdir. İyi bir yönetim tarzının olması, eğitim örgütünün istendik amaçlara ulaşmasında en az diğer öğrenme bileşenleri kadar önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi ve nitelikli bireylerin yetişmesi için önemli görev üstlenen eğitim örgütleri, iyi yönetildiklerinde başarılı ve etkili olabilmektedirler. Örgüt yönetimi, eğitim kurumlarını belirlenen hedefler ve ilkeler doğrultusunda yönetmekle sorumludurlar. Bu bağlamda örgüt yönetimi iş görenlerini belirlenen hedefler doğrultusunda motive edebilmeleri için eğitim yönetimi ve davranış bilimleri alanlarında kendilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir (Balyer, 2019, s. 4).

Örgüt yöneticisi olan liderlerin; yönetim bilgisi, kişisel gelişim, teknik yeterlik ve okul-çevre ilişkileri alanlarında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Mesleki gelişimleri için bazı yayınlardan, toplantılardan, kaynak kişiler ve akademik çalışmalardan faydalanabilirler. Yararlanacağı kaynakların yanında örgüt yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için meslektaş dayanışmasına da önem vermeleri gerekmektedir. Örgüt yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak okul gelişim sürecine liderlik edebilmeleri için yönetim, kişisel gelişim ve etkileme özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Çevresi ile iyi iletişim kurabilen, geleceği planlayabilen, iletişim teknolojileri bilgisi, uygarlık tarih-felsefe-matematik bilgisi, sağlıklı ruh ve beden yapısına sahip olan liderler örgütünü aydınlık geleceğe taşıyabilirler (Şişman, 2014, s. 1).

Liderlik kavramı, örgütsel amaç ve hedefler doğrultusunda insanları bir araya getirme, hedefe ulaşma yolunda içsel motivasyonlarını artırarak grubu eyleme geçirme ve etkileme bilgi ve becerilerin

tamamıdır. Hızla çoğalan ve değişen bilgi, liderlerin taşınması gereken özellikleri de etkilemektedir. Eğitim örgütü liderleri, içinde yaşadıkları dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde kendilerini geliştirmelidir. Liderlik toplumu etkisi altına almak değil, grubu ortak amaca ulaştırmak için birlikte davranmaya ikna etmektir. Liderler grubun ortak amaçlara ulaşabilmesi için grup üyelerini motive etmeli, desteklemeli ve deneyimlerinden faydalanabilecekleri ortamlar oluşturmalıdır. Liderlik rolü, eğitim örgütü yöneticilerini etkili yönetici yapan en önemli özelliktir. Örgüt yöneticisi, liderlik rolünü iyi yapabildiği oranda örgütünü amacına ulaştıracaktır (Cengiz, 2021, s. 1-2).

Örgüt yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik özellikleri aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Cemaloğlu, 2007, s. 78):

- Beklentileri karşılayacak eğitim ortamları oluşturarak, tertip ve düzeni sağlamak.
- Liderlik yapma, zamanı etkili kullanma, enerjik olma ve öğretime yön vermek.
- Çalışanlarıyla özdeşleşme, bilgiye nasıl ulaşılacağına öncülük etmek.
- Örgütte yapılan faaliyetleri değerlendirebilecek bilgi ve beceriye sahip olmak.
- Örgütte akademik hedeflere nasıl ulaşılacağına öncülük etmek.

Günümüzde yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabilmek, geleceği görebilmek için güçlü eğitim örgütü liderlerine ihtiyaç vardır. Liderlik, tarzı davranışları aniden ortaya çıkan bir sonuç değildir, devam eden eylemler bütünüdür. Yapılan incelemelerde liderliği belirleyen en önemli faktör kendisi ile izleyicileri arasındaki karşılıklı iletişim, sevgi, saygı ve güvendir. Liderlik, bireylerin sevgisini kazanma yeteneğidir. Liderlikle ilgili olarak çağın ve insani ihtiyaçların ortaya çıkardığı koşullara uyum sağlayamayan okul yöneticileri, okullarında, sosyal çevrelerinde olağanüstü problemlere neden olmaktadır. Bu araştırmada, okul tür ve kademelerinde, eğitim örgütlerinin yönetiminde, okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik tarzlarının neler olduğunun analitik bir tarama ile neler olduğunun saptanması, belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın genel problem cümlesi aşağıda yer verildiği gibi ifade edilmiştir:

- Okul yöneticilerinin liderlik tarzları nelerdir?

Yöntem

“Okul yöneticilerinin liderlik tarzları” araştırması, alan yazın taraması niteliğinde, araştırma problemine ilişkin var olan durumu tanımlamayı ve açıklamayı amaçlayan betimsel modelde bir çalışmadır. Araştırma sürecinde, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile ilgili kuramsal ve uygulama temelli çalışmalar incelenip değerlendirilmiştir. Araştırmada öncelikle okul yöneticilerinin liderlik tarzları, bilimsel gelişim süreci izlenerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak okul, yönetim ve eğitim liderliği, okul yöneticiliği, okulun bir eğitim örgütü olarak örgütlenmesi ile ilgili kavramlar üzerinde derinlemesine durulması sağlanmıştır. Okuldaki insan kaynaklarının ekip, grup ya da grup dinamiği kavramları dikkate alınarak işbirliğine yönlendirilmesi, eylemlerinin planlanması, eşgüdümlemesi, denetimi, bütçelenmesi, iletişim süreçlerinin gerçekleştirilmesi şeklindeki yönetim süreçleri alanyazın taraması yapılarak incelenmiştir.

Çalışmada, yönetici rol ve sorumlulukları; okul yöneticileri ile diğer çalışanların yönetimi süreç olarak görmesi gerektiği anlayışının bilimsel yöntemle taranıp incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanmıştır. Kuramsal ve uygulamalı yönetim alanyazınında, yöneticilerin sahip olmaları gereken teknik, kavramsal, insani yeterlilikler anlamında, yöneticilerin kendilerini nasıl geliştirmeleri gerektiği önemle araştırılmış; kuramsal ve pratik özellikleri yönünden bu bağlamdaki problemler ayrıntılı bir şekilde değerlendirilip izlenmiştir.

Alanyazın taraması ile özellikle yöneticilikte liderlik tarzları konusu, kuramsal ve uygulamalı yönetim çalışmalarından yararlanılarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Yönetici yeterliklerinin gelişim süreci alanyazın incelemeleri bağlamında ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Eğitim örgütü yöneticilerinin zaman yönetimi, teknolojiyi yerinde ve etkili kullanımları ile örgütte olumlu bir iklim, örgüt kültürü oluşturma, insani ilişkilerle ilgili becerileri için gerekenlerle ilgili kaynak taramaları yapılmıştır. Eğitim örgütlerinde farklı liderlik tarzlarına ilişkin derinlemesine alanyazın taraması yapılmıştır. Etkili bir lider, acil durumlarda liderlik tarzını ayarlayabilmeli, kendini tanıyabilmelidir. Liderlik tarzlarına ilişkin olarak, otokratik liderlik tarzının eğitim örgütünde olumsuz etki bıraktığı, örgüt iklimini bozduğu; vizyoner, dönüşümcü, öğretimsel, demokratik, etik, kültürel, liberal, karizmatik ve etkileşimci liderlik tarzlarının ise duruma göre uygulanması gerektiğine dayalı araştırmalar yapılmıştır. 21. Yüzyıl eğitim örgütü liderinin başarısının güncel olarak, özellikle yenilikçi ve yaratıcı lider olması gerektiği bağlamında kuramsal ve uygulamalı incelemeler, sosyal saha değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırma bağlamında, okul yöneticilerinin, eğitim örgütü liderlerinin; durumsal koşullara uygun kuram-uygulama bütünlüğünde, gerekli liderlik tarzlarını izleyici, iyileştirici pratikler kazanmaları gerektiği yönünde yöntemler geliştirmelerinin önemi vurgulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Liderlik kavramı, insanlığın varoluşuyla birlikte ortaya çıkmıştır ve yeryüzünde insanlar yaşamlarını sürdürdüğü sürece liderlik ve liderler de var olmaya devam edecektir. Örgütlerin iyi yönetilmesi ve amacına ulaşmasına bağlı olarak liderlerin üstlendiği görevler gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır (Tuncer, 2020, s. 87).

Örgüt içerisinde değişimi her zaman destekleyen, yeni yaklaşımlara açık, özel yetenek ve becerilerle donatılmış liderlere ihtiyaç vardır (Şakar, 2016, s. 78). Örgütlerin başarılı yönetilmeleri için tek bir yönetim tarzı kullanmak yerine farklı yönetim tarzlarının uygulanması önerilmektedir (Cengiz, 2021, s. 44).

Etkili liderler, çalışanları ile iletişimlerini güçlü tutarak kurum kültürünün gücünü yansıtırlar. Liderler, çalışanları kişisel kaygılarından arındırıp ortak amaç için motive etmelidirler. Başarılı liderler, çalışanlarına kendilerini geliştirmeleri için rehber olmalı, fırsatlar sunmalıdırlar (Göksal, 2017, s. 20).

Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik tarzları içinde en iyi yöneticilik tarzının “dönüşümcü liderlik” olduğu düşünülmektedir. Dönüşümcü liderlik değişim ve dönüşümü önemseyen, çalışanları olumlu yönde etkileyen, çalışanlarının kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunan modern yönetim tarzıdır. Bu liderler grubun iş doyumuna ulaşmasını, motivasyonlarının yükselmesini, sevgi ve

güvenini kazanarak grubu ortak amaç etrafında birleşmeleri için çok çaba harcarlar. İş görenlerine insan gözü ile bakar, sadece çalışmalarını değil, duygu ve düşüncelerinin de farkındadırlar (Yukl, 2018, s. 321).

Anahtar Kelimeler: Eğitim örgütleri, örgüt lideri, yönetim, liderlik tarzları

Kaynakça

Arıcı, M. (2019). Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz yeterlikleri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

Balyer, A. (2019). Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2007, 5, 1, ss. 73-112.

Cengiz, M. (2021). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Çelik, G. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göksal, Y. G. (2017). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın ili Bozdoğan ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şakar, M. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile işe olan yaratıcı katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şişman, M. (2014). Öğretim liderliği (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Tuncer, T. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürüne etkisi: Isparta ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yukl, G. (2018). Örgütlerde liderlik. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öğretmen Kimliği, Öğretmen Özyeterliliği ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin Okul Türüne ve Çalışılan Bölgeye Göre İncelenmesi

Derya Güvercin ^{1,*} & Gökhan Arastaman ¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
derushka@gmail.com

Problem Durumu

Eğitimde öğretmenlerin rolü, sınıf sınırlarının çok ötesine geçer ve tüm okul paydaşları üzerinde önemli bir etki yaratır. Öğretmenlerin liderliği, öğrencilerin başarısından meslektaşlarla ilişkiler ve olumlu bir okul atmosferi oluşturmaya kadar birçok açıdan büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmen liderliği okullarda olumlu değişimler için güçlü bir etmen olarak kabul edilmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği ile ilişkili faktörler arasında öğretmenin kimlik algısı ve öz-yeterliliği öne çıkmaktadır (Fackler ve Malmberg, 2016; Kurt, 2016; Akman, 2021; Kılınç, Bellibaş ve Bektaş, 2021; Marschall, 2021; Çoğaltay ve Boz,2023). Bu nedenle, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliği gibi değişkenlerin öğretmen liderliğine ne yönde bir etkisi olduğunun incelenmesi öğretmen yetiştirme ve okul yöneticisi seçiminde faydalı düzenlemelere ışık tutabilir.

Öğretmen yetiştirme ve okul yöneticiliği bağlamında öğretmen liderliği kavramının önem taşıdığı söylenebilir. Eğitim alanında değişen koşullara uyum sağlayabilmek ve yeniliklere açık bir şekilde sürekli bir gelişim içinde olabilmek gerekmektedir. Okul yöneticileri ise bu değişimi etkili biçimde yönlendirmekten sorumludur. Yapılan çalışmalar etkili okul yöneticilerinin öğrenci başarısını artırmak için değişimin öncüsü olma (Allensworth ve Hart, 2018), okulun işleyişini etkileyerek öğrenci, öğretmen vb eğitim paydaşları üzerinde kritik bir rol oynama (Babaoğlan, Nalbantlı ve Çelik, 2017), öğrencilerin eğitim fırsatlarına erişimini sağlama ve veriye dayalı karar vererek kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma (National Institute for Excellence in Teaching [NIET], 2021) gibi alanlardaki önemli rolünü vurgulamaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi için doğru karar vermenin önemini göstermektedir. Etkili okul yöneticileri okulun amaçlarına ulaşması, verimli eğitim-öğretim aktiviteleri, değişen koşullara uygun insan gücünün yetiştirilmesi ve örgütün devamlılığı açısından kritik önem taşır.

Öğretmenlerin eğitimsel becerilerinin sosyo-ekonomik seviye, aile koşulları ya da okul iklimi gibi dışsal etkenlerden etkilenmemesi beklenmektedir (Fackler ve Malmberg, 2016). Yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterliliği algısına sahip öğretmenler, düşük sosyoekonomik durum veya öğrencilerin motivasyon eksikliği gibi dışsal etkenlere rağmen öğrenci öğrenimini olumlu bir şekilde etkileyebileceklerine inanırlar (Tucker ve ark., 2005). Öte yandan öğretmen özyeterliliğinin kişisel özellikler, sınıf, okul ve ülke özelliklerinden etkilendiği de ifade edilmektedir (Fackler ve Malmberg, 2016). Knoblauch and Woolfolk Hoy'a göre (2008) öğretmen özyeterliliği zamanla artış gösterse de bu oran kırsalda çalışan öğretmenlere kıyasla şehirde yaşayan öğretmenlerde daha az gerçekleşmiştir. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenlerin, devlet okullarındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir öz-yeterlilik algısına

sahip olduğu görülmüştür (Woolfolk & Hoy, 1990). O halde öğretmen özyeterliliği, öğretmen kimlik algısı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri incelerken okul türü ve yaşanılan bölgeyi de göz önünde bulundurmaya faydalı olacaktır. Bu amaçla araştırmada:

1. Öğretmenlerin çalıştığı okul türü onların öğretmen özyeterliliği, öğretmen örgütsel kimlik algısı ve öğretmen liderliğine yönelik algılarını hangi düzeyde etkilemektedir?
2. Öğretmenlerin çalıştığı bölge onların öğretmen özyeterliliği, öğretmen örgütsel kimlik algısı ve öğretmen liderliğine yönelik algılarını hangi düzeyde etkilemektedir?

sorularına yanıt alınması amaçlanmıştır.

Böylece çalışma sonuçlarının öğretmen yetiştirme, istihdam ve atama açısından politika yapıcılara yol göstermesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen kimliği, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki düzeyi incelenecektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı ilişkisel desende kurgulanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmanın bağımsız değişkenlerini öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliği, bağımlı değişkenini öğretmen liderliği oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini İstanbul ili merkez ve ilçelerinde kamu kurumlarında görev yapmakta olan 427 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

Ölçme araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımlarını tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Çetinkaya ve Arastaman (2024) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan Öğretmen Özyeterlik ölçeği, Tabak ve Boyacı (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Analiz

Araştırmanın veri analizi, değişkenlere ait ölçeklerin örnekleme uygulanmasıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi yoluyla yapılacaktır. Bu amaçla öğretmen kimliği, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen liderliğine ait ölçek verileri AMOS programı aracılığı ile analiz edilerek değişkenler arası ilişkiler ortaya konulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Geçmiş çalışmalar dikkate alındığında öğretmen özyeterliliği, öğretmen kimliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide okul türü ve çalışılan bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi etkenlerin anlamlı bir etkisi olmayacağı düşünülmektedir (Fackler ve Malmberg, 2016; Tucker ve ark., 2005). Öte yandan öğretmen liderliği ve öğretmen kimliği ile bağlantılı öğretmen özyeterliliğinin kişisel özellikler, sınıf, okul ve ülke özelliklerinden etkilendiği de ifade edilmektedir (Fackler ve Malmberg, 2016) Ancak geçmiş yıllarda yapılan Anadolu ve Fen Liselerine öğretmen atama sınavlarının kaldırılarak sınavla öğrenci alan kurumlara öğretmen atamalarının okul müdürü inisiyatifine bırakılması, öğretmen atamalarına KPSS sınavına ek olarak mülakat şartının da getirilmesi ve gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında Türkiye'deki yönetici yetiştirme sisteminin belli bir zemine oturmamış olması (Süngü, 2012; Aktepe, 2014; Savaş, 2019; Yavuz ve Çakır, 2022) Türkiye özelinde öğretmen algılarının daha farklı olabileceğini düşündürmektedir. Bu amaçla hem ülke hem de okul türü ve çalışılan bölge açısından incelendiğinde önceki çalışmalarla uyumsuz sonuçlar beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen kimliği, öğretmen yeterliliği, öğretmen liderliği

Kaynakça

- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(4), 720-744.
- Allensworth, E. M., & Hart, H. (2018). How do principals influence student achievement. *University of Chicago Consortium on School Research*, 10, 2018-10
- Babaoğlan, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*, 43, 93-109.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Çoğaltay, N., & Boz, A. (2023). Influence of school leadership on collective teacher efficacy: a cross-cultural meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 331-351.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education*, 56, 185-195.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571.

Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). 'Maybe I can teach those kids.' the influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166e179.

Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).

Marschall, G. (2022). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of Katie. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(6), 725-747.

NITS (2021). Professional development programs. <https://www.nits.go.jp/en/>.

Sarıer, Y. (t.y.) Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. DOI:10.16986/HUJE.2016015868

Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D., Mack, C. E., et al. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 29-34.

Woolfolk, a. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81e91. Originally based on the Teacher Efficacy Scale developed by S. Gibson & M. Dembo (1. *Journal of Educational Psychology*, 82, 82-91).

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

Öğretmenlerin Gözünden Doktora Eğitimi: Beklentiler ve Gerçekler

Gül Kurum¹, Tuğba Güner Demir² & Sevgi Gürses Bilgesoy^{3,*}

¹ Trakya Üniversitesi

² Bağımsız Araştırmacı

³ Milli Eğitim Bakanlığı

sevgigurses@gmail.com

Problem Durumu

Değişimlerin ve teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği günümüzde, sahip olunan bilgilerin güncellenmeye ihtiyaç duyması kaçınılmaz bir gerçektir. Diğer disiplinlerde olduğu gibi, eğitim bilimleri alanında da alanın doğasına ilişkin bilgiler güncellenmekte, alana ilişkin yerleşik uygulama ve inançlar sorgulanmakta, eğitim pratikleri farklı açılardan tartışılmakta, eğitim öğretim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin niteliği artırıcı araştırma sonuçları paylaşılmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012). Öğretmenlerin eğitimin değişen anlam ve içeriğine uyum sağlayabilmeleri açısından mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla git gide daha fazla oranda lisansüstü eğitime başvurdukları görülmektedir (Koşar, Er ve Kılınç, 2019).

Lisansüstü eğitimde; lisans eğitimine göre bireye daha kapsamlı bilimsel araştırmalar yapma, mesleki alanlarda uzmanlaşma, karmaşık sorunları çözebilme, bilgi üretebilme ve sentez yapabilme yöntem ve becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Günümüzde üniversitelere öğretim elemanı yetiştirme dışında, endüstriyel alanlarda ve diğer çalışma alanlarında iş edinmenin bir ön koşulu olarak yüksek lisans ve doktora derecesinin de aranır hale gelmesi, lisansüstü eğitime olan ihtiyacı daha da artırmıştır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Bilim insanı yetiştirme ve ulusal bilim politikasının yürütülmesindeki en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilen lisansüstü eğitimin; etkin bir şekilde planlaması ve yürütülmesi o ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir (Ahlaz, 2006).

Lisansüstü eğitim, üniversitenin kendi ihtiyaç duyduğu akademisyenleri yetiştirmesinin yanı sıra toplumun ihtiyaç duyduğu araştırmacıların ve insan gücünün yetiştirildiği en üst eğitim kademesidir. Türkiye'nin de kabul ettiği Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde (European Qualification Framework); yükseköğretim alanında ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi şeklinde üst dört seviye olarak sıralanmaktadır. Diğer taraftan doktora ilk üç seviyeden daha farklı bir anlam yüklendiğine belirtmek gerekmektedir. Bu çerçevede kapsamında yüksek lisans mezunu ile doktora programına devam eden kişi, araştırmacı olmanın ilk aşamasındaki birey olarak değerlendirilmekle birlikte; doktora mezunu kişi mükemmel araştırmacı olarak görülmektedir. Dolayısıyla doktora tamamlamış bir araştırmacı, disiplinler arası tecrübeye ve transfer edilebilir yetkinliklere sahip bir kişidir (Günay, 2018).

Okulun bilgi verme ve aktarma rollerinin değer kaybına uğraması sonucunda öğretmenlerin, öğreticilik özellikleri yerini sürekli öğrenmeye bırakmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması, bilimsel okuryazarlıklarının artırılması ve teori ile uygulama arasında bağlantı kurulması bakımından eğitim bilimleri alanında lisansüstü programların yaygınlaştırılması

önemli görülebilmektedir (Koşar, Er ve Kılınç, 2019). Yenilikleri takip etme ve kendilerini alanlarının yanı sıra eğitim bilim alanında geliştirme çabası vermekte olan öğretmenlerin büyük bir kısmı lisansüstü eğitimi tercih etmektedir (Ahlas, 2006). Nitekim Türkiye’de doktora mezunlarının alanlarına göre sıralandığında birinci sırada eğitim yer alırken ardından sırasıyla doğa bilimleri, sosyal bilimler, mühendislik, sağlık ile hizmet ve tarım alanları yer aldığı görülmektedir (Günay, 2018). Bu nedenle, Bakanlığın öğretmenlerin bu çabasına destek olması önemli olduğu düşünülmektedir

Lisansüstü eğitimin bireysel ve toplumsal olarak çok fazla getirisi olmasına karşın, öğretmenlerin lisansüstü eğitime sürecine dahil olmaları konusunda pek çok problem ve engeller bulunmaktadır. Öğretmenler lisansüstü eğitime konusunda istekli olsa bile bu sorunlar eğitime katılım sürecini zorlaştırmaktadır. Okul yönetimi, zaman problemi, maddi sıkıntılar, ailesel sorunlar, istenen programı bulamama, ders programını ayarlayamama gibi birçok problem sayılabilmektedir (Toprak ve Taşgın, 2017). Bu kapsamda öğretmenlerin doktora sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesinin hem öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması hem de lisansüstü eğitimin iyileştirilmesine ilişkin öneriler sunması bakımından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin doktora eğitimi sürecindeki deneyimlerini ayrıntılı şekilde incelemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğretmenlerin doktora eğitimi sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin doktora eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlerin doktora derecesine sahip olmaları mevcut kariyerlerini nasıl etkilemiştir?
- Öğretmenlerin doktora eğitiminden beklentileri nelerdir?
- Öğretmenlerin doktora eğitimini tamamladıktan sonra karşılaştıkları gerçekler nelerdir?
- Öğretmenlerin doktora eğitimi sürecine ve sonrasına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin doktora eğitim sürecindeki deneyimleri derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerin doktora sürecinde sahip oldukları algılara ve deneyimlerine odaklanıldığı için, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Nitekim olgu bilim deseninde birkaç katılımcının bir olgu veya kavrama yönelik deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeye çalışmaktadır (Creswell, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında görev yapan doktora eğitimini tamamlamış 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde aranan ölçüt

öğretmenlerin doktora mezunu olmasıdır. Bu kapsamda farklı kamu okullarında çalışan doktora mezunu öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan, farklı yaşa ve kıdeme sahip öğretmen olmalarını sağlayarak veri çoklaması (triangulation) yapılması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme kaynak kişinin ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere serbest bilgi değişimini sağlayan sosyal ortamı yaratmak için düzenlenir (Balcı,2015). Bu kapsamda öncelikle araştırmacılar tarafından literatür ışığında yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu kapsam geçerliliği için üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşmeler yüz yüze ya da online olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler NVivo 10 Paket Programı yardımıyla içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür ışığında bu araştırmanın olası sonuçlarının; lisansüstü eğitim programının uygulanma sürecinde yaşanan sorunlar, programa devam ederken görev yapılan kurumlarda yaşanan sorunlar, program sonucunda elde edilen kazanımların yetersiz olması, teori ve uygulama arasındaki bağlantıların yeterince iyi kurulamaması ve bireysel olarak programa devam etmeyi engelleyen nedenler ile programa devam etmeyi güçleştiren sorunlar olarak öne çıkacağı beklenmektedir. Ayrıca , öğretmenlerin doktora eğitiminden beklentileri, doktora eğitimini tamamladıktan sonra karşılaşılan gerçekler, doktora derecesine sahip olunduktan sonra mevcut kariyerlerinin nasıl etkilendiği sonucuna ulaşılması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin mevcut kariyerleri kapsamında doktora derecesine sahip olmanın avantaj ve dezavantajları ile öğretmenlerin doktora eğitim sürecine ve sonrasına ilişkin önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Doktora eğitimi, doktora mezunu, lisansüstü eğitim, öğretmen

Kaynakça

Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. E-International Journal of Educational Research, 3(4), 89-107.

Alhas, A. (2006). Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği). Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı,A.(2015) Sosyal bilimlerde araştırma yöntem,teknik ve ilkeler. (2. baskı). Ankara: Pegem

Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches] (5. Baskı). (S.B. Demir ve M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1(2), 71-88.

Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(2), 94-114.

Patton, M. (2014) Qualitative Research and Evaluation Methods. 4th Edition, Sage, Thousand Oaks.

Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53.

Toprak, E., & Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13), 599-615.

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

Fenomen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi

Tuğba Güner Demir ¹, Gül Kurum Tiryakioğlu ^{2,*} & Pelin Taşkım ³

¹ Bağımsız Araştırmacı

² Trakya Üniversitesi

³ Ankara Üniversitesi

gkurum13@gmail.com

Problem Durumu

Sosyal medyanın gelişmesi ve yaygınlaşması ile sosyal medya fenomenleri olarak adlandırılan kişiler popüler kültürde ve pazarlamada oldukça görünür hale gelmiştir (Enke & Borchers, 2019). Influencer'lar sosyal ağlarda büyük etki gücüne sahip olan, geniş bir takipçi kitlesi bulunan ve çocuklar, gençler ve genç yetişkinler arasında büyük prestije sahip olan kişilerdir (Gil-Quintana & Vida de León, 2021). Sosyal medya fenomenleri sürekli olarak sosyal medyada deneyimlerini ve çeşitli fikirlerini paylaşarak geniş bir izleyici kitlesi oluşturmakta ve ünlü olmaktadır (Audrezet et al., 2018). Türkiye'de ve Dünya'nın pek çok ülkesinde sosyal medya fenomenleri eğitim alanında da rastlanmakta ve bu kişilere "Educational/Teacher Influencers" veya "edu-influencers" (Gil-Quintana & Vida de León, 2021; Semiz & Kılıç, 2023) denmektedir. Bu kişiler Twitter, Instagram, YouTube, Facebook, Pinterest gibi sosyal medyadaki konumları sayesinde mesleklerinde daha büyük bir etki alanına ulaşma, daha fazla gelir elde etme ve kariyer basamaklarında yükselme olanağı bulabilmektedirler (Carpenter, Shelton, & Schroeder, 2023). Bu kişiler ayrıca sosyal medyada birtakım eğitsel ürünleri, yaklaşım ve uygulamaları tanıtarak bunların yaygınlaşmasını da teşvik etmektedirler (Shelton, Schroeder, & Curcio, 2020). Özellikle COVID-19 pandemisi ile öğretmenlerin sosyal medya kullanımları değiştiği görülmektedir. Öğretmenler, pandeminin yarattığı stresin yanı sıra acil uzaktan öğretime geçiş nedeniyle günlük işlerinde büyük değişiklikler deneyimlemeye başlamışlardır (Angelone, 2023). Alan yazında belirlendiği üzere Instagram COVID-19 sürecinde öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmaya başlamıştır (Jogezai ve diğ., 2021; Klapproth, Federkeil, Heinschke ve Jungmann, 2020; Ubaedillah ve Pratiwi, 2021; Ak, Kılınç, Yazçayır & Kıyak, 2022).

Öğretmenler, sosyal medyayı profesyonel olarak on yıldan fazla bir süredir kullanmaktadır (Greenhow et al., 2020; Krutka & Greenhalgh, 2023). Twitter veya Pinterest'ten daha yeni bir teknoloji olan Instagram'ın yoğun görsel vurgusu bulunmaktadır (Silver, 2022) ve öğretmenler tarafından kullanım nedeni çoğunlukla öğretim ve öğrenme amaçlıdır (Carpenter et al. 2020; Silver, 2022; Angelone, 2023). Öğretmenler resmi mesleki gelişimlerini destekleyici veya bunun yerine geçen bir şekilde mesleki öğrenme ağlarının bir parçası olarak sosyal medyayı kullanmaktadır. (Trust, Krutka & Carpenter, 2016; Krutka & Greenhalgh, 2023). Sosyal medya, eğitim fikirlerini, uygulamalarını ve kaynaklarını bulmak, buldukları kaynakları paylaşmak ve tartışmak ve diğer öğretmenlerle bağlantı kurma amacıyla kullanılabilir (Greenhalgh ve Koehler, 2017; Van Bommel, Randahl, Liljekvist & Ruthven, 2020; Carpenter et al., 2020; Carpenter et al., 2023). Başka bir ifadeyle eğitimciler, bu teknolojileri topluluklar, ağlar ve ilişkiler kurmak ve sürdürmek için kullanabilmektedirler (Carpenter ve Krutka, 2015; Rosenberg et al., 2020; Carpenter et al., 2023). Instagram facilitates relatively straightforward

access to certain facets of other practitioners' experiences, expertise, and insights (Carpenter et al., 2020).Alan yazında fenomen öğretmenler tarafından oluşturulan ve paylaşılan başlıca Instagram içeriğinin eğitimle ilgili olduğu ve genellikle sınıf dekoru, ders kaynakları ve profesyonel gelişim üzerine odaklandığı aktarılmaktadır(Shelton et al., 2020;Carpenter et al., 2023; Davis & Yi, 2022).

Fenomen öğretmenler sosyal medyada sürekli olarak öğrencilerin fotoğraflarını ve videolarını paylaşarak yer almaktadırlar (Temel & Davulcu, 2021'dan akt. Kızıltaş, 2023). Örneğin Ak ve ark'nın (2022) yürüttükleri araştırmada instagram hesapları incelenen özel eğitim öğretmenlerinin çoğunun fotoğraf, video ve yazılı paylaşımlarında özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kimliklerini gizlemedikleri belirlenmiştir. Bu paylaşımların bazılarında öğrenciler şarkı söylemekte, dans etmekte ya da ödev yaparken yüzleri ve sesleri yer almaktadır. Bu tür paylaşımlarda öğrenciler unwittingly biçimde fenomenlerin paylaşımlarında yer almaktadır (Davis & Yi, 2022). Serin (2019) sosyal medyada çocukların fotoğraflarının ve videolarının öğretmenler tarafından paylaşılmasının çocuk hakları ihlali olduğunu ve çocuğun kişilik haklarına zarar verdiğini belirtmiştir.

Bu bağlamda bu çalışma, fenomen öğretmenlerin Instagram kullanımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Buna göre aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Fenomen öğretmenler Instagram'ı hangi amaçlarla kullanıyor?
- Fenomen öğretmenlerin Instagram kullanımının olası sonuçları nelerdir?

Yöntem

Bu nitel araştırma, fenomen öğretmenlerin Instagram'ı bir sosyal medya aracı olarak kullanmalarının amaçlarını ve sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda popülerliği yüksek 25 fenomen öğretmenin Instagram hesaplarındaki paylaşımları incelenmiştir. Fenomen öğretmenlerin Instagram paylaşımları, bu öğretmenlerin Instagram'ı neden ve nasıl kullandıklarını ve bu paylaşımların eğitime etkilerini belirlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır.

Veri Kaynakları

Instagram'daki popüler fenomen öğretmen hesaplarını bulmak için internette "fenomen öğretmen", "influencer öğretmen", "Instagram" gibi anahtar kelimelerle araştırma yapılmıştır. Ayrıca fenomen öğretmenlerin haberlerini içeren gazete siteleri de ziyaret edilmiştir. Bu araştırma sonucunda ulaşılan fenomen öğretmenlerin Instagram hesaplarındaki takipçileri de incelenmiştir ve buralardan bazı fenomen öğretmen hesaplarına ulaşılmıştır. Tıpkı kartopu örnekleme yönteminde olduğu gibi katılımcılar aracılığıyla yeni fenomen öğretmenler keşfedilmiştir. Diğer potansiyel hesapları belirlemek için Instagram'ın Arama ve Keşfet özellikleri kullanılarak aramaya tekrar tekrar devam edilmiştir. Bu bağlamda K-12 düzeyindeki okullarda görev yapan katılımcılar bu çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini aktif olarak yapan ve Instagram hesabında mavi tik bulunan katılımcılar tercih edilmiştir.

Sosyal medya fenomenleri takipçi sayılarına göre farklı kategorilere (Nano-Mikro-Makro fenomenler) ayrılabilir (Henderson, 2020). Bu çalışmada, fenomen öğretmen olabilmek için çok sayıda takipçinin şart olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda 100 bin ve daha fazla takipçisi olan fenomen öğretmenler çalışmaya dahil edilecektir. Her hesaba ilişkin veri kaynakları, 1 Ekim - 1 Şubat 2024 arasındaki 4 aylık dönemde oluşturulan kullanıcı profillerini ve gönderileri içermekte; toplamda hem videolar, hikayeler, altyazılar, yorumlar hem de hashtag'ler içeren yaklaşık 1000 ayrı gönderi yer almaktadır. Gönderi sayısı kullanıcıya göre değişmekle birlikte, dönem içerisinde yayınlanan tüm gönderiler web veya mobil arayüzler üzerinden manuel olarak toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada fenomen öğretmenlerin Instagram kullanım amaçları ve olası sonuçları ortaya konmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin bazılarının tamamen popülerite için Instagram'ı kullandıkları belirlenmiştir. Bunlar arasında bazılarının öğrencilerinin fotoğraf ve videolarını kullanarak çocuk haklarını ve etik kurallarını ihlal ettikleri belirlenmiştir. Instagramı popülerite için kullanan öğretmenlerden bazılarının çeşitli ürünlerin linklerini paylaşarak pazarlama yaptıkları da belirlenmiştir. Bu tip öğretmen davranışlarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne zarar verdiği düşünülmektedir. Ayrıca Türk eğitim mevzuatı uyarınca öğretmenlerin ticari faaliyette bulunması yasak olduğundan, bu tür davranışlara disiplin cezası verilmesi gerekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin bir kısmının derslerdeki etkinliklerini paylaştıkları bunu yaparken de çocuk haklarına ve etik kurallara saygılı davrandıkları belirlenmiştir. Araştırmada incelenen bazı öğretmenlerin ise eğitim amaçlı materyal geliştirdiği, kitap yazdığı ve konu alanlarıyla ilgili bilgilendirici video ya da gönderi paylaştığı görülmüştür. Sonuç olarak fenomen öğretmenlerin Instagramı kişisel, mesleki ve ticari amaçlarla kullandığı ortaya konmuştur. Bu kullanım amaçlarının kazanç sağlayıcı, eğitici, yol gösterici sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir. Ancak fenomen öğretmenler de dahil olmak üzere Instagram kullanıcıları sosyal medyanın etik kullanımı konusunda bilinçlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, Instagram, Fenomen öğretmenler, nitel araştırma, mesleki gelişim

Kaynakça

Angelone, L. (2023). The “Perfect” Teacher: Discursive Formations of #teachersofinstagram. *Critical Questions in Education*, 14(2), 107-119.

Carpenter, J. P., Trust, T., Kimmons, R., & Krutka, D. G. (2021). Sharing and self-promoting: An analysis of educator tweeting at the onset of the COVID-19 pandemic. *Computers and Education Open*, 2, 100038. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100038>

Carpenter, J. P., Shelton, C. S., & Schroeder, S. E. (2023). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>.

-
- Enke, N., & Borchers, N. S. (2019). Social media influencers in strategic communication: A conceptual framework for strategic social media influencer communication. *International Journal of Strategic Communication*, 13(4), 261–277. <https://doi.org/10.1080/1553118X.2019.1620234>
- Gil-Quintana, J. & Vida de León, E. (2021). Educational influencers on Instagram: Analysis of educational channels, audiences, and economic performance. *Publications*, 9(4), 43.
- Greenhow, C. & Galvin, S. (2020). Teaching with social media: evidencebased strategies for making remote higher education less remote. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 513-524. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0138>
- Henderson G (2020, August 31). How many followers do you need to be an influencer? *Digital Marketing*. <https://bit.ly/3m0Q4WJ>
- Kızıldaş, Y. (2023). A modern problem faced by primary school students in disadvantaged regions: The Teacher Influencer. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 12(2), 152-167. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1136991>
- Koç, E. (2022). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde sosyal medya platformlarının kullanılması: Hashtag incelemesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(3), 643-654. <https://doi.org/10.7456/11203100/006>
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure influencers educativos en Twitter. *Análisis de hashtags y estructura relacional. Comunicar Media Education Research Journal*, 68(4), 1-10. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>.
- Semiz, K. & Kiliç, E. (2023). A Turkish influencer physical educator's teacher agency reflections on Instagram: A netnographic study. *Sportis Sci J*, 9(3); 586-609. . <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.3.9862>
- Shelton C., Schroeder S., Curcio R. (2020). Instagramming their hearts out: What do edu-influencers share on Instagram? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(3), 529–554.
- Staudt Willet, K. B. (2019). Revisiting how and why educators use Twitter: Tweet types and purposes in #Edchat. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 273–289.
- van Driel, L., & Dumitrica, D. (2021). Selling brands while staying “Authentic”: The professionalization of Instagram influencers. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 27(1), 66–84. <https://doi.org/10.1177/1354856520902136>

Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki

Volkan Sevgi ^{1,*} & Sezen Tofur ¹

¹ Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
volkansevgi1618@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim kurumlarında, okul liderlerinin sosyal adalet anlayışı, öğretmenlerin performansını etkilemektedir (Alkış ve Güngörmez, 2015). Eğitimde adil ve eşitlikçi bir ortamın sağlanmasında okul liderlerinin benimsemesi gereken temel ilkelerden biri adalet kavramıdır. Araştırmalar, liderlerin sahip olması gereken nitelikler arasında sosyal adaletin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Taysum ve Gunter, 2008). Sosyal adalet liderliği, insanların iş yerlerindeki mutluluğunu ve motivasyonunu artırarak örgütsel mutluluğu olumlu yönde etkilemektedir. Mutluluk, bireylerin hayatlarında önemli bir yer tutar ve iş yerindeki performanslarını etkilemektedir (Diener, 2000; akt. Arslan ve Polat, 2017). Örgütsel mutluluk, çalışanların etkililiğini ve üretkenliğini artırarak hedeflere ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Özgen, 2005). Eğitim kurumlarında da bu geçerlidir; öğretmenlerin refahı, örgütsel memnuniyeti etkileyebilir. Öğretmenlerin mutluluğu, güçlü çalışma motivasyonları ve memnuniyet duygusu, örgütsel mutluluğu artırma potansiyeline sahiptir (Akbulut, 2015). Terzi ve Kurt (2005), okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini, bu durumun moral, motivasyon, örgüt iklimi, örgütsel bağlılık, mutluluk, verimlilik ve performansı etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Ilgar (2005) ise öğretmen performansının yüksek olduğu okullardaki farkın, büyük olasılıkla okul müdürünün etkisinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Türkiye'de sosyal adalet liderliği üzerine daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar, sosyal adalet liderliğinin örgütsel mutluluk üzerindeki rolünü ve etkisini ortaya koyabilir (Koçak ve Özdemir, 2019). Literatürde "örgütsel mutluluk" ve "öğretimsel liderlik" (Eker, 2021; Kuvvet, 2019), "sosyal adalet liderliği" ve "öğretmen motivasyonu" (Yıldırım, 2021), "liderlik stilleri" ve "örgütsel mutluluk" (Aytaç, 2021; Delioğlan, 2022; Sarıbyık, 2022; Şahin, 2020) gibi ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde, örgütsel mutluluk ve sosyal adalet liderliği bağımsız olarak ele alınmıştır. Ancak, bu iki kavramın ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderlikleri ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Bu amaçla aşağıda verilen şu alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlikleri örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Çalışmanın yöntemi niceldir. İlişkisel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Manisa ilinde ilkököl ortaokul ve liselerde görev yapan 350 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya 368 öğretmen gönüllü olarak katılmış, ancak hatalı anketler ve uç değer analizleri nedeniyle 18 öğretmenin verileri çıkarılarak, 350 katılımcının verileri analiz edilmiştir. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu” (Özdemir ve Pektaş, 2017) ve “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” (Arslan ve Polat, 2017) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları Google Form aracılığıyla sisteme yüklenmiştir. Veriler, okul yöneticilerinin yardımıyla okul gruplarında paylaşım, gönderilen linkler, karekodlar ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada birinci alt problem analizinde betimsel istatistik yöntemi; ikinci alt problem analizinde parametrik/non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlendikten sonra ilgili analizler yapılmıştır. Üçüncü ve dördüncü alt problemlerde ise değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon analizi yapılarak ardından regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmakta olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Sonuçların, okul yöneticilerine sosyal adalet liderliğinin örgütsel mutluluk üzerindeki rolünü göstermede rehberlik edeceği düşünülmektedir. Araştırmanın geçici sonucu olarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir. Sosyal adalet liderliğinin, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyon ve genel mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu bulgular, sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin performans ve verimlilikleri üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ve bu durumun okulun genel başarısına katkı sağladığını ortaya koyabilir. Araştırma ayrıca, demografik değişkenlerin öğretmenlerin algıları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu gösterebilir. Bu sonuçlar, eğitim yönetiminde sosyal adalet liderliğinin önemini vurgulamakta ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici olabilir. Aynı zamanda çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiler ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliklerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını ne kadar açıkladığı bulgularına yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürleri, sosyal adalet liderliği, örgütsel mutluluk

Kaynakça

Akbulut, B. (2015). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Alkış, H., & Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısının performans üzerindeki etkisi: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 937-967. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.67320>

Arslan, Y., & Polat, S. (2017). Adaptation of well-being at work scale to Turkish. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(4), 603-622.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Yayınları.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. Beta.

Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 347-365. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8325>

Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.

Özgen, K. M. (2005). *Farabi'nin mutluluk anlayışı* [Yayımlanmış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi].

Şahin, B. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul mutluluğunu yordama düzeyi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Taysum, A., & Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 183-199.

Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Okul Öncesi Eğitimi Alan-Almayan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

Nurseba Öztürk Dönel¹ & Muhammet Hanifi Ercoşkun^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Atatürk Üniversitesi

ercoskun@atauni.edu.tr

Problem Durumu

Hayatın ilk yıllarında kazanılan davranış ve alışkanlıkların birey hayatının bütününe etkilediği söylenebilir. Bu durumda okul öncesi eğitimi çocuğun ileriki eğitim kademelerinde ve günlük yaşantısındaki etkilerinin düşünülerek buna gereken önemin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Taşçı'ya (2016) göre okul öncesi eğitimi, çocuklara istendik davranışlar kazandırmanın yanı sıra onların sağlıklı, bilinçli, oto kontrolü gelişmiş ve farkındalıkları olan bireyler olmalarına katkı sağlar. Çocuklar kendi haklarını koruyabilmeyi ve başkalarının haklarına da saygı duymayı okul öncesi eğitimde öğrenmektedirler. Okul öncesi dönemde rahatlıkla kazandırılacak davranışlar birey hayatının ileriki zamanında yerleşik kişilik özelliklerine dönüşmektedir denilebilir. Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010) ise okul öncesi dönemin, çocuğun sağlıklı gelişimine katkı sağlamasında, olumlu davranışların kazandırılması ve kalıcılığının sağlanmasında, okul ortamına karşı olumlu tutumların kazandırılmasında ve ilkokula hazır olmada tartışılmaz öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Oktay (2013) çocukluk yıllarında edinilen davranışların çoğunluğunun yetişkinlik döneminde bireyin kişiliğini, davranış, inanç, alışkanlık ve değer yargılarını biçimlendirdiğini belirtmiştir. Bu dönemi, çocuğun diğer insanlar ve toplumsal kurallarla ilk karşılaşmasının gerçekleştiği sosyalleşme dönemi ve ayrıca çocuğun kendi kendinin farkına varmaya başladığı dönem olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi eğitimde çocuklara temel beceriler kazandırılarak bağımsız hareket edebilme yetisini aşilayarak ilkokula hazır hale getirmek esastır (Taşçı, 2016). Diğer bir ifadeyle okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocuğun, ilkokulda başarı sağlayabilmesi için gereken davranışları, okuma yazma öğrenmesini kolaylaştıracak kavram ve becerileri kazandırmaktır. Oktay (2013) anaokulu ile karşılaştırıldığında ilkokulun daha kurallı bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Ders süresi boyunca sınıfta oturma, ihtiyaçlarını teneffüste giderme, öğretmenin isteklerini ve kendisine verilen sorumlulukları yerine getirme, kendi isteklerini erteleme zorunluluğu gibi farklılıklar öğrenciler için zor gelebilir, görüşlerini ileri sürerken, Yalman (2007) okula başlamak çocuk için karmaşık ve önemli sorumluluklar üstlenmesi gereken bir süreçtir ifadesini kullanmıştır. Sınıftan içeri ilk adımını attığında zihninde oluşabilecek olası düşüncelerin yanı sıra çocuk aynı zamanda bir takım etkenlerin oluşturduğu bir ruh halindedir. İlkokulun ilk günü anasınıfı/anaokulu gibi oyuncaklı, renkli, rahat hareket edip oyun oynayabileceği bir yer beklerken, panolar ve arka arkaya yerleştirilmiş sıraların bulunduğu, onun gözünde oyun dünyasını temsil etmeyen dört duvarlı bir sınıf ve farklı bir öğretmen ile karşılaştığında çelişki, uyum sağlayamama gibi problemler yaşaması da söz konusudur. Ayrıca okul öncesi ile ilkokuldaki programların uygulama farklılığı, fiziksel ortam farklılığı, öğretmen tutumlarının farklılığı, çocuğa verilen sorumlulukların farklılığı gibi nedenlerden dolayı çocuk daha önce anasınıfına gitmiş olsa bile birinci sınıfta sorun

yaşayabilir, ifadeleriyle anasını ve ilkököl ortamı arasındaki farklılıkların eğitim kademeleri arasındaki geçiş sürecindeki zorlukların kaynağı olduğu vurgulanmıştır. Bu sebeplerden dolayı sınıfta istenmeyen davranışların görülmesinin de kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Akçadağ (2016) sınıfta sıklıkla gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarını şu başlıklarla özetlemiştir; devamsızlık yapma veya derslere geç gelme, derse hazırlık yapmadan gelme, sınıfta sürekli konuşma, kendisine, arkadaşlarına ve eşyalarına zarar verme, hayal kurma veya derse ilgisi olmayan şeylerle uğraşma. Yiğit (2016) ise farklı olarak bir gruplama yaparak öğrencilerde görülen istenmeyen davranışları bireysel davranışlar, öğrencinin akranları ile ilişkili davranışlar ve öğrencinin öğretmeni ile ilişkili davranışlar olmak üzere üç ana başlıkta incelemiştir; Bireysel davranışları; derse hazırlıklı gelmemek, derse ilgi göstermemek, söz istemeden konuşmak, derste başka derslerle uğraşmak, derse zamanında gelmemek, doğruyu söylememek, başarısızlıklara mazeret üretmek, gereksiz yere konuşmak, nazik davranmamak, sıraları karalamak, argo konuşmak, kişisel temizliğine özen göstermemek, kıyafetine dikkat etmemek ve okul dışındaki istenmeyen davranışları sınıfta göstermek olarak özetlemiştir. Bu istenmeyen davranışların sonuç olarak öğretimi engellediği, öğretmenin moral ve isteğine zarar verdiği, ders içi öğretim için harcanacak olan zamanın ve çabanın büyük bir kısmını çaldığı söylenebilir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrenci ilişkisini olumsuz yönde etkilemesinin kaçınılmaz olduğu düşünülebilir.

Bu belirtilerden hareketle bu araştırmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarını 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Sınıfta istenmeyen davranışların öğretim süreci için önemi göz önünde bulundurulduğunda, geliştirilen ölçeğin, alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada ilgili alanyazın ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Ölçek geliştirilirken sınıf öğretmenlerine okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin davranışlarına ilişkin bir ölçme aracının hazırlanmasının amaçlandığı ifade edilmiştir. Daha sonra öğretmenlere sınıflarındaki öğrencilerin davranışlarına ilişkin düşüncelerini yazmaları için açık uçlu üç soru (“Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerde istenmeyen davranış görülmekte midir?”, “Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okula uyumu nasıldır?”, “Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri nasıldır?”) yöneltilmiştir. Bu üç soruya verilen cevaplara bağlı olarak ve ilgili literatür taraması yapılarak 107 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu maddeler 5 eğitim akademisyenine ve 2 Türk Dili uzmanına inceletirilmiş ve çeşitli düzenlemelerle madde sayısı 51 olan taslak ölçek oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinin alınması sonucunda yapılan düzenlemelerle maddelerin araştırılmak istenen konuyla örtüşmesi sağlanmıştır. Bir diğer ifade ile maddelere ilişkin kapsam geçerliği yapılmıştır. Taslak ölçekteki maddeler üzerinde katılımcıların cevap düzeylerini belirlemek için 5’li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu derecelendirme “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklindedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen iki form şeklindeki ölçekte toplam 41 madde bulunmaktadır. 19 maddeli, 4 alt boyutlu OKİD ve 22 maddeli 3 alt boyutlu OKMİD ölçekleri alt boyutları için ayrı ayrı ve genel olarak değerlendirilebilir. Hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için puan artışı öğrencilerin istenmeyen davranışlarının arttığını göstermektedir. Ölçeklerde ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarını belirlemek konusunda gelecek araştırmalarda değişik veri toplama araçlarıyla kullanımı ve elde edilecek olan bulguların birlikte yorumlanması çalışmanın önemini arttıracakı düşünölmektedir. Ayrıca ölçek sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumları hakkında görüşlerinin belirlenmesini sağlayarak, okul öncesi eğitim programlarının, eğitim ortamının, öğretmen tutumlarının gözden geçirilmesi açısından değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

41 madde ve yedi boyuttan oluşan, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarını sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak belirleme ölçeğinin, öğrencilerin 1. sınıfta istenemeyen davranış gösterme durumlarını okul öncesi eğitimi almış veya almamış olmalarının etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalara katkı sunacağı düşünölmektedir. Geliştirilen ölçeğin geçerliliğini incelemek amacıyla ölçek, aynı yapıyı ölçen farklı ölçeklerle karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, istenmeyen davranış, sınıf eğitimi, ölçek geliştirme

Kaynakça

Akçadağ, T. (2016). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran & K. Çelik (Edt.), Etkili sınıf yönetimi içinde (Geliştirilmiş 12. Baskı, ss.255-288). Anı Yayıncılık.

Bayram, N. (2004). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Büyököztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (16. Baskı). Pegem Akademi.

Can, A. (2013). SPSS ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi (1. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053644484>

Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Asil Yayın Dağıtım.

Martin, C. R., & Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 9(3), 327-336. <https://doi.org/10.1080/13548500410001721891>

Oktay, A. (2013). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (2. Baskı, ss. 1-20). Pegem Akademi Yayıncılık.

Schriesheim, C. A., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor-analytic investigation of item wording effects on the obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21(6), 1177-1193. <https://doi.org/10.1177/014920639502100609>

Shevlin, M. E., & Lewis, C. A. (1999). The revised social anxiety scale: exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology*, 139(2), 250-252. <https://doi.org/10.1080/00224549909598381>

Taşçı, N. (2016). Okul öncesi eğitimin ilköğretim başarısına etkisi (Yozgat ili Akdağmadeni ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 432579)

Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayın Dağıtım.

Uysal, H., Akbaba Altun S., & Akgün E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 9(3), 971- 979

Yalman, D. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıflı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279861)

Yiğit, B. (2016). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M, Şişman & S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (13. Baskı, ss. 77-95). Pegem Akademi Yayıncılık.

Dijital Çağda Beceri Geliştirme ve Yeniden Beceri Kazanma: Eğitim Liderleri İçin Yol Haritası

Sakine Sincer ^{1,*} & Bahar Yakut Özek ²

¹ Hacettepe Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

sakinekocasincer@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzün hızla değişen teknolojik ortamı, eğitim sektöründe köklü değişiklikler gerektirmekte ve bu durum, eğitim liderlerinin stratejik yönelimlerini etkileyen önemli bir faktör haline gelmektedir (Aktay & Çakır, 2018, Dinç & Köksoy, 2020). Dijital çağda eğitim liderliği, sürekli değişen teknolojik ortamda etkili ve vizyoner yönetim becerilerini gerektirmektedir (Spector vd., 2016). Eğitim liderleri, dijital dönüşümün eğitim süreçlerine entegre edilmesi için stratejiler geliştirmek ve uygulamak durumundadır (Parlak, 2017). Bu dönüşüm, öğrenme süreçleri, öğretim yöntemleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve yönetim süreçleri gibi alanları kapsayan geniş bir yelpazede değişiklikler getirmektedir. Bu noktada, eğitim liderleri geleneksel liderlik rollerinin ötrsine geçerek kendilerini yenilemek ve geliştirmek durumundadır. öncelikle, eğitim liderlerinin, teknolojik yenilikleri takip ederek ve bunları eğitim politikalarına entegre ederek öğretim kalitesini artırması gerekmektedir (Tandoh & Ebe-Arthur, 2018). Aynı zamanda, söz konusu yenileme ve geliştirme çalışmalarının eğitimin en önemli paydaşları olan öğretmen ve öğrencileri de içine alması gerekmektedir. Bir diğer deyişle, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek için sürekli eğitim ve destek sağlanması önemlidir. Dijital çağın getirdiği fırsatları ve zorlukları dengeleyerek, eğitim liderleri, öğrencilere geleceğin iş dünyasında gerekli olacak becerileri kazandırmak için etkili bir şekilde yönlendirme yapmakla yükümlüdür (Fedorova vd., 2021). Dijital çağın gerekliliklerine ayak uydururken eğitim liderleri ve yöneticileri tarafından dikkate alınması gereken bazı önemli hususlar da bulunmaktadır. Bunların başında dijital uçurum kavramı gelmektedir. Eğitim liderlerinin dijital çağda eğitimde eşitlik ve erişim konularında da dikkatli olmaları ve dijital uçurumun kapatılması için çalışmalar yürütmesi gerekmektedir (Normore & Lahera, 2020). Sonuç olarak, dijital çağda eğitim liderliği, sadece teknolojiyi kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda bu teknolojilerin eğitimde adil ve etkili bir şekilde nasıl kullanılacağı konusunda stratejik düşünme, vizyon belirleme ve liderlik yapma becerisini de gerektirmektedir (Pomerantz, 2021). Bu nedenle, eğitim liderleri, dijital çağ olarak adlandırılan şu günlerde öğretim süreçlerini dönüştürmek, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital yeterliliklerini artırmak ve eğitim politikalarını güncellemek için yeni becerilere ve donanımlara ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı eğitim liderlerinin dijital dönüşüm sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve fırsatları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, dijital çağın gereksinimlerini karşılamak amacıyla gerekli olan beceri geliştirme (upskilling) ve yeniden beceri kazanma (reskilling) süreçleri üzerine kapsamlı bir literatür taraması

gerçekleştirilecektir. Literatür taraması, bu alandaki mevcut araştırmaları, akademik makaleleri, raporları ve diğer kaynakları sistematik bir şekilde inceleyerek, eğitimde dijital dđnüşüm konusundaki bilgi birikimini artırmayı amaçlamaktadır. Bu süreçte, çeşitli veri tabanlarından elde edilen kaynaklar, belirli kriterlere göre seğıilerek değerlendirilecektir. Literatür taramasının ilk aşaması, dijital becerilerin tanımı ve önemi ile ilgili temel kavramların belirlenmesidir. Daha sonra, eğitim liderlerinin dijital dđnüşüm sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaçlar üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda, beceri geliştirme ve yeniden beceri kazanma süreçlerinin etkinliği, uluslararası ve ulusal düzeydeki uygulamalar üzerinden analiz edilecektir. Literatür taraması, eğitim liderleri için etkili bir hazırlık sürecinin nasıl oluşturulabileceği ve mevcut stratejilerin nasıl geliştirilebileceği konularında derinlemesine bir anlayış sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, belgelerin analizi, eğitimde dijital dđnüşümle ilgili en iyi uygulamaları belirlemeye ve bu doğrultuda stratejik öneriler geliştirmeye olanak tanıyacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma, eğitim liderlerinin dijital çağın gereksinimlerine daha iyi yanıt vermelerini sağlayacak bilgi ve stratejileri ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, literatür taramasının çıktıları, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve eğitim sisteminin yenilenmesinde önemli bir kaynak teşkil edecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile eğitim liderlerinin sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerini destekleyecek önemli bulgular elde edilmesi hedeflenmektedir. Eğitim liderlerinin dijital çağa uyum sağlamak için ihtiyaç duydukları becerilerin belirlenmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde büyük bir önem taşımaktadır. Çalışmanın sonuçları, eğitim sisteminin daha esnek, yenilikçi ve erişilebilir hale gelmesi için bir yol haritası oluşturmayı amaçlayacaktır. Böylece, eğitim liderleri, dijital dđnüşüm sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmak ve değişen eğitim ortamına etkili bir şekilde yanıt vermek için gerekli bilgi ve stratejilere ulaşabileceklerdir. Bu, eğitimde kalitenin artırılmasına ve öğrencilerin öğrenim deneyimlerinin zenginleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, çalışmanın hem teorik hem de pratik düzeyde alanyazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim liderliği, beceri geliştirme, yeniden beceri kazanma, dijital çağda eğitim

Kaynakça

Aktay, S., & Çakır, R. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48.

Dinç, H., & Göksoy, S. (2020). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(1), 20-35.

Fedorova, S. I., Krylova, Y. S., Nesterova, A. Y., Plotnikova, V. S., & Yanushkina, G. M. (2021). Leadership for education in a digital age. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 121, p. 02014). EDP Sciences.

Normore, A. H., & Lahera, A. I. (2020). Social justice leadership, equity, and the digital divide. In Oxford Research Encyclopedia of Education.

Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.

Pomerantz, L. (2001). Bridging the digital divide: reflections on teaching and learning in the digital age. *The History Teacher*, 34(4), 509-522.

Spector, J. M., Ifenthaler, D., Sampson, D. G., & Isaias, P. (2016). *Competencies in teaching, learning and educational leadership in the digital age*. Switzerland: Springer International Publishing, 54.

Tandoh, K. A., & Ebe-Arthur, J. E. (2018). Effective educational leadership in the digital age: an examination of professional qualities and best practices. In *Handbook of research on digital content, mobile learning, and technology integration models in teacher education* (pp. 244-265). IGI Global.

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Olgunluklarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Büşra Alper Duman ^{1,*} & Habib Özkan ¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
busralpeer@gmail.com

Problem Durumu

Olgunluk kavramı birçok farklı tanıma sahip olmakla beraber Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından bireylerin hoşgörü, bilgi ve görgü açısından gerektiği kadar gelişim göstermiş olmaları, kâmillik ve tamlık olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik olgunluk kavramı ise kim olduğunun, duygu ve düşüncelerinin farkında olan, benmerkezci düşünceden uzak, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini önemseyen bir yapıya sahip olmayı kapsar (Güneş, 2024). Psikolojik olgunluk kavramının boyutları olarak görülen beceriler; ego dayanıklılığı, özerklik, öz farkındalık ve esneklik şeklinde ifade edilebilir (Eryılmaz ve Uzun, 2024). Ego dayanıklılığı, bireyin zorlayıcı olay ve durumlarla başarılı bir şekilde başarılı bir şekilde başa çıkabilmesi ve bu tür durumlara uyum sağlayabilme becerisi olarak tanımlanır (Çetinkaya ve Özyürek, 2021). Özerklik kavramının ise literatürde tek bir tanımı bulunmamaktadır. Genel bir ifade ile kendi kendini yönetebilme ve öz düzenleme yetilerini kapsayan bir beceri şeklinde ele alınabilir (Morsünbül, 2012). Öz farkındalık kavramı bireyin kendi zihinsel yapılanmasının farkında olması, buna uygun planlamalar yapabilmesi ve yapılan etkinliğin sonuçlarını değerlendirebilmesi şeklinde düşünülebilir (Kaya, 2019). Yönetim ve liderlik alanyazınında bu kavramın yöneticilerin etkililiği, çalışanların ve örgütün performansına olası etkileri üzerinde durulmaktadır (Boyatzis, 2018). Son olarak esneklik kavramı ise literatürde bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik olmak üzere ikiye ayrılır. Canas ve arkadaşları (2003) bilişsel esneklik kavramını bireyin yeni, planda olmayan durum ve olaylarla karşılaşınca zihinsel süreçlerini o durum veya olaylara uyarlayabilme yetisi şeklinde ifade etmiştir. Psikolojik esneklik ise kişisel değerlere uygun davranışlar sergileyerek şimdiki anda olabilmek şeklinde tanımlanmaktadır (Hayes ve ark. 2010).

İnsanların psikolojik olgunluk düzeyleri kendi duygularını, davranışlarını ve aynı zamanda insanlarla olan ilişkilerini etkilemektedir. Bu araştırma okul yöneticilerinin ego dayanıklılığı, özerklik, öz farkındalık ve esneklik becerilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. İlgili literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin psikolojik olgunluk düzeylerinin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin psikolojik olgunluk düzeylerinin öğretmenler üzerindeki etkileri öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaman problem cümlesi; Okul yöneticilerinin psikolojik olgunluk düzeylerinin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir? Şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma türünde yapılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, araştırmacının olgunun içeriğini ve doğal ortamını anlamak amacıyla derinlemesine inceleme yapmasına olanak veren bir desen olmakla beraber bu desenin amacı bir olgu ya da durumu teferruatlı bir biçimde anlamak ve betimleyebilmektir (Creswell, 2014; Merriam, 2009). Çalışmanın yapılacağı okul seçilirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaöğretim kurumu random olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu sebeple çalışma grubu araştırma yapılan okuldaki öğretmenler arasından en az 2 yıldır bulunduğu okulda çalışmak, kadrosunun bulunduğu okulda görev yapması ve gönüllü olmak şartlarına uyan öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırmada çeşitli branş öğretmenlerinin yöneticilerin psikolojik olgunluk düzeylerinin öğretmenler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerine ulaşabilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Gaziantep'in şahinbey ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaöğretim kurumunda en az iki yıldır görev yapmakta olan gönüllü 12 adet branş öğretmeni ile 24 Nisan 2024 – 28 Nisan 2024 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenler ses kaydının alınmasına izin vermişlerdir. Sözel olmayan ifadeler için not alma yoluna gidilmiştir. Kayıtlar, sonradan yazılı doküman haline getirilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak ulaşılan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yönteminde veriler özümленirken deneyimlerin ve anlamların tespit edilmesine çaba gösterilir. Aynı zamanda verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu ifade edebilecek temaların belirlenmesine çalışılır. İçerik analizinin ana amacı karşılıklı olarak paralellik gösteren verilerin bir araya getirilmesi ve bu verilerin anlaşılabilir bir şekilde ve belli bir düzen içerisinde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu araştırma ile okul yöneticilerinin psikolojik olgunluklarının öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri araştırmanın 6 adet alt problemine dayanılarak oluşturulan sorular aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan araştırmaya göre her bir alt problem farklı etkilere sahip olmakla beraber yöneticilerin ego dayanıklılığı, özerklik, esneklik ve öz farkındalık becerilerine sahip olması öğretmenleri genel olarak olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin psikolojik olgunluk becerilerine sahip olmasının öğretmenlere güven verdiği, olumlu okul iklimine önemli ölçüde katkı sağladığı, öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı, sağlıklı ilişkilerin kurulmasına katkı sağladığı, öğretmenlere kendilerini daha rahat hissettirdiği, üretkenlik, yaratıcılık ve kendini ifade etme becerilerini artırdığı ve öğretmenlere güven verdiği sonucu elde edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik olgunluk, okul yöneticileri, öğretmenler

Kaynakça

Boyatzis, R. E. (2018). The Neuroscience of Change: A Compassion-Based Program for Personal Transformation. *Academy of Management Learning & Education*, 17(4), 624-627.

Canas, J. J., Quesada, F. J., Antoli, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Çetinkaya, A. & Özyürek, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarda ego sağlamlığı ve ruhsal uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 147-163.

Güneş, H. (2024). *Psikolojik sağlık*. Sentez Yayıncılık.

Hayes, S., Strosahl, K., Bunting, K., Twohig, M., & Wilson, K. G. (2010). What is acceptance and commitment therapy? In S. C. Hayes & K. Strosahl (Eds.), *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Springer.

Kaya, T. (2019). Öz farkındalık, bireysel kimlik ve toplumsal kimliğin holiganizm üzerindeki etkisi (Tez No. 619282) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278. <https://doi.org/10.5455/cap.20120416>

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Olgunluk. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Mart, 27, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Bağlılığına Etkisi*

Zeki Yıldız ^{1,*} & Şebnem Yazıcı ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

kanispi1993@gmail.com

Problem Durumu

Örgütlerin yönetimi, başarısı gelişimi kritik bir öneme sahiptir. Sorumluluk almak, artan karmaşayı yönetmek ve çalışanları örgütün amaçlarına ulaşması için yönlendirmek bir liderlik becerisi gerektirmektedir. Okullarda bu beceriyi sağlayan liderlik stiline, öğretim liderliği olduğu belirtilmektedir (Bush ve Glover, 2014). Öğretim lideri, okulun yönetim süreçlerini idare etmenin yanı sıra öğretim süreçlerini içine alan kapsayıcı, bütüncül bir liderlik sunar (Southworth, 2002). Bu tarz bir lider, okulu öğrenme merkezli bir yapıya dönüştürerek öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı hedefler (Gedikoğlu, 2015).

Okulu etkili şekilde yöneten öğretim lideri hem öğrenci hem de öğretmenler üzerin olumlu etkilere sahiptir. Öğretim liderinin yönetsel ve öğretimsel paylaşımcı yaklaşımları öğretmenlerin meslekte daha fazla profesyonelleşmelerine olanak tanır. Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını artırır (Alanoglu, 2022). Öğretim liderinin okullarda güven ve destek sağlaması öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını olumlu yönde etkiler (Lazcano, Guerrero, & Volante, 2023). Aynı zamanda öğretim lideri, öğretmenlerin iş doyumunu sağlamalarına (Tabancalı ve Cengiz, 2018) ve örgüte bağlanmalarına neden olur (Oktar, 2019). Öğretim liderinin öğretmenler üzerindeki bu olumlu etkisi sayesinde öğrenciler okullarında daha başarılı olurlar (Zhan & Cao, 2023). Bu açıdan bakıldığında öğretim liderinin öğrenci başarısının yanı sıra öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerine yardımcı olduğu, onlara rehberlik ve destek sağladığı, hatta mesleklerine daha fazla bağlılık duygusu geliştirebileceği söylenebilir.

Mesleki bağlılık öğretmenlerin mesleğine duyduğu sadakati, duygusal bağını, mesleğiyle özdeşleşmeyi ifade eder (Lee, Carswell ve Allen, 2000). Mesleklerine bağlı, olumlu duygular besleyen öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirme, okulun hedeflerine ulaşmak için daha fazla zaman ve emek harcaması muhtemeldir (Zhou, Slem, & Vella-Brodrick, 2024). Öğretmenler mesleklerine bağlandıklarında mesleki yeteneklerine daha fazla güvenirlir. Mesleki görev ve hedeflere odaklanmaları öz yeterlilik duygusu artırır ve tükenmişliğe daha az eğilim gösterirler (Usán Supervía & Salavera Bordás, 2020). Bu öğretmenlerin buldukları ortamlar daha az stresli ve işten ayrılma niyetleri düşük düzeydedir (Klassen ve Chiu, 2011). Öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin şekillenmesinde okul müdürleri önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Okul içerisinde destekleyen, onları mesleki gelişime yönlendiren güçlendirici okul müdürlerinin rol ve davranışları bağlılığa yol açar (Dash & Vohra, 2019). Örneğin okul müdürlerinin vizyoner liderlik (Güder ve Karaca, 2023) ve etik liderlik (Yayık, 2020) davranışları

öğretmen mesleki bağlılıkla ilişkili bulunmuştur. Yine Yazıcı ve arkadaşları (2022) çevik liderlerin öğretmenleri mesleklerine karşı duygusal bağlanmalarında önemli bir etken oluşturduğunu belirlemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılığın liderlik stilleri ile ilişkisi çokça tartışılmasına rağmen (Devos, Tuytens & Hulpia, 2014; Dumay & Galand, 2012) okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen mesleki bağlılık arasında sınırlı düzeyde araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretim liderliği rol ve davranışlarının öğretmen mesleki bağlılık düzeyi üzerindeki değişimi belirlemek önemli görülmektedir. Üstelik bu ilişkiyi belirlenmesi, öğrenci başarısında önemli bir etken olan, öğretimin kalitesi dolayısıyla öğretmen niteliği arasındaki mekanizmayı keşfetmemize yardımcı olabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etkisi belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerden ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler arasındaki ilişkinin derecesi tasvir edilir. Elde edilen veriler ile değişkenler arasındaki ilişki sayısal olarak belirlenir (Creswell, 2017).

Evren Örneklem: Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılı İstanbul Arnavutköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan 431 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini belirlemek için tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalarda basit tesadüfi örneklem modelinin seçilmesinin sebebi zamanı verimli kullanma ve maliyet bakımından pratik bir çözüm sunmaktadır (Gökçe, 1988).

Verilerin Toplanması: Bu araştırmanın verileri, yüz yüze gerçekleştirilen ölçek formları aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde, İstanbul Arnavutköy ilçesinde farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullar seçilmiştir. Uygulama tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerde, etik açıklamalara yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği” ve Blau (2003) tarafından geliştirilen daha sonra Utkan ve Kırdök (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Her iki ölçek 5’li Likert tipinde geliştirilmiştir. Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği okul amaçlarının belirlenmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.98 olduğu belirlenmiştir. Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği ise Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık Birikmiş Maliyetler ve Alternatifler Sınırlılığı alt boyuttan oluşmuştur. Cronbach Alpha değeri sıra ile .83, .89, .81, .83, .83 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırmanın verileri SPSS 23 paket programı ile yapılmıştır. Önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için analize tabi tutulmuştur. Daha sonra araştırma verileri fark testleri

için t testi, ANOVA, iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon, yordama günü belirlemek için regresyon analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ve mesleki bağlılık algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış algılarında cinsiyetlerine eğitim düzeylerine, yaşlarına, kıdemlerine, okul kademesine ve çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre erkekler, eğitim değişkenine göre ise alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda lisansüstü lehine tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre ise 41 yaş ve üstü öğretmenlerin normatif bağlılık ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutlarında daha yüksek bağlılık algıladığı; kıdem açısından ise 41 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin genel mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğu; çalışma süresi bakımından normatif bağlılık alt boyutunda 6-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin daha fazla bağlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma süresi değişkeninde ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiş olup, normatif bağlılık alt boyutunda 6-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin daha fazla bağlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yine bulgulara göre okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiş ($r=.414$; $p<.01$). Ayrıca bulgular, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını pozitif ve olumlu yönde yordadığını ($R^2=.171$; $p<.01$) göstermiştir. Bu bulgular, okul müdürlerinin etkili bir şekilde öğretim liderliği yapmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğretim liderliği, bağlılık mesleki bağlılık, öğretmen

*Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Kaynakça

Alanoglu, M. (2022). The role of instructional leadership in increasing teacher self-efficacy: A meta-analytic review. *Asia Pacific Education Review*, 23(2), 233-244.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.

Dash, S. S., & Vohra, N. (2019). The leadership of the school principal: Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review*, 42(3), 352-369.

Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi* (1.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaca, A. ve Güder, M. (2023). Vizyoner liderlik ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkide örgütsel canlılığın aracılık etkisinin incelenmesi: bir alan araştırması. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 243-262.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary educational psychology*, 36(2), 114-129.

Lazcano, C., Guerrero, P., & Volante, P. (2023). Influence of instructional leadership on teacher retention. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School leadership & management*, 22(1), 73-91.

Tabancalı, E., & Cengiz, F. (2018). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 481-499.

Oktar, Ç. (2019). Öğretim liderliği, örgütsel destek, iş doyum ve örgütsel bağlılık üzerine bir modelleme [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2020). Burnout syndrome, engagement and goal orientation in teachers from different educational stages. *Sustainability*, 12(17), 6882.

Yazıcı, Ş., Özgenel, M., Koç, M. H., & Baydar, F. (2022). The mediator role of employee voice in the effect of agile leadership on teachers' affective occupational commitment. *Sage Open*, 12(3), 21582440221119480.

Zhan, X., & Cao, M. (2023). Contextual imperatives for effective shared instructional leadership: a fuzzy-set qualitative comparative analysis. *Journal of Educational Administration*, 61(2), 144-161.

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Okul Öğrenme İkliminin Aracı Rolü

Okan Diş ^{1,*} & Nihan Demirkasımoğlu ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Hacettepe Üniversitesi

okandis25@gmail.com

Problem Durumu

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve okul öğrenme iklimi arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan mevcut araştırma kapsamında oluşturulan alt problemler şöyledir:

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin, mesleki adanmışlıklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin, okul öğrenme iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve okul öğrenme iklimi alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında okul öğrenme ikliminin aracılık rolü var mıdır?

Eğitim konularının ele alınmasında çok önemli ancak sıklıkla gözden kaçırılan bir faktör, okul yöneticilerinin rolü, özellikle de onların anlam yaratma becerileridir. Ganon-Shilon ve Schechter (2017) anlam yaratmayı, bireylerin sosyal çevrelerini yorumladığı ve bu yorumlara göre hareket ettiği süreç olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticileri için bu, okullarının sosyo-kültürel ve örgütsel bağlamlarındaki çeşitli zorlukları ve fırsatları anlamayı ve ele almayı içerir (Weick, 1995). Okul yöneticileri, açık hedefler belirleyerek öğretmenlerin beklentilerini, uygulamalarını, bağlılıklarını ve öz yeterliklerini önemli ölçüde etkilemektedir (Haiyan, Walker ve Xiaowei, 2017). Bryk ve ark. (1999), destekleyici öğrenme ortamlarındaki öğretmenlerin yüksek katılım ve iş tatmini sergilediklerini ortaya koymuş ve öğretmen bağlılığını artırmada olumlu bir okul ikliminin önemini vurgulamıştır. Okul yöneticileri, öğretmen bağlılığını ve mesleki gelişimini etkileyen öğrenme ortamını şekillendirerek okulun etkinliğini artırır (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996). İşbirlikçi ve destekleyici ortamlar oluşturmak öğretmenlerin öz yeterliliğini, kalıcılığını ve katılımını artırır (Deci ve Ryan, 2013). Öğretmenin öğrenmesi dinamik ve okul koşullarıyla bağlantılıdır (Cohen, 1995; Little, 2006; Opfer,

Pedder ve Lavicza, 2011). Olumlu bir öğrenme ortamı, bilgi ve beceri gelişimini teşvik ederek örgütsel etkililiği teşvik eder (Marsick ve Watkins, 2003). Okul yöneticilerinin anlam yaratma becerileri, okuldaki karmaşıklıkları yorumlamak ve bunlara yanıt vermek, öğrenme ortamını geliştirmek, öğretmen bağlılığını güçlendirmek ve eğitim çıktılarını iyileştirmek için çok önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin anlam yaratma becerilerinin gelişmiş olması öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve okul öğrenme iklimi üzerinde etkili olabilir.

Yöntem

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve okul öğrenme iklimi arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu araştırma nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin amacı iki veya daha fazla değişken arasında bu değişkenlerin birlikte varlığını ve derecesini belirlemektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2012).

Araştırmada okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide okul öğrenme ikliminin aracılık rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için “Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)” kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görevli 1909 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem olarak çok aşamalı örneklem seçilmiştir. Çok aşamalı örneklem yönteminde, örneklemin belirlenmesi birden fazla aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren çeşitli tabakalara ayrılmakta ve örneklem bu tabakalardan seçilmektedir (Creswell, 2013; Patton, 2002; Teddlie ve Tashakkori, 2015). İkinci aşamada, okullarda görevli öğretmenlere ölçekler uygulanırken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme ile evrende bulunan her bir ögenin örneklem içinde yer alma ihtimali eşittir (Mertens, 2014). Tabakalı örnekleme yönteminde, evrende yer alan alt gruplar belirlenmekte ve alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarına göre temsil edilmeleri sağlanmaktadır. Araştırmanın evreninde yer alan her bir ilçe tabaka olarak ele alınmıştır. Merkez ilçelerde bulunan okullarda görevli öğretmen sayılarının evren içindeki oranı hesaplanarak her ilçeden örnekleme dâhil edilmesi gereken öğretmen sayısı belirlenmiştir. 1909 öğretmenden oluşan evreni 675 öğretmenin temsil edeceği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2008). Örneklemin büyüklüğü arttıkça yapılan analizlerinde daha iyi sonuçlar vereceği bilinmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Araştırma evreninde yer alan 1909 öğretmenden 711 katılımcıya ulaşılmıştır. Eksik ve hatalı kodlamalardan dolayı çıkarılan veriler sonucunda 706 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarına ve okul öğrenme iklimine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğu aritmetik ortalama hesaplanarak belirlenecektir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarına ve okul öğrenme iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanacaktır. Anlam yaratma yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerine etkisinde okul öğrenme ikliminin aracılık rolünü belirlemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi kullanılacaktır. Yapısal eşitlik modellemesi araştırma modellerinin test edilmesinde, değişkenlerin aracı rollerinin belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir. Dolayısıyla bu yöntem bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki değişimin ne kadarını açıkladığını, doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koyan bir analiz tekniğidir (Anderson ve Gerbing, 1988; Çokluk vd., 2010). Yapısal modele ilişkin yol analizinden önce ölçüm modeli test edilecektir. Bu bağlamda değişkenlerin yer aldığı ölçüm modeline DFA uygulanacaktır (Çokluk vd., 2010). Kuramsal modelin test edilmesi sonucunda doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığı AMOS 22 programında bootstrap yöntemiyle analiz edilecektir.

Değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında okul öğrenme ikliminin aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılması beklenilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlam yaratma, mesleki adanmışlık, okul öğrenme iklimi

Kaynakça

Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational administration quarterly*, 35(5), 751-781.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, D. K. (1995). What is the system in systemic reform?. *Educational researcher*, 24(9), 11-31.

Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). "Making Sense of School Leaders' Sensemaking." *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682-698.

Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122.

Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The elementary school journal*, 96(5), 527-549.

Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington, DC: National Education Association.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151.

Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 193-214.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE Publications.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliklerinin Aracılık Rolü

Okan Diş ^{1,*} & Nihan Demirkasımoğlu ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Hacettepe Üniversitesi

okandis25@gmail.com

Problem Durumu

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, okul etkililiği ve okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu araştırmada belirlenen alt problemler şöyledir:

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

Okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

Okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, okul etkililiği ve okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile okul etkililiği arasında okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin aracılık rolü var mıdır?

Kapsam: Örgütler hedefleri gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş yapıları ifade etmektedir. Örgütler hedefler doğrultusunda hareket eden bireylerden oluşan sistemlerdir. Örgüt çalışanları örgütün varlığını devam ettirebilmesi için çaba harcamaktadır. Bu bağlamda çevrelerinde olup biten olayları anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Bu süreçte farklı işlevler ortaya konulmaya çalışılır. Bilişsel, duygusal ve iletişimsel işlevler örgütlerin varlığı açısından önem taşımaktadır. Örgütler çevrelerindeki belirsizliklerin giderilmesi açısından söz konusu işlevleri yerine getirmelidir. Örgütsel anlam yaratma, örgüt içinde veya çevresinde ortaya çıkan belirsizliklerin giderilmesidir. Bu nedenle yöneticilerin ve çalışanların ortaya koyduğu davranışlar anlam yaratma sürecinde önemlidir. Örgütlerin verileri iyi analiz etmesi, yorumlaması ve açık bir biçimde ortaya koyması gerekmektedir (Allbright, 2000; Maitles, 2005).

Bireylerin sosyalleşmesinde iletişim önemli bir araçtır. İletişim sayesinde bireyler duygu ve düşüncelerini paylaşabilmekte ve çevresiyle etkileşime geçebilmektedir (Görmez 2014). İletişim; bilginin üretilmesi, aktarılması ve anlamlandırılması süreci olarak ifade edilebilir ve çift yönlü olması gerekmektedir (Dökmen, 2005; Cüceloğlu, 2006). İletişim, istenen hedeflerim gerçekleştirilmesinde ve

davranışların şekillendirilmesinde kişiler arasında sözlü ya da sözsüz araçlarla anlayış sağlama işidir (Sayers, Bingaman, Graham ve Wheeler, 1993). İletişimde bireyler arasında bilginin paylaşımı söz konusudur. Bununla birlikte ileti anlamlandırılmakta ve davranış değişikliklerine yol açmaktadır (Aydın, 1994; Daft, 2010; Paknadel, 1994). İletişim ile bireyler, temas halinde oldukları ya da etkilendikleri nesnelere, olaylar ve olgularla ilgili bilgilerini çevresindekilere aktarabilirler. Benzer değerleri paylaşan ve benzer deneyimleri yaşayan bireylerin duygu, düşünce, tutum ve yargılarını iletişim aracı ile aktarabildiklerini söyleyebiliriz (Oskay, 1992). Bu bağlamda iletişim bir süreci ifade etmektedir (Dökmen, 2005). İletişimin örgütlerde ise; bilgi verme, öğretme, emretme, etkileme ve eş güdümü sağlama gibi işlevleri bulunmaktadır. Örgütlerde çalışanların nerede, ne zaman, hangi işleri yapacaklarının belirtilmesi açısından iletişim önem arz etmektedir. Örgütün başarısı ve devamlılığı çalışanların davranışlarının yönlendirilmesi ve değiştirilmesi ile mümkündür (Kalyon, 2012).

Okul etkililiği kavramının temelinde, okullar arasındaki karşılaştırma bulunmaktadır. Okul etkililiği, bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olması esasına dayanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin belirlenen hedefler doğrultusunda davranışlar sergilemesi okul etkililiği olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimleri okul etkililiği açısından önemlidir (Cheng ve Wong, 1996; Edmonds, 1979; Levine ve Lezotte, 1990; Schlechty, 2014). Okul etkililiği kavramı, temelde okulların belirlenen amaçlara ulaşmaları ile yakından ilişkilidir. Bazı okulların diğer okullara göre daha başarılı olması üzerine anlam bulmuştur. Öğrencilerin önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirme düzeyleri, okulların etkililiği hakkında fikir vermektedir (Hallinger ve Murphy, 1986; Levine ve Lezotte, 1990).

Yöntem

Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, okul etkililiği ve okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu araştırma nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin amacı iki veya daha fazla değişken arasında bu değişkenlerin birlikte varlığını ve derecesini belirlemektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2012).

Araştırmada okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin aracılık rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için “Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)” kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görevli 1458 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem olarak çok aşamalı örneklem seçilmiştir. Çok aşamalı örneklem yönteminde, örneklemin belirlenmesi birden fazla aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren çeşitli tabakalara ayrılmakta ve örneklem bu tabakalardan seçilmektedir (Creswell, 2013; Patton, 2002; Teddlie ve Tashakkori, 2015). İkinci aşamada, okullarda görevli öğretmenlere ölçekler uygulanırken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme ile evrende bulunan her bir ögenin örneklem içinde yer alma ihtimali eşittir (Mertens, 2014). Tabakalı örnekleme yönteminde, evrende yer alan alt gruplar belirlenmekte ve alt grupların evren

büyüklüğü içindeki oranlarına göre temsil edilmeleri sağlanmaktadır. Araştırmanın evreninde yer alan her bir ilçe tabaka olarak ele alınmıştır. Merkez ilçelerde bulunan okullarda görevli öğretmen sayılarının evren içindeki oranı hesaplanarak her ilçeden örnekleme dâhil edilmesi gereken öğretmen sayısı belirlenmiştir. 1458 öğretmenden oluşan evreni 608 öğretmenin temsil edeceği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2008). Örneklemin büyüklüğü arttıkça yapılan analizlerinde daha iyi sonuçlar vereceği bilinmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Araştırma evreninde yer alan 1458 öğretmenden 657 katılımcıya ulaşılmıştır. Eksik ve hatalı kodlamalardan dolayı çıkarılan veriler sonucunda 648 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğu aritmetik ortalama hesaplanarak belirlenecektir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine, ve okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanacaktır. Analizler sonucu değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olması beklenmektedir. Anlam yaratma yeterliklerinin okul etkililiği düzeyine etkisinde iletişim yeterliklerinin aracılık rolünü belirlemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi kullanılacaktır. Yapısal eşitlik modellemesi araştırma modellerinin test edilmesinde, değişkenlerin aracı rollerinin belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir. Dolayısıyla bu yöntem bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki değişimin ne kadarını açıkladığını, doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koyan bir analiz tekniğidir (Anderson ve Gerbing, 1988; Çokluk vd., 2010). Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin aracılık etkisinin olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlam yaratma, okul etkililiği, iletişim yeterlikleri

Kaynakça

Allbright, D.E. (2000). Shared sensemaking disconnects within one marketing research firm's strategic dialogues (Unpublished doctoral thesis). Athens: The University of Georgia.

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi, kavramlar, kurumlar, süreçler, ilişkiler. İstanbul: Hatiboğlu Yayınevi.

Cheng, K., & Wong, K. (1996). School effectiveness in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-39.

Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Cüceloğlu, D. (2006) İnsan İnsana. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Daft, R., L. (2010). New era of management. London: Cengage Learning.

Dökmen, Ü. (2005). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayınları.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

Görmez E (2014) Lise öğrencilerinin kitle iletişim araçlarını kullanma durumları ile güvengenlik özelliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.

Kalyon, N. Y. (2012). Halkla ilişkiler ve iletişim. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Usually effective schools: A review and analysis of research and practice. *School Effectiveness and School Improvement*,1(3), 221-224.

Oskay, Ü. (1992). İletişimin ABC'si. İstanbul: Simavi Yayınları.

Paknadı, C. (1994). Etkili iletişim becerileri. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 325, 96-97.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Schlechty, P. C. (2014). Okulu yeniden kurmak. (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). Karma yöntem araştırmalarının temelleri. (Çev. Edt. T. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Okul Müdürlerinin, Deprem Etkilerini Yönetme Becerisi (Diyarbakir Örneği)

Fırat Kıyas Birel ^{1,*}, Mehmet Emin Kumru ² & Esra Gezen ²

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

firat.birel@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Doğal afetlerin her alanda olan ve yıkıcı etkileri de beraberinde getiren sonuçları hiç kuşkusuz eğitim sistemi açısından da kritik ve yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda toplumsal yapıyı oluşturan tüm sistemlerin birlikte ve koordinasyon halinde doğal afetlere yönelik bir hazırlık içinde olmaları ve bu süreci birlikte işbirliği yaparak üstesinden gelmeleri hayati bir durum olarak ifade edilebilir. Doğal afetlerin bütün alanları etkilediği gibi eğitim sürecini de etkilediği bilinen bir durumdur. Bu doğal afetler içerisinde en çok karşılaşılan ve bilinen afet ise depremdir denebilir. TDK sözlüğünde Deprem: ‘Yer kabuğundaki hareketlerin meydana getirdiği enerjinin boşalması sonucunda oluşan sarsıntı; yer sarsıntısı, hareket, zelzele’ olarak tanımlanmaktadır. Özellikle ülkemizin deprem kuşağı içerisinde bulunması tarihsel dönemlerden beri deprem felaketi ile yüz yüze gelmemize neden olmuştur. Belirli zaman aralıkları ile büyük depremler meydana gelmiş hem can hem de mal kaybı açısından da büyük tahribatlar oluşmuştur. Deprem felaketleri eğitim sistemini ve okulları da derinden etkilemiş fiziki mekânların tahrip olması öğrencileri ve eğitim iş görenlerini de travmaya uğratmıştır. Eğitim sistemi genelde doğal afetlere özelde ise depreme karşı iki temel işleve sahiptir. ‘Çoğu kamu hizmet binalarının konutlardan, sanayi yapılarından önemli bir farkı vardır: Bunların barındırdığı insanlar o binalarının içinde olmak mecburiyetindedir’ (Gülkan & Utkuğ, 2003). ‘Deprem gibi bir afet ortamı, eğitimi engelleyici pek çok faktörü beraberinde barındırmaktadır (Telli Yamamoto & Altun 2023:126). Öncelikle deprem ve diğer afetlere karşı farkındalığı artırıp öğrencileri ve toplumu bilinçlendirmek bir diğer görevi ise deprem anında nasıl davranılması gerektiği konusunda acil önlemler olarak öncesinde de buna ilişkin modellemeler ve tatbikatlar yapabilmek. Bu olgunun birey ve toplum açısından özellikle deprem felaketleri sırasında katkısının çok geniş olacağını söylemek olanaklı bir durumdur. Özellikle eğitim sistemi içerisinde yer alan bütün kurumsal yapıların ve okulların bu anlamda teorik ve pratik özelliklere sahip olması yasal ve yönetsel açıdan gerekli bir durumdur. Tüm kademelerdeki okulların depreme ilişkin temel becerilere ve uygulamalara sahip olması ve tüm paydaşlarını bu anlamda geliştirmesi beklenen bir durumdur. ‘Afetin ilk 72 saati hayati önem taşımaktadır. Özellikle bu 72 saat içinde yangınlar ve birçok salgın hastalık ortaya çıkabilir. Bu nedenle olası afetlere karşı topyekün hazırlıklı olmak ve afet öncesinde, sırasında ve sonrasında gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak son derece önemlidir’ (Doğan & Kırkıncıoğlu, 2020:146). Bu süreçte ise temel görev ve sorumluluk okullar açısından müdürlere ve diğer yöneticilere aittir. Okul müdürlerinin bu anlamda ortaya çıkabilecek veya olası deprem felaketine yönelik koordinasyon ve yöneltme görev ve sorumlulukları söz konusudur. ‘Her okul, okul müdürünün gözetiminde afet risklerinin azaltılması ve afetlere hazırlık çalışmaları için Okul Afet ve Acil Durum Yönetim Kurulunu (OAADYK veya Okul Güvenliği Komitesini-OGK) kurar.’

(MEB, OAADYEK, 2010:7). Bu nedenlerden dolayı çok sayıda öğrencinin bir arada bulunduğu okulların deprem felaketlerinde stratejik bir önem taşıdığı açıktır. ‘Araştırmalar doğal felaketlerden en çok yara alan grupların çocuklar, gençler ve yaşlılar olduğunu göstermektedir.’ (Erkan. 2010:2). Aynı anda belirli yaşlarda yüzlerce öğrencinin bir arada bulunduğu okullarda beklenmedik bir deprem felaketine ve tahribatına karşı çok kısa sürede okul müdürlerinin önlem alabilecek ve verecekleri kararlarla birçok öğrencinin ve eğitim iş görenin yaşamını etkileyebilecek bir konumda olduklarını söylemek olanaklı bir durumdur. Günümüzde oldukça yaygınlaşan ve sık aralıklarla karşılaşılan deprem felaketlerinin yıkıcı etkisinin azaltılması her kurumda olduğu gibi kuşkusuz eğitim kurumlarında ve örgütlerinde de temel bir problem olarak görülmektedir. Eğitim örgütleri olan okulların deprem felaketlerine hazırlıklı olmaları ve deprem felaketi anında nasıl bir uygulama ve davranış içinde olmaları gerektiği konusunda yöneticilerin ve temelde de müdürlerin sorumluluklarının bulunduğu ve yasal, yönetsel anlamda görevlerinin olduğu açıktır. Bu nedenlerden dolayı da kritik bir rol üstlenen müdürlerin depremin etkilerini yönetme becerileri sürekli bir tartışma konusu olmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin depremin etkilerini ne derece yönettikleri araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin depremin etkilerini yönetme becerisi saptanıp ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna yönelik olarak veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından uzman görüşü de alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. “Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir” (Karasar, 2020: 210,211). “Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama avantajlarına sahiptir” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021: 159). Araştırmanın Evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem seçimi okullardan random yöntemiyle yapılmıştır. Random (şans) yöntemi “Eğer evrende objeler benzeşik iseler; aynı nedenlere dayanarak değişim dağılım gösteriyorlarsa ve eşit dağılıma sahip iseler, örnekleme şans yöntemi ile seçmede yarar vardır. Herkes seçilmek için aynı şansa sahiptir. Objeler evrenin bir noktasından değil her yerinden seçilmiş olacaktır” (Kaptan, 1998:120). Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır bulunan 15 okuldaki 15 okul müdürü oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuldaki tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, veli, destek personeli, öğrenci vb.) bu bağlamda görev ve sorumlulukları mevcuttur. Okul müdürleri yasal ve yönetsel anlamda okuldaki bütün etkinliklerden ve uygulamalardan birinci derece sorumlu olduğu gibi doğal afetler ve deprem gibi birçok beklenmedik olaya karşıda yasal sorumluluklarına ilişkin farkındalık düzeyinin yetersiz olması beklenen bir sonuçtur. Eğitim örgütleri olan okulların deprem felaketlerine hazırlıklı olmaları ve deprem felaketi anında nasıl bir uygulama ve davranış içinde olmaları gerektiği konusunda yöneticilerin ve temelde de müdürlerinde bu sorumlulukları çerçevesinde hareket etmeleri ve belirli becerilere ne kadar sahip oldukları ve bu

becerilerin düzeyleri merak konusudur. Özellikle okullarımızda bu alana ilişkin düzenli bir eğitimin ve programın oluşturmadığının ortaya çıkması beklenen sonuçlardan bir diğeridir. Okulda deprem sırasında kritik bir rol üstlenen müdürlerin depremin etkilerini yönetme becerilerinin istendik içerikte olmayacağı beklenen bir sonuç olarak ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürleri, deprem, yönetme becerisi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, F & Kırkincioglu, M (2020) Okul Öncesi Çocuklarda (4-6 Yaş) Deprem, Yangın ve Tahliye Konusunda Durum Tespitinin Yapılması. (Determination of the Situation about Earthquake, Fire and Evacuation in Preschool Children (4-6 Age). İSG Akademik (OHS Academic) Cilt: 2 Sayı: 2, 2020 (145-159). <https://dergipark.org.tr/>

Erkan, S. (2010). Deprem Yaşayan ve Yaşamayan Okul öncesi Çocukların Davranışsal/Duygusal Sorunlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28), 55-66.

Gülkan, P & Utkuğ, D (2003)' Okul Binalarının Deprem Güvenliği İçin Minimum Dizayn Kriterleri' TMH - Türkiye Mühendislik Haberleri Sayı 425 - 2003/3. <https://izmir.imo.org.tr/>

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB (2010) Okullarda Afet ve Acil Durum Yönetimi El Kitabı. Hazırlayanlar Marla Petal & Zeynep Türkmen Sanduvaç, meb.gov.tr.

Telli Yamamoto, G & Altun, D (2023) Türkiye'de Deprem Sonrası Çevrimiçi Öğrenmenin Vazgeçilmezliği (The Indispensability of Online Learning After Earthquake in Türkiye). Üniversite Araştırmaları Dergisi, 2023, Cilt 6, Sayı 2, Sayfa: 125-136 (Journal of University Research, 2023, Volume 6, Issue 2, Page: 125-136). Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK). <https://sozluk.gov.tr/>

Kadın Okul Yöneticileri ve Mobbing (Yıldırma): Nitel Bir Araştırma

Gamze Tuti ^{1,*} & Duran Mavi ²

¹ Trabzon Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

gamzetuti@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Eğitim kurumları, toplumun geleceğini şekillendiren kritik yapılar arasında yer almakta olup, bu kurumların etkin yönetimi büyük önem taşımaktadır. Ancak, eğitim kurumlarında görev yapan kadın okul yöneticileri, meslektaşları ve üst yöneticiler tarafından çeşitli şekillerde mobbinge (yıldırma) maruz kalabilmektedir. Mobbing, bireyin sistematik olarak duygusal taciz, baskı veya dışlanmaya maruz bırakılması anlamına gelir ve bu durum, kişinin psikolojik sağlığı, mesleki performansı ve genel yaşam kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Leymann, 1996). Kadın okul yöneticilerinin mobbing ile karşılaşma olasılığı, cinsiyet temelli ayrımcılık ve toplumsal cinsiyet rollerinin eğitim sektörü içindeki yansımaları nedeniyle daha yüksek olabilir (Cemaloğlu & Ertürk, 2007).

Eğitim sektöründe cinsiyet eşitliği sağlama çabalarına rağmen, kadınlar hâlâ erkek meslektaşlarına göre daha fazla engelle karşılaşmaktadır (Yıldırım & Tekin Bozkurt, 2019). Bu engellerin en belirgin olanlarından biri, kadın okul yöneticilerinin iş yerinde maruz kaldığı mobbingdir. Bu durum, kadınların liderlik pozisyonlarına ulaşmasını zorlaştırmakta ve mevcut kadın liderlerin mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Güngör, 2007).

Mobbingin kadın okul yöneticileri üzerindeki etkileri, bireylerin işten ayrılmalarına, düşük iş performansına, psikolojik rahatsızlıklar yaşamalarına ve hatta kariyerlerini sonlandırmalarına neden olabilmektedir (Vartia-Väänänen, 2003). Mobbing ayrıca, eğitim kurumlarının genel performansını olumsuz etkileyebilir; motivasyonu düşük, stres altında çalışan yöneticiler, kurumun başarısını sürdürülebilir kılmakta zorlanabilir. Dolayısıyla, bu durum sadece bireysel bir sorun olmaktan öte, kurumsal bir sorun haline gelmektedir.

Bu araştırma, kadın okul yöneticilerinin iş yerinde mobbing deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilecek bu çalışmada, kadın yöneticilerin maruz kaldıkları mobbing türleri, bu deneyimlerin kişisel ve profesyonel yaşamlarına etkileri ve mobbing ile başa çıkma stratejileri araştırılacaktır. Ayrıca, bu olgunun eğitim kurumlarındaki cinsiyet eşitliği çabalarını nasıl etkilediği ve kadın yöneticilerin kariyer gelişiminde nasıl bir engel teşkil ettiği de ele alınacaktır (Karavardar, 2009).

Bu çalışma, eğitim sektöründe görev yapan kadın yöneticilerin iş yerinde karşılaştıkları mobbingin boyutlarını ve etkilerini anlamak için önemli bir katkı sunacaktır. Elde edilen bulgular, eğitim politikaları ve yönetim stratejilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunarak, kadın okul yöneticilerinin daha sağlıklı ve destekleyici bir iş ortamında çalışabilmelerine yönelik adımlar

atılmasına yardımcı olacaktır. Bu sayede, kadınların eğitim kurumlarında liderlik rollerinde daha etkin bir şekilde yer alabilmesi ve cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunulması hedeflenmektedir (Altunay, Oral & Yalçınkaya, 2014).

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı benimsenmiştir. Olgubilim deseni, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ancak derinlemesine anlaşılmayan olguları incelemeyi amaçlayan araştırma türlerinden biridir (Özdemir ve Tuti, 2023). Çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapan kadın okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir. Katılımcıların görüşlerini en iyi şekilde yansıtabilmek amacıyla "kamu okullarında okul yöneticisi olarak görev yapıyor olmak" temel ölçüt olarak belirlenmiş ve buna ek olarak farklı yaş, kıdem ve eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.110), çeşitlilik sağlamanın amacının genelleme yapmak yerine, çeşitli durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguları ve farklılıkları belirlemek, böylece problemin farklı boyutlarını ortaya koymak olduğunu belirtmektedir. Araştırma sürecine toplamda 17 kadın okul yöneticisi katılım sağlamıştır (n=17).

Bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının önceden belirlediği bir soru setini takip ettiği, ancak gerektiğinde görüşmenin akışına uygun olarak yeni sorular da ekleyebildiği bir yöntemdir. Görüşme formu hazırlanırken, ilgili literatür taranmış ve mobbing konusundaki önceki çalışmalar dikkate alınmıştır. Ayrıca, formun geliştirilme sürecinde eğitim yönetimi alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşü alınmış, dil uzmanı ve bir kadın okul yöneticisi de formu incelemiştir. Sonuç olarak, form iki bölümden oluşmuştur: birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgileri formu ve ikinci bölümde mobbing ile ilgili açık uçlu sorular yer almaktadır.

Araştırmaya katılmayı kabul eden 17 kadın okul yöneticisi ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Bu süreçte, veriler kodlanarak temalar belirlenecek ve bulgular tanımlanarak yorumlanacaktır. Görüşme kayıtları çözümlenecek ve katılımcılara kod numaraları verilecektir. Benzer ifadeler gruplandırılarak temalaştırılacak ve sonuçlar frekans analizi ile desteklenecektir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uzlaşma yüzdesi formülü esas alınacaktır. Analiz süreci bu doğrultuda devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında elde edilmesi beklenen olası sonuçlar, eğitim örgütlerinde görev yapan kadın okul yöneticilerinin mobbing (yıldırma) ile karşılaşma düzeylerini, bu süreçlerin onların mesleki ve kişisel yaşamları üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma bulgularının, kadın yöneticilerin mobbing deneyimlerinin yaygın ve çeşitli şekillerde olduğunu göstermesi beklenmektedir. Bu bağlamda, mobbingin en az bir eğitim dönemi boyunca sürdüğü ve

mağdurların psikolojik sağlığını, mesleki yeterliliğini ve kariyer gelişimini olumsuz etkilediği tespit edilebilir. Ayrıca, katılımcıların yıldırma ile başa çıkma stratejileri arasında bireysel mücadele, sosyal destek arayışı ve hukuki yolları kullanma gibi yöntemlerin öne çıkacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte, mağdurların hukuki mücadeleye başvurma konusunda tereddüt etmeleri, mobbinge karşı etkili koruma mekanizmalarının eksikliğini işaret edebilir. Sonuçlar, eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliği ve mobbing karşıtı politikaların geliştirilmesine yönelik öneriler sunarak, bu alanda literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmanın, kadın okul yöneticilerinin mesleki ortamlarında karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamak ve bu zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirmek için önemli bir kaynak oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın okul yöneticileri, mobbing, yıldırma, nitel araştırma

Kaynakça

Altunay, E., Oral, G., ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80. <https://doi.org/10.19126/suje.37750>

Cemaloğlu, N., Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 345-362.

Güngör, M. (2007). Çalışma hayatında psikolojik taciz olgusu: Türkiye’de hizmet sektörüne ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karavardar, G. (2009). İş yaşamında psikolojik yıldırma ve psikolojik yıldırmaya direnç gösteren kişilik özellikleri ile ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.

Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel Araştırma Desenleri: Metodolojik Bir Temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 217-235. <https://doi.org/10.57115/karefad.1331759>.

Vartia-Väänänen, M. (2003). Work place bullying- A study on the work environment, well-being and health. Academic dissertation. University of Helsinki, Department of Psychology, Helsinki.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G., & Tekin Bozkurt, A. (2019). Yıldırma (mobbing) kavramına ilişkin kadın okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 413-426. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.404577>

Okul Yöneticisi Olarak Kadınlar: Sorunlar ve Beklentiler (Ağrı İl Örneği)

Mehmet Teyfur

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
mteyfur@agri.edu.tr

Problem Durumu

Yönetme ve yönetilme davranışlarının insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla insanlar ister yöneten isterse de yönetilen konumlarda olsunlar her iki durumunda kendine özgü davranışsal zorlukları vardır. Konu kadınlar olunca durum daha karmaşık bir özellik göstermektedir. 2023 yılında yapılan kadın okul yöneticileri çalıştay raporu göre, ülkemizde yaklaşık 70 bin okul ve 1,5 milyondan fazla öğretmen bulunmaktadır ve bu sayının yarısından fazlasını kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak kadınların sadece % 7'si okul yöneticiliği yapmaktadır. Devlet okullarında görev yapan idareci oranlarına bakıldığında kadın müdür oranı %2'den daha az iken, müdür yardımcıları ise % 6 civarındadır. Özel öğretim kurumları ile birlikte toplam oran %10'u bulmamaktadır. Yalnızca 2 il ve 7 ilçede kadın milli eğitim müdürü görev yapmaktadır.

Literatür genel olarak değerlendirildiğinde kadın yöneticilerin karşılaştığı engellerin aşağıda belirtildiği şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir.

- Cinsiyet Ayrımcılığı: Kadın yöneticiler, erkek meslektaşlarına göre daha fazla cinsiyet ayrımcılığına maruz kalabilirler. Bu durum, karar verme süreçlerine katılımında engeller yaratabilir.
- Önyargılar ve Stereotipler: Kadın yöneticiler genellikle belirli roller ve davranışlarla sınırlandırılabilirler. Örneğin, liderlik yeteneklerinin yetersiz olduğu ya da duygusal oldukları gibi önyargılarla karşılaşabilirler.
- Cam Tavan Sendromu: Birçok kadın yönetici, kariyerlerinde belirli bir noktaya kadar ilerleyip daha sonra görünmez engellerle (cam tavan) karşılaşabilirler. Bu, terfi süreçlerinde veya üst düzey pozisyonlara ulaşmada zorlanmalarına neden olabilir.
- Çalışma ve Aile Dengesi: Kadın yöneticiler, iş ve aile sorumluluklarını dengelemekte zorlanabilirler. Bu durum, özellikle çocuk bakımı ve ev işleri gibi sorumlulukların kadına yüklenmesiyle daha belirgin hale gelebilir.
- Destek Eksikliği: Kadın yöneticiler, mentorluk ve destek ağları açısından eksiklikler yaşayabilirler. Bu, kariyer gelişimlerinde ve liderlik rollerinde ilerlemelerinde engel oluşturabilir.
- Karar Alma Süreçlerinde Zorluklar: Kadın yöneticiler, karar alma süreçlerinde seslerini duyurmada zorlanabilirler ve bu durum onların etkili bir şekilde liderlik yapmalarını engelleyebilir.
- Kadın yöneticilerin performans ve yetkinlikleri, öğretmenler tarafından genellikle cinsiyetten bağımsız olarak değerlendirilir. Ancak, bazı durumlarda cinsiyet ayrımcılığına dayalı önyargılar bu değerlendirmeleri etkileyebilir.

- Cinsiyet Roller ve Önyargılar: Toplumsal cinsiyet rolleri ve önyargılar, kadın yöneticilere yönelik algıları etkileyebilir. Bazı öğretmenler, geleneksel cinsiyet rollerine dayalı önyargılar nedeniyle kadın yöneticilere karşı daha eleştirel olabilir

Bu sorunlar, eğitim kurumlarında kadın yöneticilerin karşılaştığı genel zorlukların sadece birkaçıdır. Öğretmenlerin algılarına göre bu sorunların çözümü için cinsiyet eşitliğini destekleyen politikalar ve uygulamalar geliştirilmelidir.

Okul yönetiminde kadın yönetici oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Kadın yönetici sayılarının düşük olması başlı başına bir sorun olmakla beraber şu an görev yapanların yaşadıkları sorunların bilinmesinin gelecekte bu görevi isteyecek bayan öğretmenlerin davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda kadınların önündeki engellerin neler olduğunun birebir görüşmeyle elde edilmesinin büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmayla Ağrı il merkezinde kadın yöneticilerin bu konu hakkındaki görüşlerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada kamu kurumlarında görevli kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlanmaktadır. Araştırmada okul ikliminde ve okul dışındaki sosyal hayatında kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlanmaktadır.

1. Okul yöneticiliğini seçmeniz de hangi faktörler etkili olmuştur?
2. Kadın yönetici olmanın zorlukları nelerdir?
3. Karşılaştığınız sorun davranışlarla başa çıkma stratejileriniz nelerdir?
4. Aldığınız üniversite eğitimi okul yöneticisi olmada etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırmalarda derin anlama ve algılama süreçlerinden oluşur. Nitel araştırmalar nicel araştırmalara göre daha derinlikli oluşu ile felsefi bir bakış açısına sahiptir. Nitel araştırma yapanlar araştırmanın ne kadar olduğu veya ne kadar iyi gibi sonuçlara ulaşmaktan çok, daha geniş bir bakış açısı kazanmak isterler (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ağrı'da okul yöneticiliği yapmış ya da yapmakta olan kadın yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Ağrı'da görev yapan yirmi beş kadın yöneticidir. Çalışma grubunun, katılımcıların deneyimlerinden yararlanılabilir ve ulaşılabilir kişilerden seçilmesi araştırmanın başarısı için önemli olup katılımcıların gönüllülük ve istekliliğine dikkat edilmiştir. Bununla birlikte, nitel araştırma yönteminde genelleme yapmak söz konusu olmadığından çalışma grubu spesifik konuya en geniş çerçevede ele alabilecek şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme örneklemin problemi ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak birincil verilere ulaşılması amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme soruları literatür incelerken konuyla ilgili ayrıntılı bilgi edinilecek şekilde oluşturulmuştur. Sorular oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmak üzere 3 farklı eğitim yönetimi alanında uzman öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre sorular tekrar şekillendirilmiştir. Katılımcılara 4 soru sorulacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin elde edilmesi sürecinde daha önceden belirlenen okullarda çalışmakta olan okul yöneticilerine telefon edilerek randevu alınacak ve belirlenen randevu saatinde okullara gidilecektir. Görüşmeler araştırma sürecine uygun olarak uygun bir ortamda yapılacaktır. Görüşme esnasında çalışmanın bilimsel olması açısından katılımcıdan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşmeler araştırma sürecine uygun olarak zamanlaması yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Türkiye'nin milli gelirden en az pay alan Ağrı'nın eğitim sorunlarına odaklanma sağlanacak.
2. Ağrı'da kadınların okul müdürü olma ya da olmama davranışları irdelenerek teşvik sürecine dikkat çekilecek.
3. Burada çalışan kadın yöneticilerin milli eğitim sistemi içinde nasıl kazanım elde edileceklerine dikkat çekilecek.
4. Okul yönetici statüsü yeniden tartışmaya açılacak. Kadınların rolleri yeniden tanımlanacaktır.
5. Okuldaki tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin yönetiminden ve işlerliğinden, öğretmenlerin gelişiminden, kuralların ve yönetmeliklerin sağlıklı yürütülmesinden, öğretmen öğrenci-veli ilişkisinin sağlanmasından okul yöneticileri sorumludur. Okul yöneticileri her zaman sorumluluk almalı ve sorumluluklarının bilincinde olmalıdırlar. Bu nedenle okul yöneticilerinin sorumluluk alma farkındalığını ve bilinç düzeyini yükseltecek vizyon ve misyon duygusu ve düşüncesi oluşacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, eğitim yönetimi, kadın yönetici

Kaynakça

- Ağıroğlu Bakır, A., Uğurlu, C. T., Köybaşı, F., &  zyazıcı, K. (2017). Kadın okul yöneticileri üzerine nitel bir araştırma. *Curr Res Educ*, 3(1), 1-14.
- Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri, cumhuriyet  niversitesi, Tıp Fakültesi Dergisi, 25, 4-Ek, 83-88.
- Akdoğan, M. (1997). Konaklama endüstrisinde kadın yöneticiler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aktaş, N. (2007). Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar (Kayseri ili  rneği). Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, G. (2001). alışan Kadınlar ve Sorunları. *Türk Harp-iş*, Mart.
- Arat, N.(1994). Türkiye’de kadın olmak/kadın sorunlarından kesitler. İstanbul: Say Yayınları.
- Arıkan, S. (1999). Yönetsel kademelerde kadın yöneticilerin karşılaştıkları güçlükler. *Polis Bilimleri Dergisi*, 1(4), 147-154.
- Aytaç, S. (2005). “alışma Yaşamında Kadın”. <http://www20.uludag.edu.tr/~nazan/2077-10.html>.
- Barutçu, İ. (2002). İş hayatında kadın yönetici. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2003). 21. Yüzyılda yönetim ve kadın yönetici, *Kişisel Gelişim Dergisi*, 3.
- Bilican Gökkaya, V. (2011). Türkiye’de kadına yönelik ekonomik şiddet, C. . İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 12(2), 101- 112.
- Birinci, G., Kılıçer K.,  nl er, S., & Kabakçı, I. (2009). Eğitim teknolojisi alanında yapılan durum çalışması araştırmalarının yöntemsel değerlendirilmesi. III. Uluslararası Bilgisayar ve  ğretim Teknolojileri Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- elikten, M. (2004a). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili  rneği, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118.
- elikten, M. (2005b). “The Women at Principals’ Chair in Turkey”, *Journal of American Academy of Business*, Cambridge Hollywood, 6, (1), 85-94.
- etin, M., & Atan, E. (2012), İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin ‘cam tavan’ a ilişkin algılarının incelemesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 134.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğine giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eyüboğlı, D., & Kudeş, Z. (2000). Bankacılık sektöründe cinsiyete dayalı ayrımcılık. T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.

Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(1), 133-149.

Günindi, A. ve Ersöz. (1998). Kamu yönetiminde yönetici olarak çalışan kadınların geleneksel ve çalışan kadın rollerine ilişkin beklentileri. 20. yüzyıl sonunda kadınlar ve gelecek konferansı sunuş bildirisi. Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.

Karaca, A. (2007). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Sağlam Çiçek, A., & Bostancı, A. (2012). Milli eğitim bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme düzeyine yönelik yönetici görüşleri, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 140-155.

1 Mart 2024 Tarihli Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine Dair Yönetici Görüşleri

Mustafa Demir ^{1,*} & Burak Aydın ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Gümüşhane Üniversitesi

mustafa.ferrum@gmail.com

Problem Durumu

Okul yöneticilerinin seçimi ve atanması, eğitim sistemlerinin niteliğinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Yeterlilik kavramı, bu süreçte önemli bir belirleyici olup, bilgi ve beceri olmak üzere iki temel ögesi bulunmaktadır (Başaran, 1996). Okul yöneticilerinin, okulun amaçlarını yerine getirebilmek için çeşitli yeterliliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Balcı, 2011). Katz (1956), okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri teknik, insani ve kavramsal yeterlikler olarak üç grupta toplamıştır (Akt: Bursalıoğlu, 1981). Ancak bu yeterliliklerin belirlenmesi ve uygulanması ülkeden ülkeye ve bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir.

ABD, Avustralya, İngiltere, Almanya ve Fransa gibi ülkelerde okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasına dair uygulamalar incelendiğinde, her ülkenin kendi eğitim sistemine uygun yöntemler geliştirdiği görülmektedir (Ömen ve Kömürlü, 2010; Süngü, 2012). Türkiye'de ise okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması süreci Cumhuriyet tarihi boyunca eğitimin temel tartışma alanlarından biri olmuştur. Bu süreç, çıraklık dönemi, eğitim bilimleri dönemi, sınav dönemi ve keyfilik dönemi olmak üzere dört farklı evreden geçmiştir (Balcı, 2008).

Türkiye'de okul yöneticisi seçimi ve atanmasına dair mevzuatın sık sık değiştirilmesi, politik nedenler ve deneme-yanılma yöntemine dayalı uygulamalarla açıklanabilir (Yılmaz, Altinkurt, Karaköse ve Erol, 2012). Milli Eğitim Şuralarının da gündeminde olan bu konu, bugüne kadar çağdaş, bilimsel, demokratik ve liyakati esas alan istikrarlı bir yönetime kavuşturulamamıştır (Bulut ,Boz ve Karataş, 2022). Okul yöneticilerinin okulun başarısı üzerinde dolaylı olarak etkili olduğu alan yazında tüm paydaşlar tarafında kabul edilmektedir. Bu nedenle, eğitim sisteminin başarısı açısından okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi son derece önemlidir. Nitekim 1 Mart 2024 tarihinde yönetici atama yönetmeliği yeniden değişikliğe uğramıştır. Yayınlanan yönetmelik birçok paydaş tarafından yöneticilerin görüşleri alınmadan hazırlandığı yönünde eleştirilere maruz kalmaktadır. Yönetmeliğin yeni yayınlanmış olması eğitim yöneticilerinin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ve onların görüşlerine göre nasıl algılandığı yeterince bilinmemektedir. Yine yeni yönetmelikle birçok madde değiştirilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan yönetmeliğin yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi yönetmeliğin eksik olan yönlerinin giderilmesi ve eğitim yöneticileri tarafından nasıl değerlendirildiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada 1 Mart 2024 tarihinde yayınlanmış olan “milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde “yapılan değişiklikler ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığında araştırmada Nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma kişilerin yaşadığı olay ve olgulara ilişkin derinlemesine görüşme, gözlem ve doküman incelemesini temel alan bir araştırma yaklaşımı olarak görülmektedir (Creswell,2021 ve Yıldırım ve Şimşek ,2016). Bu araştırmada yöneticilerin görüşleri temel alınarak yeni yönetmelik incelendiğinden nitel araştırma tercih edilmiştir. Araştırmada bir yönetmeliğin değerlendirilmesi esas alındığından Desen olarak bütüncül tekli durum deseni tercih edilmiştir (Yin,2017). Burada durum ya da olay yönetici yönetmeliği olarak alınmıştır. Tekli durum olarak alınmasının nedeni araştırma katılımcılarının Fındıklı merkezde aynı bağlamda bulunmalarından kaynaklanmaktadır. Durum çalışması Sınırlandırılmış bir durumun çoklu kaynaklar kullanılarak derinlemesine incelenmesini esas alan nitel bir desen olarak tanımlanmaktadır (Davey, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırma verileri Rize'nin Fındıklı ilçesinde milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 10 yöneticiden elde edilmiştir. Çalışma grubu araştırmanın amacı esas alınarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde yöneticilerin cinsiyet, kıdem, çalıştığı okul türü ve kademesi ve branşı dikkate alınarak heterojen bir grup olarak belirlenmiştir (Ekiz,2003). Heterojen bir grubun seçilme nedeni özellikle yöneticilerin bakış açılarının yöneticilikteki kıdemi, okul türü ve kademesi ve cinsiyetine göre değişiklik göstermesidir. Bu nedenle değişen yönetmeliğin farklı bakış açılarıyla incelenmesi hedeflenen amaç için daha uygun ocağı düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı önceden hazırladığı soruları katılımcılar yönelttiği ve bu esnada cevaplar doğrultusunda farklı sorular sorma fırsatı veren nitel araştırmada zengin veri elde etme yöntemi olarak görülmektedir (Patton ,2018). Yarı yapılandırılmış görüşme için öncelikli olarak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir (Glesne, 2012). Öncelikli olarak alan taraması yapılarak 13 tane soru oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular eğitim yönetimi alanında özellikle yönetici atama ile ilgili çalışmaları olan 2 akademisyene ve nitel araştırma konusunda çalışmaları olan 1 akademisyene gönderilerek kapsam geçerliliği ve soruların nitel araştırmaya uygun olup olmadığı yönünden incelemeleri istenmiştir. Gelen geri dönüşler doğrultusunda 2 tane soru benzer amaçlara hizmet ettiği için bir soruda nitel araştırmaya uygun olmadığı için kaldırılmıştır. Daha sonra kalan 10 soru Türkçe dil bilgisi açısından 2 Türkçe öğretmene verilerek incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır

Verilerin Analizi

Görüşmeler yaklaşık olarak 200 dakika olmuştur. Ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan analiz için word ortamında aktarılmıştır. Verilerin analizinde Tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz

MAQUDA 20.00 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Tematik analizde Braun ve Clark (2019)'ın önerdiği aşamalar kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür bağlamında tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar tema sıralaması doğrultusunda verilmiştir.

- Proje ve makale çalışmaları ile ilgili değişiklikler

Araştırma sonucunda yöneticiler makalelere ilişkin verilen puanların kaldırılmasının doğru olmadığını düşünmektedirler. Özellikle yöneticiler makale yazmanı zor bir süreç olduğunu, bunun için büyük emek verildiğini, bir yöneticinin makale yazma becerisinin hem alana hâkim olma hemde yöneticilik yeterliliklerine katkı sağlayacağını ve kendi alanlarındaki değişiklikleri takip etme imkânı sağlaması açısından kaldırılmasını doğru bulmamış olabilirler. Yine bu sonucu destekleyen araştırmalar alan yazında vardır (Kurtgöz ve Polat, 2022). Katılımcılardan birisi ise tam dersi yönünde bir düşünceye sahiptir. Başka bir ifade ile makale için öngörülen puanların kaldırılmasını doğru olduğunu düşünmektedir. Bu durum bazı yöneticilerin ücret karşılığında makale yazdırıp yayınlaması ve bu durumun kontrol edilmesinin zorluğundan kaynaklanmış olabilir. Nitekim bu sonucu destekleyen araştırmalara alan yazında rastlanılmaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalarda özellikle yazılan makalelerin yönetici atamada puan ön görmesi farklı sorunlara yol açtığı ve ücret karşılığı makale yazma sektörünün oluştuğu ifade edilmektedir (Üstün ve Arslan, 2021; Keleş ve Kahraman, 2024). Projelerin kaldırılmasının ilişkin katılımcıların çoğunluğu kaldırılmamasını düşünmektedirler. Katılımcılardan bazıları kaldırılması gerekmediği ancak adil bir puan dağılımını yapılması gerektiği düşüncesine sahiptirler. Katılımcılardan sadece birisi kaldırılmasının doğru olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, yönetici seçme ve görevlendirme, yönetmelik

Kaynakça

Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54(54), 181-209.

Başaran, E.İ. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bulut, T., & Karataş, İ. H. (2020). Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Okul Yöneticiliği. Alanyazın, 1(2), 108-130.

Creswell, J.W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş- Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gezer, Y. (2021). Okul Müdürlerinin Yöneticilikte Profesyonelleşmeye İlişkin Görüşleri. Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 60-73.

Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Ömen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2(1), 25-33.

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

Yin, R. K. (2017). Durum çalışması araştırması uygulamaları (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Karaköse, T., Erol, E. (2012). Okul Yöneticilerine Uygulanan Zorunlu Yer Değiştirme Uygulaması Hakkında Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 65-83.

Yükseköğretim Sisteminde Dans Sanatı Uzmanlık Alanı Olan Öğretim Elemanları ve Dans Sanatı Eğitimi Veren Akademik Birimler

Haluk Öyküm Lumalı

Dicle Üniversitesi
oykum.lumali@gmail.com

Problem Durumu

Türkiye’de dans sanatı alanında ilk örgün eğitim klasik bale tekniğinde verilmeye başlanmıştır. Devlet eliyle kurulan ilk eğitim kurumu, 1948 yılında İstanbul’da açılan Yeşilköy Bale Okulu’dur (Evcı, 2008, s. 16). Okul, 1950 yılında Ankara Devlet Konservatuarı’na bağlanmasıyla birlikte eğitim programı genişletilmiş ve lisans seviyesinde eğitimi de kapsar hale getirilmiştir. Ankara Devlet Konservatuarı, 1982 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’na bağlanarak Hacettepe Üniversitesi çatısı altında eğitim vermeye başlamıştır (“HÜADK”, t.y.).

Klasik bale tekniğinin ardından Türkiye’de eğitimine başlanan ikinci dans sanatı alanı ise geleneksel danslardır. Yükseköğretim seviyesinde halk dansları alanında eğitim Türk Halk Oyunları adı altında 1987 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi çatısı altında yürütülmeye başlanmıştır (“İTÜ”, t.y.).

Son olarak modern dans adı altında eğitim ilk kez 1992 yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuarı çatısı altında verilmeye başlanmıştır (“MSGSÜ”, t.y.).

Günümüzde yükseköğretim sisteminde lisans seviyesinde dans sanatı eğitimi üç farklı bölüm adı altında yürütülmeye devam etmektedir. Bunlar Klasik Bale, Modern Dans ve Türk Halk Oyunları bölümleridir. Bunların dışında herhangi bir başka tanımlamayla lisans seviyesinde eğitimi verilen bir dans sanatı alanı bulunmamaktadır.

Çalışmanın hedeflerinden ilki, Türkiye’de YÖK’e bağlı üniversitelerde dans sanatı alanında eğitim yürütmekte olan akademik birimlerin tespittir.

YÖK’e bağlı olarak lisans seviyesinde eğitim yürütmekte olan klasik bale tekniğine dayalı yedi (7), geleneksel danslar alanında dokuz (9) ve modern/çağdaş sanat anlayışlarına dayalı üç (3) kurum bulunmaktadır. Klasik bale tekniğine dayalı iki (2), modern dans tekniklerine dayalı bir (1) ve geleneksel dansları alanında beş (5) kurum ise eğitim vermek üzere kurulmuş ancak pasif durumdadır. Dans sanatı alanlarında yükseköğretim kademesinin lisans düzeyinde eğitim vermek üzere pasif ve aktif durumda toplamda yirmiyedi (27) yapılanma oluşturulmuş olduğu tespit edilmiştir. Bu yapılanmalardan sekizi (8) henüz eğitim vermeye başlamamış ve pasif durumdadır. Aktif olarak lisans seviyesinde eğitim faaliyetlerini yürütmekte olan ondokuz (19) üniversiteden sekizinde (8) klasik bale, dördünde (4) modern dans ve dokuzunda (9) geleneksel danslar alanlarında eğitim verilmektedir.

Çalışmanın bir başka hedefi; bu akademik birimlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve eğitim altyapılarının tespitidir.

YÖK tarafından sınıflandırılan uzmanlık alanları kapsamında dans sanatları; Güzel Sanatlar Temel Alanı altında yer alan Sahne Sanatları Uzmanlık Alanı içinde Klasik Bale, Çağdaş Dans ve Halk Dansları adlandırmalarıyla tanımlanmış; ayrıca Dans ve Koreografi adıyla dördüncü bir alan daha eklenmiştir. Dans sanatı alanında lisans eğitimi yürütmekte olan ondokuz (19) yükseköğretim kurumunda tam zamanlı kadro ile görev yapan ondört (14) Profesör, ondört (14) Doçent, onüç (13) Doktor Öğretim Üyesi (eski Yardımcı Doçent), ellisekiz (58) Öğretim Görevlisi ve onbir (11) Araştırma Görevlisi olmak üzere toplam yüzoniki (112) öğretim elemanı bulunmaktadır. Bu yüzoniki (112) öğretim elemanını işaretledikleri uzmanlık alanlarına göre dağılımları incelendiğinde; uzmanlık alanını Klasik Bale olarak belirten yirmiüç (23), Halk Dansları olarak belirten altmışsekiz (68), Çağdaş Dans olarak belirten kırkiki (42) ve son olarak Dans ve Koreografi olarak belirten ise doksanbir (91) kişidir. Dans sanatı uzmanlık alanlarının yanı sıra tiyatro, opera ve sahne tasarımı da kapsayan Sahne Sanatları Bilim Alanı'nda uzman olduğunu belirten öğretim elemanı sayısı ise üçyüzsekseneyedi (387)'dir. Dans sanatları alanında yükseköğretim veren kurumlarda eğitim vermekte olan tam zamanlı kadro sahibi öğretim elemanı sayısı yüzoniki (112) olmasına rağmen; uzmanlık alanlarını yukarıda listelenen dört (4) alan olarak bildirmiş ancak dans eğitimi veren üniversitelerde veya ilgili akademik birimlerde görev yapmayan akademisyen olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretim elemanlarının sayısı toplamda otuzbir (31)'dir. Bu otuzbir (31) öğretim elemanı toplam yirmi (20) üniversitede görev yapmaktadır. Bunlardan onaltısı (16) bünyesinde dans sanatı eğitimi verilen bir akademik birimi olmayan devlet üniversitelerinde tam zamanlı kadro sahibi öğretim elemanlarıdır. Yedisi (8) ise YÖK'e bağlı özel üniversitelerde görev yapmaktadır.

Özetle bu çalışma; YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinde dans sanatı alanlarında eğitim veren akademik birimler, bu birimlerde görev yapan ve uzmanlıklarını dans sanatı alanları olarak belirlemiş öğretim elemanlarının tespiti ile bu tespit sonunda ortaya çıkan durumun değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür.

Yöntem

Çalışma derleme niteliğinde nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması; araştırmacının araştırdığı konu, olgu veya olaya müdahalesi olmaksızın dışardan derinlemesine inceleme yapabildiği bir çalışmadır. Merriam (2018, s. 40) durum çalışmasını “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmasını, örnek olay araştırması olarak tanımlayan Güçlü'ye göre; “karmaşık konuların keşfine ve anlaşılmasına olanak” sağlaması nedeniyle “belirli hükümet programlarının verimli olup olmadığını veya belirli bir programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığını tespit etmede örnek olay çalışmasından faydalanılabilir” (2019, s. 319). Akar'a göre durum çalışması; ilgili paydaşlara (şahıslar, karar vericiler, kurum gibi) araştırılan durumla ilgili olarak ayrıntılı bilgi ve anlam üretebilen; dolayısıyla gelişim ve/veya değişime dönük olanaklar sağlayan bir çalışmadır (2016, s. 127). “Doğal araştırma” kavramını kullanmayı tercih eden Patton durum çalışmasını, “gerçek dünyada doğal olarak ortaya çıkan durumları değiştirmeden ve kontrol etmeden; ortaya çıkan ne olursa olsun açık olanı (bulgular üzerinde önceden belirlenmiş sınırlamalar olmadan) çalışmak” biçiminde

tanımlamaktadır (2018, s.40). Patton'un da ortaya koyduğu bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere durum çalışmaları, araştırmacının araştırılana herhangi bir etkisi olmadan yaşanmakta olan durumun gerçekliğini derinlemesine incelemesine olanak sağlamaktadır. Durum çalışmasının stratejik önemi, tek bir durumdan ne öğrenilebileceğine dikkat çekmesidir (Schram, 2006'dan akt. Glesne, 2015, s. 31).

Durum çalışmalarının “daha önceden bilinmeyen ilişki ve değişkenleri ortaya çıkartma” veya “beklenen, mevcut vakanın neden o şekilde olduğuna dair fikir verme” (Merriam, 2018, s. 44) nitelikleri, çalışmanın deseni olarak kullanılmasının başlıca nedenleridir.

Patton, “nitel analizde durum çalışması yaklaşımı bir analiz sürecini temsil ettiği için verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesiyle ilgili özel bir yöntem” oluşturduğunu ifade eder. “Analiz süreci bir ürün (durum çalışması) meydana getirir. Böylece, durum çalışması terimi ya analiz sürecine ya da analizin ortaya çıkarttığı ürüne veya her ikisine de işaret edebilir” (2018, s. 447).

Ayrıca durum çalışmaları, olayları ya da olguları anlamaya ve açıklamaya dönük çabalar temelinde gelecekte uygulanacak politikalara, süreçlere ya da araştırmalara doğrudan yön verme özelliğine de sahiptir (Merriam, 1990'dan akt. Akar, 2016, s. 127). Patton, durum çalışmasının “bir durumun benzersizliğini anlamak için okuyucuya gerekli olan tüm bilgiye erişim sağlayan, bir kişinin, programın ve kurumun betimleyici bir resmi veya hikâyesi” olduğunun da altını çizmektedir (2018, s. 450).

Çalışma kapsamında Türkiye’de yükseköğretim seviyesinde dans sanatı alanında eğitim verilen kurumların resmi internet sitelerinde kamuya açık paylaştıkları akademik kadro bilgileri, YÖK Akademik Tarama sisteminde uzmanlık alanlarını dans sanatları alanında belirlemiş olan öğretim elemanlarının bilgileri ve yine bu öğretim elemanlarının YÖKTEZ sistemindeki lisansüstü eğitim bilgileri karşılaştırılarak veriler elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

YÖK’e bağlı üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanları, göreve başladıkları andan itibaren YÖKSİS Bilgi Sistemi üzerinden kendileri adına açılan hesaplarda eğitim, araştırma, yayın, proje, bilimsel ve sanatsal faaliyetlerine ilişkin bilgileri güncel biçimde işlemektedirler. Öğretim elemanlarının bu kişisel hesaplarına işledikleri uzmanlık alanları, görev yaptıkları üniversitelerin resmi internet sitelerindeki kamuya açık akademik kadro bilgileri ve YÖKTEZ’de yer alan eğitim bilgileri üzerinden yürütülen bu çalışmada; öğretim elemanlarınca işlenen veriler ile resmi kayıtlardaki bilgiler arasında fazla sayıda tutarsızlığa rastlanmıştır.

Çalışmada elde edilen sayısal veriler genel olarak incelendiğinde, uzmanlık alanını dans sanatı alanlarında belirten öğretim elemanı sayısı ile dans sanatı alanında eğitim veren yükseköğretim kurumlarında tam zamanlı kadro sahibi öğretim elemanı sayısı arasında gözle görülür bir tutarsızlık söz konusudur. Bazı akademik birimlerin yalnızca bir (1) veya iki (2) öğretim elemanıya, öğrenci alım kontenjanları otuz-kırk (30-40) olan bölümlerde bir eğitim süreci yürütmeye çalıştığı da veriler arasındadır. Bir sanat dalının meslekî uygulamasına dayanan yükseköğretimin gerçekleştirilebilmesi noktasında elde edilen veriler, akademik personel yetersizliğini açıkça ortaya koymaktadır.

YÖK'ün ve üniversite üst yönetimlerinin, Türkiye'deki konservatuvarlar içinde en genç akademik birimlerden olan dans sanatı eğitimi veren bölümlere ivedilikle gereken önemi vermesi, akademik personel ve maddî olanak ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik planlı bir politika uygulamaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dans, YÖK, akademisyen, güzel sanatlar temel alanı, sahne sanatları uzmanlık alanı

Kaynakça

Akar, H. (2016). Durum Çalışması, Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (Saban, A. ve Ersoy, A., Ed.), s. 111-149. Ankara: Anı Yayıncılık.

AkdÜni. (t.y.). Sahne Sanatları Bölümü. Erişim adresi: https://konservatuvar.akdeniz.edu.tr/tr/sahne_sanatlari-4920

ArdÜni. (t.y.). Akademik Personel. Erişim adresi: <https://gsf.ardahan.edu.tr/tr/akademikpersonel>

AÜDK. (t.y.). Modern Dans Anasanat Dalı Başkanlığı. Erişim adresi: <http://www.audk.ankara.edu.tr/bolumler/sahne-sanatlari-bolumu/modern-dans-anasanat-dali-baskanligi/>

Bonbright, J. M. (1999). Dance Education 1999: Status, Challenges, and Recommendations. Arts Education Policy Review, 101(1), s. 33-39. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/10632919909600234>

ÇÜ. (t.y.). Bale Anasanat Dalı. Erişim adresi: <https://devletkonservatuvari.cu.edu.tr/cu/personel/akademik-personel/sahne-sanatlari-bolumu/bale-anasanat-dali>

DokuzEylülÜni. (t.y.). Akademik Personel. Erişim Adresi: <https://konservatuvar.deu.edu.tr/tr/egitimogretim/sahne-sanatlari-bolumu/anabilim-dallari/bale-anasanat-dali/akademik-personel/>

DÜDK. (t.y.). Türk Halk Oyunları Bölümü Akademik Kadrosu. Erişim adresi: <https://www.dicle.edu.tr/tr/birimler/devlet-konservatuari/sayfalar/turk-halk-oyunlari-bolumu-akademik-kadrosu-1769>

EgeÜni. (t.y.). Akademik Kadro/Türk Halk Oyunları Bölümü. Erişim adresi: https://konservatuvar.ege.edu.tr/tr-5442/turk_halk_oyunlari_bolumu.html

Evcı, M. (Dü.). (2008). 60.Yılında Türk Balesi. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü.

GAÜN. (t.y.). Türk Halk Oyunları Bölümü. Erişim adresi: <https://akbis.gantep.edu.tr/?bkd=41- halk-oyunlari-bolumu>

Glesne, C. (2015). Nitel Araştırmaya Giriş (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Editörler) (5. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

GÜ. (t.y.). Akademik Personel. Erişim adresi: <https://konservatuvar.giresun.edu.tr/tr/akademikpersonel>

Güçlü, İ. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teknik – Yaklaşım – Uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

HÜADK. (t.y.). Bale Anasanat Dalı. Erişim adresi: https://adk.hacettepe.edu.tr/tr/menu/bale_anasanat_dali-15

İstÜni. (t.y.). Akademik Kadro. Erişim adresi: <https://konservatuvar.istanbul.edu.tr/tr/akademikkadro>

İTÜ. (t.y.). Türk Halk Oyunları Bölümü. Erişim adresi: <https://tmdk.itu.edu.tr/personel/akademik-personel/turk-halk-oyunlari-bolumu>

KafkasÜni. (t.y.). Akademik Kadro. Erişim adresi: <https://www.kafkas.edu.tr/kons/tr/akademikpersonel>

Lumalı, H. Ö. (2017). Akademik Halk Dansları Eğitim Programlarının Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ege Üniversitesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

MAKÜ. (t.y.). Akademik Personel. Erişim adresi: <https://tmdk.mehmetakif.edu.tr/akademik-personel/676/>

MEB. (t.y.). Öğretim Programları. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>

MEB TTKB. (2023). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, s. 30. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/15094317_9_cizelgeveesaslar.pdf

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

MersinÜni. (t.y.). Öğretim Elemanları. Erişim adresi: <https://www.mersin.edu.tr/akademik/devlet-konservatuvvari/bolumler/sahne-sanatlari-bolumu/programlar/bale-anasanat-dali/ogretim- elemanlari>

MSGSÜ. (t.y.). Sahne Sanatları Bölümü/Akademik Kadro. Erişim adresi: <https://msgsu.edu.tr/akademik/istanbul-devlet-konservatuvvari/bolumler/sahne-sanatlari/akademik-kadro/>

Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Editörler) (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

SAÜ. (t.y.). Akademik Kadro. Erişim adresi: https://thob.sakarya.edu.tr/tr/7081/akademik_kadro
ÖSYM. (2023). 2023

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara: ÖSYM-YÖK.

VASPITACKA. (t.y.). Geleneksel Danslar Öğretmenliği Bölümü. Erişim adresi: <https://vaspitacka.edu.rs/studijski-program-za-smer-strukovni-vaspitac-za-tradicionalne-igre/>

VYYÜ. (t.y.). Akademik Kadro: Erişim adresi: <https://www.yyu.edu.tr/Birimler/655/akademik-kadro>

YÖK-AKADEMİK (t.y.). Yükseköğretim Akademik Arama. Erişim adresi: <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>

YÖK-TEZ (t.y.). Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

YTÜ. (t.y.). Dans/Akademik Kadro. Erişim adresi: <https://mssb.yildiz.edu.tr/kisiler/2/1/2/Dans>

Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi (2000-2022)

Merve Gülay Hayalioğlu ^{1,*} & Cevat Elma ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
mervegulay87@gmail.com

Problem Durumu

İyimserlik, eylemlerin sonuçlarına ilişkin olumlu bakış açısına sahip olmaktır (Seligman, 1998). Peterson ve Park (2004) iyimserliğin ileriye dönük motivasyonu ve daha duyarlı bir bakış açısını vurguladığını iddia ederken, Carver ve Scheirer (2002) iyimserliği bireyin ileriye dönük pozitif fikirleri olarak tanımlamıştır (Uzun, 2014). Bu kavram, her faaliyete olumlu bir bakış açısıyla yaklaşma önermesini benimser. Ancak iyimserlik aynı zamanda insanların geleceklere yön veren ve onlara geleceğe dair umut beslemeleri için sebep veren bir kavramdır.

İyimser insanlar deneyimleri nedeniyle geleceğe dair iyimser görüşlere sahip olabilirler. İnsanların deneyimleri, koşullar karşısındaki tutumlarını, duruşlarını ve görüşlerini etkiler. Gözlemler, insanların başarılarının hedeflerine ve çabalarına duydukları güvenle yakından ilişkili olduğunu, iyimser insanların hedeflerini gerçekleştirmek için daha fazla çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Nonis ve Wright, 2003). İyimserlikten yoksun kişiler ise hedeflerine ulaşmak için daha az çaba sarf etmekte, bu da bakış açısı nedeniyle başarısızlığa yol açmaktadır (Gençoğlu, 2006).

İyimserlik kavramı ile ilişkili kavramlardan biri de akademik iyimserliktir. Coleman'ın (1990) sosyal ilişkilerin bireylerin gücünü etkilediğini savunan Sosyal Sermaye Kuramı; Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) olumlu okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yürüttükleri okul iklimi ve kültürü kuramları ve son olarak Seligman'ın (2002) pozitif psikolojinin bir parçası olan ve öğrenilmiş çaresizliği temel alan öğrenilmiş iyimserlik kavramı akademik iyimserlik kavramını oluşturmaktadır. Akademik iyimserlik, henüz yeni tartışılmaya başlandığı için bu konuda derinlemesine yapılmış çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Ancak, akademik olarak iyimser öğretmenlerin öğrencilerin başarısı üzerinde sürekli olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Beard, 2008). Akademik iyimserlik üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, akademik iyimserlik düzeyleri ile okul başarı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin akademik iyimserliği benimsemeleri ile öğretimde hedeflenen başarıya ulaşma konusundaki katkıları sağladığını ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2013; Sezgin ve Erdoğan, 2015). Alanyazında özellikle öğretmenlerin akademik iyimserliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmaların, genel okul başarısının güvence altına alınmasında ve başarıya odaklanmış olumlu öğretim sonuçlarının yaratılmasında önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir (Çoban ve Demirtaş, 2011). Akademik iyimserlik, tüm okul personelini kapsayan ve merkezine öğrenci başarısını yerleştiren bir teori olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, akademik iyimserlik, okulda öğretmen rolüne ilişkin olumlu bir bakış açısını ifade eder. Öğretmenler arasında yüksek akademik iyimserlik, öğrenci performansının artmasıyla

ilişkilendirilmiştir (Yıldırım ve Yılmaz, 2018). Akademik iyimserlik, öğretmenin akademik başarıya karşı kendisine, öğrencisine ve öğrenci ebeveynine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın, öğretmen öz-yeterliği, veli ve öğrenciye güven, akademik vurgu olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Öz yeterlik öğretmenin kendine olan inancını ifade ederken veli ve öğrenciye güven ise akademik başarı konusunda öğrencisinin başarılı olabileceğini ayrıca öğrenci velisinin de bu süreçte hem öğrenciye hem de kendine destek olacağına dair duyduğu güveni belirtir. Akademik vurgu ise akademik başarıyı amaçlarken öğrencilerini başarıya yönlendirmede ne kadar etkili olduğunu ifade eder.

Kavramın özünde, akademik iyimserliğin nasıl ortaya çıktığı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ne ölçüde akademik iyimserliğe sahip olduğu ve benzer şekilde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğu sorularını kapsamaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de konuyla ilgili yapılan çalışmaların kapsamı, yöntemi ve elde edilen sonuçların neler olduğunun ortaya koyulması önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile ilgili 2000-2022 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırarak incelemektir. Bu incelemeler, akademik iyimserlik boyutları olan, “akademik vurgu”, “özyeterlik” ve “güven” boyutları kapsamında yapılmıştır. Bu bağlamda aşağıda sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile ilgili 2000-2022 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin kategorisi, yılı ve örneklem gruplarına ait veriler nasıldır?
- Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile ilgili 2000-2022 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin yöntem bakımından özellikleri nasıldır?
- Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular nasıldır?

Yöntem

Çalışma, 2000-2022 yılları arasında öğretmenlerin akademik iyimserliklerini konu alan lisansüstü tezleri çeşitli faktörler açısından değerlendirmeyi amaçladığından, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmacının çalışmayı doğrulaması, desteklemesi veya tamamlaması için etkili bir teknik, basılı ve elektronik kaynaklar da dahil olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için sistematik bir yol olarak kullanılan doküman incelemesidir (Kıral, 2020). Dokümanları gözden geçirmek, okumak ve anlamak bu faaliyetlerden bazılarıdır (Bowen, 2009). 2000-2022 yılları arasında öğretmenlerin akademik iyimserliklerini konu alan lisansüstü tezlere erişim için Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanları kullanılmıştır. Tüm veri kaynaklarına elektronik veri tabanlarında çevrimiçi aramalar yoluyla erişilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda veri kaynaklarının taranmasında "akademik iyimserlik, öğretmen" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. "Öğretmenlerin akademik iyimserliği ile ilgili olma ve tam metin olarak erişilebilir olma" kriterleri dahil edilme kriteri olarak seçilmiştir. Çalışma, nitel, nicel ve karma yöntemli 20 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezini kapsamaktadır. Literatür çalışması sonucunda ortaya çıkan 26 tez, yazar, il/bölge, tür, model, yıl, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemlerine göre gruplandırılmış ve elde edilen sonuçlar bir tablo halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2000-2022 yılları arasında öğretmenlerin akademik iyimserlikleri üzerine yapılan lisansüstü tezlerin 20'si yüksek lisans tezi, 6'sı doktora tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların örneklemini ikisi hariç öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tezin 2016 (6 tez) ve 2022 (4 tez) yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmalar yönetsel açıdan incelendiğinde, çalışmaların tamamının nicel araştırma türünde gerçekleştirildiği, ilişkisel tarama modelinin büyük ölçüde temel alındığı, veri toplama aracı olarak daha önceden geliştirilen hazır ölçeklerin kullanıldığı ve verilerin analizinde çoğunlukla parametrik analizlerin tercih edildiği görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin akademik iyimserlikleri cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem gibi çeşitli değişkenlerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının, özyeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarına göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Kuşkusuz öğretmenlerin akademik iyimserliğini etkileyen çok sayıda faktörden söz edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkileyen faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi önemlidir. Bu faktörler arasında eğitim düzeyi, sınıf mevcudu, okul büyüklüğü, öğrenci profili, öğretmenlerin mesleki deneyimi, kullanılan öğretim yöntemleri, çalışma koşulları ve mesleki destek gibi unsurlar bulunabilir. Bu faktörlerin akademik iyimserlik üzerindeki etkisi daha detaylı araştırılabilir ve analiz edilebilir. Nicel araştırmaların yanı sıra, öğretmenlerin akademik iyimserliklerini derinlemesine anlamak için niteliksel araştırmalar da yapılmalıdır. Niteliksel araştırmalar, öğretmenlerin deneyimlerini, algılarını ve duygu durumlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, iyimserlik, akademik iyimserlik

Kaynakça

Beard, K. L. S. (2008). An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 22-40.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder, & S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.

Coleman, J. S. (1990). *The foundations of social theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Çoban, D. (2010). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.

Gençoğlu, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3): 425-446.

Nonis, S. A., & Wright, D. (2003). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44(3): 327-346.

Peterson, C., & Park, N. (2004). Optimism. In C. Spielberger (Eds), *Encyclopedia of applied psychology*, (pp. 711-714), Florida: Elseiver.

Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(4), 2-5.

Seligman, M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2: 3-12.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

Sezgin, F., ve Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zestforwork as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 15(1), 7-19.

Uzun, E.B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yıldırım A. ve Yılmaz E. (2018). Öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarının tercih ettikleri öğretim stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 1624-162.

İlköğretim Okullarında Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Bazı Değişkenlerin Öğretmenlerin Mesleki İşbirlikleri Üzerindeki Etkisi: İkili (Binary) Lojistik Analiz Çalışması

Mehmet Sabir Çevik

Siirt Üniversitesi
mehmetsabir.cevik@siirt.edu.tr

Problem Durumu

Eğitim örgütlerinde öğretmen meslektaş işbirliği öğrenci çıktıları ve örgütsel değişkenler üzerindeki etkisi nedeniyle oldukça önemli araştırma konuları arasında yer almıştır. Başka bir deyişle öğretmenler arasındaki işbirliğinin eğitim örgütlerinin çıktıları ve yansımaları üzerindeki etkisi nedeniyle araştırmacılar öğretmen işbirliği üzerinde çalışma alanlarını ve konularını genişletmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde ise yaklaşık olarak son yirmi yıldır araştırmacılar öğretmenliğin başkalarından yalıtılmış şekilde değil, meslektaş işbirliği içinde olması gerektiğine yönelik dikkat çekilmekte ve vurgulanmaktadır (Child ve Shaw, 2016). Benzer şekilde ampirik araştırma sonuçları da öğretmen meslektaş işbirliğinin okul ve eğitim üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmektedir (Ronfeldt vd., 2015). Bunun yanı sıra öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği iş doyumunu ve özyeterliliği (Duyar vd., 2013), iş memnuniyetini (Durksen vd., 2017), okula bağlılığı (Çolak ve Altınkurt, 2017), öğretmenlerin profesyonel gelişimini (Vescio vd., 2008) ve olumlu okul iklimini de (Hoy ve Miskel, 2013) etkilediği bilinmektedir.

Öğretmenler arasında işbirliğini sağlayan değişkenler çeşitlilik göstermiş olsa bile bu değişkenlerin başında okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzları olduğu iddia edilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000). Bu liderlik tarzlarının başında da hizmetkâr liderlik davranışlarının olduğuna yönelik bir görüş birliği hâkimdir (Lambert ve Qureshi, 2016; Parker ve Villalpando, 2007). Öte yandan alanyazında yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, medeni durum gibi farklı değişkenlerin öğretmenler arasındaki işbirliğini etkilediği yönünde de çeşitli ampirik araştırmalara rastlanmaktadır (Ronfeldt ve McQueen, 2017; Vangrieken vd., 2017). Ancak alanyazında hizmetkâr liderlik ile cinsiyet, medeni durum, okul kademesi, öğrenim durumu, mesleki faaliyetlere katılım, mesleki kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi ve okuldaki görev süresi gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin mesleki işbirliği üzerindeki etkilerinin nasıl olduğuna ilişkin çalışmalara ulaşılabilmesi öğretmenler arasındaki işbirliğinin doğru bir şekilde anlaşılmasını sınırlandırabilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın hizmetkâr liderlik ile demografik değişkenlerin öğretmen işbirliği üzerindeki etkilerine odaklanarak alanyazındaki belirsizliği ve boşluğu doldurması, eğitim yönetimi ve liderlik alanında yeni yaklaşımlar geliştirilmesi ve mevcut uygulamaların iyileştirilmesine katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın hizmetkâr liderlik ile demografik değişkenlerin öğretmen mesleki işbirliği üzerindeki etkileri ikili (binary) lojistik regresyon analiziyle incelemesi bakımından da alanyazına özgün ve kayda değer katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki işbirlikleri üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel bir yaklaşımla kesitsel (cross-sectional study) araştırma türünde ve ilişkisel tarama modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın yordayıcı (bağımsız) değişkenleri öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, görevli yaptıkları okul kademesi, öğrenim durumları, mesleki faaliyetlere (hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim konferansları ve seminerleri gibi) katılımları, mesleki kıdemleri, okul müdürüyle çalışma süreleri, okuldaki görev süreleri ve okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarıyla; yordanan (bağımlı) değişkeni ise öğretmenlerin mesleki işbirlikleri düzeyidir. Araştırmanın yordanan (bağımlı) değişkeni olan öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyi iki aşamalı kümeleme analizi yöntemiyle “düşük” ve “yüksek” şeklinde iki kategorili bir değişken olarak analize dâhil edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmaya Siirt il merkezinde ve ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) kurumlarında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ilköğretim kurumlarında görev yapan 1537 öğretmenden; örnekleme ise küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 26 ilköğretim okulundan 310 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Hizmetkâr Liderlik Ölçeği (HLÖ) ve Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin Mesleki İşbirliği Alt Ölçeği (MİAÖ)” kullanılmıştır. Aşağıda ölçme araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır:

Hizmetkâr Liderlik Ölçeği (HLÖ): Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla Liden vd. (2015) tarafından geliştirilmiş olan 7 madde ve tek boyuttan oluşan Hizmetkâr Liderlik Ölçeği (HLÖ) kısa formu kullanılmıştır. HLÖ'nün kısa formunun Türkçeye uyarlaması Kılıç ve Aydın (2016) tarafından yapılmıştır. HLÖ, 5 (kesinlikle katılıyorum) ile 1 (kesinlikle katılmıyorum) arasında değişen beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. HLÖ'nün maddeleri arasında “Şahsi bir problemim olduğunda yöneticimden yardım isteyebilirim” ve “Yöneticim başarı elde etmek amacıyla etik ilkelerinden taviz vermez” gibi ifadeler yer almaktadır.

Mesleki İşbirliği Alt Ölçeği (MİAÖ): Öğretmeler arasındaki mesleki işbirliğini ölçmek amacıyla Demir (2014) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan üç alt boyutlu Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin (ÖLKÖ) 8 maddelik Mesleki İşbirliği Alt Ölçeği (MİAÖ) kullanılmıştır. MİAÖ, her zaman (5), çoğu zaman (4), ara sıra (3), nadiren (2) ve hiçbir zaman (1) olmak üzere 5'li Likert tipinde bir ölçektir. MİAÖ'nün maddeleri arasında “Bu okulda öğretmenler ders materyallerini paylaşırlar” ve “Bu okulda öğretmenler öğrenciler için en iyisini yapmanın yolları hakkında konuşurlar” gibi ifadeler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde ikili (binary) lojistik regresyon kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin tüm analizler ise jamovi 2.4.11 ve Mplus 8.3 istatistiki programlar aracılığıyla elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın verileri 0.05 anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda yordayıcı değişkenlerden cinsiyetin, medeni durumun, öğrenim durumunun, okul müdürüyle çalışma süresinin ve okuldaki görev süresinin öğretmenlerin mesleki işbirliği içinde olma olasılıklarını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Ancak yordayıcı değişkenlerden okul kademesinin, mesleki faaliyetlere katılımın, mesleki kıdem ve okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ise öğretmenlerin mesleki işbirliği içinde olma olasılıklarını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma modelinde anlamlı yordayıcılık etkisine sahip olan değişkenlerin yordama düzeyine yönelik görece önem sırasının da hizmetkâr liderlik, okul kademesi, mesleki faaliyetlere katılım ve mesleki kıdem şeklinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin ve politika yapıcıların öğretmenlerin mesleki iş birliğini hizmetkâr liderlik, okul kademesi, mesleki faaliyetlere katılım ve mesleki kıdem değişkenlerine odaklanarak artırabilecekleri önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim okulları, hizmetkâr liderlik, öğretmen mesleki işbirliği, ikili (binary) lojistik regresyon

Kaynakça

Child, S., & Shaw, S. (2016). Collaboration in the 21st century: Implications for assessment. *Research Matters*, 22, 17-22.

Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>

Demir, K. (2014). Teacher leadership culture scale: A study of validity and reliability. *Elementary Education Online*, 13(2), 334-344.

Durksen, T., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>

Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719. <https://doi.org/10.1108/ijem-09-2012-0107>

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.

Kılıç, K. C., & Aydın, Y. (2016). Hizmetkâr liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 18(30), 106-113.

Lambert, L. G., & Qureshi, F. (2016). Servant leadership, trust, and the organizational commitment of elementary school teachers. *Journal of School Leadership*, 26(3), 405-435. <https://doi.org/10.1177/105268461602600304>

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>

Liden, R. C., Wayne, S. J., Meuser, J. D., Hu, J., Wu, J., & Liao, C. (2015). Servant leadership: Validation of a short form of the SL-28. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 254-269. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.12.002>

Parker, P. S., & Villalpando, O. (2007). The role of servant leadership in fostering inclusive educational environments: A review of the literature. *Journal of Educational Administration*, 45(2), 118-137. <https://doi.org/10.1108/09578230710732862>

Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher collaboration affect student achievement? Exploring the moderating roles of teacher experience and the professional context. *Education Administration Quarterly*, 53(3), 427-462. <https://doi.org/10.1177/0013161X16687007>

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Azerbaycan'da Çalışan Öğretmenlerin Azerbaycan Eğitim Sistemine İlişkin Algıladıkları Güncel Sorunlar

Saltanat Abbasova ^{1,*} & Yüksel Gündüz ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
saltanatabbasova0@gmail.com

Problem Durumu

Dünyanın her yerinde, sosyal gelişimin her basamağında toplumun eğitime organik bir bağlılığı olmuştur. Genç nesillerin eğitimi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi en eski faaliyetlerden biridir (Prasad & Puspha). Tüm tarihsel dönemlerde eğitimin toplumsal yaşamdaki merkezi rolü evrensel olarak kabul edilmiştir. Beşeri sermayenin geliştirilmesi, ekonominin küresel sisteme başarılı entegrasyonu ve ülkenin uluslararası rekabeti daha verimli kullanması sürecinin en önemli koşullarından biri olup, ülke eğitim sisteminin temel görevidir (Sharma vd., 2023). Eğitim, bir milletin oluşmasında, devletin gelişmesinde ve insan refahının sağlanmasında en önemli etkenlerden biridir. Bu nedenle hem öğrenciler hem de öğretmenler ve aynı zamanda tüm eğitim çalışanları her zaman iyi bir sistem içinde yönetilmelidir (Məmmədzađə, 2010).

Bu araştırmada Azerbaycan eğitim sistemi ve öğretmenlerin sisteme dair algıladıkları güncel sorunlar yer almaktadır. Azerbaycan Anayasası her vatandaşın eğitim hakkını güvence altına almaktadır. Hükümet, zorunlu ilk ve orta öğretimin ücretsiz olmasını garanti etmektedir. Azerbaycan'da eğitim, toplumun ve devletin gelişiminin temeli olarak kabul edilir ve stratejik bir öneme ve önceliğe sahiptir (Baimova, 2003). Azerbaycan'ın eğitim sistemi demokratik, laik, ulusal ve uluslararası değerler üzerine inşa edilmiştir. Güncel olarak Azerbaycan Milli Eğitim Bakanlığı aslında eğitimin uluslararası standartlarda yönetilmesine ekstra önem veriyor, gelişimi için doğru adımlar atıyor ama temelde sorunlar var olmaya devam ettiği için yapılan yeni inovatif adımlar sorunların varlığını ortadan kaldırmamaktadır. Yapı, yasal düzenlemeler, plansızlık, program ve sınav sisteminin sık sık değişmesi, öğretmenlerin yeterince takdir edilmemesi gibi nedenler yönetimde büyük sorunlara ve eğitimde durağanlığa yol açmaktadır (Məmmədzađə vd., 2008).

Literatür araştırmasında öğretmenlerin eğitim çıktılarını şekillendirmede oynadıkları kritik role rağmen, Azerbaycan bağlamında onların karşılaştıkları sorunlara odaklanan kapsamlı bir araştırma eksikliği göze çarpmaktadır. Oysa eğitim sistemine ilişkin yaşanan sorunların belirlenmesi ve buna ilişkin çözüm önerilerinin sunulması, sistem açısından son derece önemlidir. Yapılan araştırma ile Azerbaycan eğitim sistemine ilişkin güncel sorunların belirlenmesine, bu sayede ilgililerin dikkatlerini bu sorunlar üzerine çekilmesine çalışılmıştır. Böylece sistemin daha sağlam zemin üzerine oturtulmasına yardımcı olunması da sağlanmış olacaktır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, Azerbaycan'da çalışan öğretmenlerin Azerbaycan eğitim sistemine ilişkin algıladıkları güncel sorunları ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Azerbaycan'da öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin algıladıkları güncel sorunlar nelerdir?
2. Azerbaycan'da öğretmenlerin fiziki koşullara ilişkin algıladıkları güncel sorunlar nelerdir?
3. Azerbaycan'da öğretmenlerin yönetime ilişkin algıladıkları güncel sorunlar nelerdir?
4. Azerbaycan'da öğretmenlerin müfredata ilişkin algıladıkları güncel sorunlar nelerdir?
5. Azerbaycan'da öğretmenlerin istihdama ilişkin algıladıkları güncel sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni: Bu araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Olgubilim çalışmasının amacı spesifik olanı aydınlatmak, olguları bir durumdaki aktörler tarafından nasıl algılandıkları üzerinden tanımlamaktır. İnsani alanda bu normalde mülakatlar, tartışmalar ve katılımcı gözlem gibi tümevarımcı, nitel yöntemler yoluyla 'derin' bilgi ve algıların toplanması ve bunların araştırma katılımcılarının perspektifinden temsil edilmesi anlamına gelir (Lester, 1999).

Araştırmanın çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubu, 2024 yılında Azerbaycan'nın Bakü şehrinde görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 15 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları ve uygulanması: Veriler araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Alan taraması yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuş, havuzdan oluşturulan sorular alanında uzman 3 akademisyene incelenmiş, onlardan gelen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmış, sonrada bu form 2 öğretmene okutulmuş, anlaşılmayan bir durumun olmadığı teyit edildikten sonra forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu gerekli açıklamalardan sonra, katılımcı öğretmenlere 25 dakikalık bir sürede uygulanmıştır. Sürenin sonunda formlar toplanmıştır.

Veri analizi: Toplanan verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde öncelikle araştırmacı elde olunan bilgiler kategori ve temalara göre ayırır, veriler açık, lakonik ve anlaşılacak dilde belirlenir ve paralel olarak onlar arasındaki ilişkilendirmeler yazılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Loeb vd., 2017). İçerik analizi, "metinlerden (veya diğer anlamlı maddelerden) bunların kullanım bağlamlarına yönelik tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir araştırma tekniğidir" (Krippendorff, 2004, s. 18). Görüşmeye katılan öğretmenlerden elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlar şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Azerbaycan'da öğretmenler, özlük haklarına ilişkin, öğretmen maaşlarının düşük olmasını, mesleki gelişimin yetersiz kalmasını, öğretmenlerin sağlık ve sosyal sigortalarının zayıf olmasını, öğretmenlere ek evrak işi ve bürokratik yükün devredilmesini, mali güvensizlik gibi durumları güncel sorun olarak görmektedirler.

Azerbaycan'da öğretmenler, fiziki koşullara ilişkin, kaynak eksikliği olduğunu, her okulda teknolojik desteğin olmadığını, okullarda internet sıkıntısının yaşandığını, özellikle kırsal bölgelerde okulların fiziksel durumunun kötü olduğunu güncel sorun olarak görmektedirler.

Azərbaycan'da öyrətmenler, yönetime ilişkin, yönetimin öyrətmenlere karşı eşit olmayan ve adaletsiz tutumunu, öyrətmenlerin kararlara katılımının sağlanmamasını, yöneticiyle iletişim kuramamayı veya anlamamayı, yönetim desteğinin zayıflığını, keskin hiyerarşinin varlığını, aşırı evrak işlerini güncel sorun olarak görmektedirler.

Azərbaycan'da öyrətmenler, müfredata ilişkin, müfredatın katılımını, müfredatın öyrənciler arasında eleştirel düşünmeyi yada yaratıcılığı teşvik etmemesini, öyrəncilerin müfredata alışmamasını, öyrətmenlerin öyrəncilerinin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun olmadığını, aşırı teorik ve uygulamaya yer verilmeyen program olmasını güncel sorun olarak görmektedirler.

Azərbaycan'da öyrətmenler, istihdama ilişkin, öyrətmen sayısının çok olmasının fakat istihdam edilecek yerlerin azlığını, kırsal bölgelere istihdam olunan öyrətmenlere yeterli desteğın verilmemesini, atanma sınavlarının zor olmasını güncel sorun olarak görmektedirler.

Bu bulgular, Azərbaycan'da daha destekleyici ve etkili bir eğitim ortamı yaratmak amacıyla öyrətmen meslek gelişimi, mali güvenlik, müfredat esnekliği ve idari verimlilik de dahil olmak üzere eğitim sisteminin bazı alanlarında reform ihtiyacının altını çizmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, eğitim sistemi, sistemde algılanan sorunlar

Kaynakça

Baimova, N. (2003). Issues of Equity, increased drop-out rate in Education system in Azerbaijan. Central European University Center For Policy Studies and CPS International Policy Fellowship Program. http://pdc.ceu.hu/archive/00001872/01/baimova_2.pdf

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1094428108324513>

Lester, S. (1999). An Introduction to Phenomenological Research (1st ed.). Taunton UK: Stan Lester Developments.

https://www.researchgate.net/publication/255647619_An_introduction_to_phenomenological_research

Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). Descriptive analysis in education: A guide for researchers. (NCEE 2017-4023). Washington, DC: U.S . Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf>

Məmmədzađə, R. (2010) . Təhsildə keyfiyyət aparıcı istiqamətlərdən biri kimi. Bakı: Müəllim nəşriyyatı. https://anl.az/el/m/mr_tkaibk.pdf

Məmmədzađə, R., Abdullayev, A., Kərimova, F., Cabbarov, R., Rəsulov S., & Quliyev, Ə. (2008). Təhsilin idarə edilməsinin bəzi problemləri. Bakı: Müəllim nəşriyyatı. <https://www.anl.az/el/t/tie.pdf>

Prasad, C., & Pushpa Gupta, M. (2020). Educational impact on the society. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 7(7), 1–7. www.noveltyjournals.com

Sharma, M., & Ankit, D. P. (2023). Importance of education in this challenging world. *Smart Moves Journal IJELLH*, 9(19). <https://doi.org/10.24113/ijellh.v11i3.11408>

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlıkları Arasındaki İlişkide Örgütsel Destek Algısı ve Lider Üye Etkileşiminin Rollerini

Eda Akaltun İnanan ^{1,*} & Onur Erdoğan ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Gazi Üniversitesi

eakaltun@hotmail.com

Problem Durumu

Değişen çağ ile eğitim anlayışı da değişmiş ve eğitim kurumlarının yetiştirdikleri kişilerin de rekabetçi ortamın gerektirdiği niteliklere sahip olmaları gereği ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri yenilenen ve değişen eğitim anlayışı ile sadece programı uygulama ve okulu korumakla yükümlü olmaktan çıkarak, eğitim ve öğretim etkinliklerinde de daha etkin rol alır hale gelmiştir (Hallinger, 2005). Okullarda eğitim ve öğretimle ilgili her türlü etkinliğin merkezinde olan okul müdürlerinin başlıca sıfatı öğretim lideridir (Bergman, 1998). Odak noktası öğretim ve öğrenme olan öğretim liderliği konusu, ilk olarak etkili okul hareketi çalışmaları ile gündeme gelmiştir. Etkili ve mükemmel okullar olarak adlandırılan okullarda yapılan araştırmalarda, liderliğin okul etkililiği üzerine önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiş ve bu okulların liderlerinin özelliklerinin neler olduğu üzerine pek çok araştırma yürütülmüş ve yürütülmeye devam etmektedir (Hallinger, 2005; Robinson, 2010; Urick, 2016).

1983 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde “Bir Ulus Tehlikede” (A Nation at Risk) adıyla yayınlanan raporda başta öğrenci başarısızlığı olmak üzere Amerikan eğitim sisteminin sorunları irdelenmiş ve okul müdürlerinin öğretim süreçlerine daha etkin katılım sağlamaları ve öğrenci başarısına daha çok önem vermeleri konularına değinilmiştir (Ada ve Gümüş, 2012). Ülkemizde ise 1990’lı yıllarla beraber toplumsal değişmeler, bir üst eğitim kurumlarına geçmeye yönelik artan baskı, mesleki çeşitliliğin artması gibi nedenlerle öğrenci başarısı, dolayısıyla okul başarısı konuları önem kazanmış ve okul müdürlerinin öğretim konularındaki sorumlulukları da artmıştır (Korkmaz, 2005).

Öğretimsel liderlikte temel amaç öğrenci başarısının arttırılması ve bu amaç doğrultusunda her türlü etkinliğin düzenlenmesidir (Urick vd., 2019). Öğretme ve öğrenme konularına büyük önem veren öğretimsel liderlik bu özelliği ile diğer liderlik türlerinden okula özgü olması sebebiyle ayrılmaktadır. Öğretimsel liderlik davranışlarına sahip müdürler tarafından yönetilen okullarda, öğretmenler daha üretken olmaları konusunda desteklenmekte, çalışma ortamları bu amaçla daha elverişli hale getirilmektedir. Çelik’in (2010) çalışmasına göre okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının artması, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme oranının da artmasına sebep olmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretimsel liderlik rolünü benimseyen bir okul müdürü, öğrenme ve öğretmenin gelişimini hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları dolayısıyla örgütsel vatandaşlık davranışları da artmaktadır.

Eisenberger vd.'e (1986) göre örgütsel destek, işgörenlerin yaptıkları katkılara örgütlerin verdikleri değer ve iyi oluşlarının önemsenmesi üzerine genel algıdır. Edinilen bu algı sonucunda işgörenlerin işe devamsızlıkları azalmakta, örgüte karşı duygusal bağlılıkları ve işte gösterilen daha fazla çabanın ödüllendirileceğine dair beklentileri artmaktadır (Eisenberger vd., 1986). Yapılan çeşitli araştırmalara göre örgütsel destek algısı arttıkça ve örgütsel vatandaşlık davranışları da artmaktadır (Akgündüz ve Çakıcı, 2015; Cheung, 2019; Yılmaz ve Atakay, 2020) . Uzun'un (2018) çalışmasına göre; öğretmenler, meslekte gösterdikleri çabaya önem verildiğini, bu çabalarının takdir edildiğini ve sorunlarının dikkate alındığını gördüklerinde, çalıştıkları kuruma olan aidiyetleri, duygusal bağlılıkları, olumlu duyguları ve örgütsel vatandaşlık davranışları artmaktadır.

Her duruma uygun tek bir liderlik tarzının olmayacağını savunan lider üye etkileşim, modeline göre lider karşılaştığı durumlara en iyi şekilde uyum liderlik tarzı ile hareket etmeli ve karar vermelidir. Bu yaklaşımda liderin davranışları; ulaşılmak istenen amacın özelliği, çalışanların özellik ve beklentileri ile örgütsel yapının özelliklerine göre değişebilmektedir (Sahal, 1979). Bu durumda okul müdürü her çalışanı iyi tanıyarak, örgütün verimliliği ve etkililiğinin sağlanması için farklı liderlik türleri benimseyecektir.

Günümüzde yaşanan toplumsal, teknolojik ve sosyal değişimlerin yansıması olarak eğitimde de büyük değişimler yaşanmakta ve öğrenme ve başarıya odaklanan yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Öğrenmeyi ve başarıyı arttırmada rol oynayan en önemli unsurlardan biri de öğretmendir. Öğretmenlerin çalışma isteği, mesleklerine ve okullarına olan bağlılıkları, motivasyonları ve verimlilikleri, çalıştıkları ortamda algıladıkları huzur, destek ve yaptıkları işten aldıkları doyum ile doğru orantılıdır. Bu sebeple öğretmenlerin algıladıkları destek ve gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının arttırılmasını sağlayacak ana faktör olan okul müdürlerinin, gösterdikleri liderlik davranışları da önem kazanmaktadır. Bu araştırmayla öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarında, öğretimsel liderliğin doğrudan ve örgütsel destek algısının aracı rolü olup olmadığı ve lider-üye etkileşiminin bu ilişkiler üzerindeki düzenleyici rolü incelenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada; okul müdürlerinin, öğrenme merkezli liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarında, örgütsel destek algıları ve lider üye etkileşiminin rolünün inceleneceği, nicel araştırma yöntemleri içerisinde ilişki tarama modeli kullanılacaktır. Çalışmada ilk olarak okul müdürleri ve öğretmenlerin belirlenen değişkenlere ne düzeyde sahip olduğu belirlenecek, ardından öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik yaklaşımları sonucunda sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının, örgütsel destek lider üye etkileşimi algılarının, demografik (cinsiyet, yaş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi) değişkenlerine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği incelenecektir. Ardından öğrenme merkezli liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide, örgütsel destek algısının aracı, lider üye etkileşiminin ise düzenleyici rolü test edilecektir.

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ilinin Keçiören ilçesinin devlet ilk, orta ve lise düzeyinde okullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturacaktır. İlk olarak Keçiören ilçesinde

görev yapan öğretmen sayılarına göre tabakalı örneklem yöntemine göre araştırmanın uygulanacağı okullar belirlenecektir. Ardından belirlenen okulların okul müdürleri ile telefon ve e-posta aracılığıyla iletişime geçilecek ve araştırmanın uygulanmasına yönelik onayları istenecektir. Müdürlerinden onay alınan okullara ölçekler gönderilerek whatsapp üzerinden öğretmenlere ulaştırılmaları sağlanacaktır. Bu süreç yaklaşık 2 ayda tamamlanacaktır. Katılımcıların gizliliği; verilen yanıtlar üzerinde hoşgörü, anlaşma veya arzu edilirlilik yönünde çarpıtabilecek herhangi bir potansiyel etkiyi önlemek amacı ile gizlenecektir. Bunun yanında soruların, rollerine göre, bağımlı, bağımsız ve moderatör değişkenler olarak yapılandırılması ve ilgili yanlışlıklarının azaltılmasıyla anket gizliliğinin korunması sağlanacaktır.

Araştırmada Liu vd.(2016) tarafından geliştirilen ve Kılınc vd.(2017) Türkçe 'ye uyarlanan "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği", DiPaola vd.(2005) geliştirilen, Taşdan ve Yılmaz(2008) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği", Eisenberger vd.(1986) tarafından geliştirilerek Giray ve Şahin (2012) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği" ve Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Göksel ve Aydın (2012) tarafından uyarlanan "Lider-Üye Etkileşimi" ölçeği kullanılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı, t-testi, Pearson momentler çarpımı kat sayısı ve Mplus 8.3 programı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarında, öğretimsel liderliğin doğrudan ve örgütsel destek algısının aracı rolü ile lider-üye etkileşiminin düzenleyici rolü incelenecektir. Araştırmada öncelikle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterip göstermedikleri gösteriyorlarsa hangi boyutta ve ne çeşit öğretimsel davranışları gösterdikleri belirlenecektir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik örgütsel vatandaşlık, lider-üye etkileşimi ve örgütsel destek algılarının düzeyinin belirlenmesinin ardından bu algıların, demografik (cinsiyet, yaş, kıdem, bulunulan okuldaki hizmet süresi) anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi yapılacaktır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu bir ilişkinin olacağı sonucuna ulaşılması olası gözükmektedir. Okul müdürlerinin yüksek oranda öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdiği durumlarda algılanan örgütsel desteğinde artması beklenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını doğrudan etkileyeceği sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, örgütsel destek algısı üzerinden öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını dolaylı olarak etkileyeceği sonucu ulaşılması beklenen bir başka sonuçtur. Ayrıca lider üye etkileşiminin, öğretimsel liderlik ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkide düzenleyici rol üstlenmesi beklenmektedir. Araştırmanın sonuçlarının politika yapıcılara ve uygulayıcılara; okul müdürlerinin eğitim ve öğretimle ilgili her sürece dahil olduğu; öğretmenlerin aidiyet duygusu ile özveriyle çalışacakları etkili okulların oluşturulmasında yapılacak planlamalar ve uygulamalar konusunda yön göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel liderlik, örgütsel vatandaşlık, örgütsel destek algısı, lider üye etkileşimi

Kaynakça

Ada, Ş. & Gümüş, S. (2012). Öğretim liderliği kavramının eğitim yönetimi yüksek lisans programlarına yansımaları (Türkiye ve ABD örnekleri). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 462-474.

Akgündüz, Y., & Çakıcı, A. C. (2015). Algılanan örgütsel desteğin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinde örgütsel stresin aracılık rolü: beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 29-41.

Bergman, A. B. (1998). *Elementary school principal: with reproducible forms, checklists, and letters*, San Francisco: Jossey-Bass.

Cheung, M. F. (2013). The mediating role of perceived organizational support in the effects of interpersonal and informational justice on organizational citizenship behaviors. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(6), 551-572.

Çelik, M. (2010). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dipaola, M. F. & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*; 88(3), 35-44

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500-507.

Giray, M. D., & Sahin, D. N. (2012). Algılanan örgütsel, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 1.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.

Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Adaptation of learning-centered leadership scale: A validity and reliability study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 132-144.

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91.

Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and policy in schools*, 9(1), 1-26.

Taşdan, M., & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*. 33 (150). 87- 96.

Urick, A., Liu, Y., Ford, T. G., & Wilson, A. S. (2019). Does instructional leadership mediate effects of student home resources on opportunity to learn and math reasoning skills? A cross-national comparison of 4th grade students. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 876-914.

Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel destek, örgütsel güven, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 958-987.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Mutluluğuna İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çözümleme

Mehmet Nezir Çevik

Siirt Üniversitesi
nezir.cevik@siirt.edu.tr

Problem Durumu

Eğitimde bir amaç olarak mutluluk akademik tartışmalarda ve okul uygulamalarında son on yılda önemli bir konu olmaya devam etmektedir (Aunampai et. al., 2022; Badri et. al., 2018; Bin Mahfooz & Norrmén-Smith, 2022; Dantas, 2018; Gómez-Baya et. al., 2021; Gramaxo et. al., 2023; López-Pérez et. al., 2022; Stearns, 2019). Bu kavram mutluluğun eğitimdeki yeri (Warr, 2007), öğrenci memnuniyeti (Uusitalo-Malmivaara, 2012), öğretmenlerin motivasyonu ve genel okul iklimi üzerinde olumlu etkiler (Supriadi, 2015) yaratabileceği varsayımıyla, eğitim politikaları ve programlarına giderek daha fazla entegre edilmektedir. Bu bağlamda eğitimin temel birimi olan okullar için mutluluk önemli bir kavram olarak daha fazla karşımıza çıkmaktadır (Helliwell et.al., 2012). Eğitim örgütlerinde ele alınan mutluluk kavramı ise okul mutluluğu olarak kullanılmaktadır (Talebzadeh & Samkan, 2011).

Eğitimin temel birimi olan okullar için mutluluk önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Helliwell et.al. 2012). Mutlu bir ortamda eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları yüksek olmakta, sosyal ilişkileri ve duygusal etkileşimleri kuvvetlenmektedir (Bird & Markle, 2012; Kirkcaldy et al., 2004; McCullough et al., 2000; Quinn & Duckworth, 2007; Socha et al., 2013). Aksi durumda okul mutluluğundaki azalma öğrencilerdeki akademik başarıyı azaltarak örgütsel yalnızlık, kişisel kaygılar veya psikolojik rahatsızlıklar gibi olumsuz durumların yaşanmasına sebep olabilir (Sezer & Can, 2019). Okul mutluluğu üzerine yapılan araştırmaların çoğu, okuldan memnuniyet (Marescaux et al., 2019; Tanwar 2019; Yusof et al., 2017), okul iklimi (Asıcı & İkiz, 2019; Bird & Markle, 2012; Bulut, 2018), okula bağlılık (Bilgin, 2018; Field & Buitendach, 2011), çalışanların örgütsel mutluluğu ve iş performanslıları (Cropanzano & Wright, 1999; Düzgün, 2016; Suldo et al., 2006; Wright et al., 2007), mutluluk ve akademik başarı (Cheng & Furnham, 2002; Huebner, 1991; Huebner & Alderman, 1993; Kirkcaldy et al., 2004; McCullough et al., 2000; Quinn & Duckworth, 2007; Socha et al., 2013) konularına odaklanmıştır. Bu çalışmalar okul ortamındaki mutluluğun araştırılmasına katkıda bulunmuş olsa da okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda mutlu olmaktan ne anladığını göz ardı ederek yalnızca mutluluğu olası belirleyicilerine yönelmektedir.

Alanyazında anket ve ölçeklerin insanların bakış açılarının belirlenmesinde ince detayları tespit edemeyeceği ifade edilmektedir (Carlquist et al., 2016; Joshanloo et al., 2016). Oysaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin okuldaki mutluluğa ilişkin inançlarını nitel araştırmalar ile derinlemesine incelemek önemlidir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlerin okuldaki mutluluğa ilişkin inançlarının da nitel araştırmalar ile derinlemesine incelenmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca araştırmacılar genelde mutluluğa bir sonuç olarak baktılar; aslında mutluluk eğitimin bir amacı olmalı ve iyi bir eğitim kişisel

ve kolektif mutluluğa önemli ölçüde katkıda bulunmalıdır (Noddings, 2003). Bu araştırmada yapmak istediğimiz mutluluğu bir sonuç olarak incelemek değil, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin görüşlerini katılımcı çeşitliliğini dikkate alarak farklı okul türlerinde görev yapmakta olan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin bakış açılarına odaklanarak araştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek, belirli demografik özelliklerin bir fenomeni nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell & Poth, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin yaşadıkları deneyimleri fenomenolojik bir yaklaşımla analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları Siirt merkez ilçede görev yapan 30 öğretmen 19 müdür yardımcısı ve 12 okul müdürüdür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede araştırılacak problemle ilgili benzer ve farklı durumların belirlenerek, araştırmanın bu çerçevede yapılması önemlidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul mutluluğuna yönelik görüşlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanmada amaç yanıtları önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye sınırlamadan ayrıntılı veri toplamak için kişilerin olay ve olguları anlamlandırmalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak ve daha derin bilgi edinmektir (Creswell & Poth, 2016; Wengraf, 2001). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce yerli ve yabancı alanyazın incelenmiş ve araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için 8 ana soru ve katılımcıların fikirlerini daha iyi ifade edebilmesi amacıyla ana soruların altında sonda tipi 16 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu sorular farklı üniversitelerde görev yapan; okullarda bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra üniversiteye geçen üç, nitel araştırma konusunda yayınları olan iki, araştırma konusuyla benzer çalışmaları olan iki ve dil editörlüğü yapan iki olmak üzere toplam dokuz alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda üç ana soru ve dört sonda soru görüşme formundan çıkarılmış, üç sonda soruda bazı değişikliklere gidilmiş ve toplam beş ana soru on iki sonda sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Beş ana soru ve on iki sonda soruyla katılımcılar arasında olmayan iki okul müdürü, iki müdür yardımcısı ve üç öğretmenle görüşme yapılmış birkaç sonda soruda değişikliğe gidilmiş bir ana sorunun da ifadesi değiştirilmiştir. Sorular kapsam ve biçim açısından kontrol edilmiştir. Böylece toplam beş ana on iki sonda sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri araştırmacı tarafından görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme insanların tutumlarını, düşüncelerini konuya dair duygularını ve algılarını ortaya koymada kullandıkları nitel araştırmalar için oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma verilerini toplamak amacıyla yapılan görüşmeler 2023-2024 eğitim öğretim yılında dört farklı okul türünde değişik branşlarda görev yapmakta olan 30 öğretmen, 19 müdür yardımcısı ve 12 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyerek, okul mutluluğu kavramının eğitimin temel bir amacı olarak nasıl algılandığını anlamayı amaçlamıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Okullarda gerçekleştirilen görüşmelere 30 öğretmen 19 müdür yardımcısı ve 12 okul müdürü gönüllü olarak katılmıştır Veriler içerik analizi ile çözümlenerek katılımcıların okul mutluluğuna ilişkin görüşleri, mutlu bir okulun sahip olması gereken özellikler, bir okulun mutsuz bir okul olarak nitelendirilebilmesinin ölçütleri, mutlu bir okulun sağladığı katkılar, okul mutluluğunun arttırılmasına yönelik katılımcıların önerileri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, paydaşlar arası iş birliğinin yapılması, özgür ve baskısız ortam yaratılması, okul ikliminin huzur ve adalet temellerine dayandırılması, fiziksel olarak temiz ve düzenli okul ortamlarının tesisi, adalet, hoşgörü ve güvenin olduğu okulların olması, mobbing yapılmaması, liyakat sahibi idarecilerin göreve getirilmesi, öğretmen ve yöneticilere maddi destek sunulması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, okul mutluluğu, okul yöneticisi, öğretmen

Kaynakça

Abdullah, A., & Ling, Y. (2016). The Mediating Role of Workplace Happiness on Teachers' Innovative Behavior and Affective Commitment for Malaysian Secondary Schools: A Cross-Sectional Questionnaire Survey. , 1, 15. <https://doi.org/10.11648/j.tecs.20160101.12>.

Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 621-638.

Aunampai, A., Widyastari, D. A., Chuanwan, S., & Katewongsa, P. (2022). Association of bullying on happiness at school: evidence from Thailand's national school-based survey. International Journal of Adolescence and Youth, 27(1), 72-84.

Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y., Al Sheryani, Y., & Al Rashedi, A. (2018). The effects of home and school on children's happiness: A structural equation model. International Journal of Child Care and Education Policy, 12(1), 17.

Battaglia, C. (2009). A Response to “School Leadership in Support of Teachers' Learning: The Dramatic Differences That Financial Resources Make,” by Drago-Severson and Pinto. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 477-482. <https://doi.org/10.1080/15700760903184349>.

Bilgin, D. (2018). Understanding the relationship between happiness and creativity in terms of the dimensions of psychological and subjective well-being (Yüksek Lisans Tezi). Istanbul Bilgi University The Graduate School of Social Sciences Industrial/Organizational Psychology, İstanbul

Bin Mahfooz, S., & Norrmén-Smith, J. (2022). Going global with the Happy Schools framework: supporting holistic school happiness to improve teaching, learning and well-being.

Bin, S. (2011). On the Practice of a Growing Happy Primary School. *Chinese Journal of Special Education*.

Bird, J. M. & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66. DOI: 10.1111/j.1939- 0025.2011.01127.x

Boniwell, I., Osin, E. N. & Martinez, C. (2015). Teaching Happiness at School: Non Randomised Controlled Mixed-Methods Feasibility Study on the Effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1): 85-98.

Bulut, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Burkhauser, S. (2017). How Much Do School Principals Matter When It Comes to Teacher Working Conditions?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 126 - 145. <https://doi.org/10.3102/0162373716668028>.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Türk Eğitim Sistemine İlişkin Öğretmenlerin Algıladıkları Güncel Sorunlar

Saltanat Abbasova ^{1,*}, Ayşe Hülya Baydın Aslan ², Şasenem Nazarklyçova ¹ & Birce Ezgi Önceler ²

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

saltanatabbasova0@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim devlete ve bireylere sağladığı faydaların yanı sıra, toplumun yaşamının en iyi şekilde belirlenmesinde, kültürün geleceğe aktarılmasında, nitelikli insan gücünü yetiştirmede, geleceği en iyi şekilde planlamada önemli bir güce sahiptir (Söylemez Hark ve Adıyaman, 2022). Bir toplumun kalkınmasında güçlenmesinde ilerlemesinde ve gelişmesinde eğitim önemli bir araç ve sosyal bir sitemdir. Türk eğitim sistemi de yapı ve işleyişi bakımından sosyal sistemin bütün özelliklerini taşımaktadır (Baysal ve Ada, 2015). Türk eğitim sistemi modern, demokratik, bilimsel, laik ve karma eğitim sistemi olarak kendini göstermektedir. Türk toplumunun mutluluğunu artırmak yaşam kalitesini iyileştirmek, birlik ve beraberlik içinde ülkenin kültürel, sosyal, ekonomi ve diğer alanlarda kalkınmasını sağlamak Türk eğitim sisteminin amaçlarından biridir (Dilaver, 2016; Kalender, 2023). Eğitim sisteminin gelişmesi ve yükselmesi için eğitim sisteminin tümünü kapsayan sorunların iyi bir şekilde analiz edilerek sorunların çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Eğitim de ortaya çıkan sorunlar işleyen tüm sistemi etkileyebilmektedir. Bu sorunlar giderilmediğinde eğitim sisteminde hedeflenen çıktılar elde edilmesi zorlaşmakta veya gerçekleşmemektedir. Türkiye’de günümüze kadar eğitim sistemini geliştirmeye yönelik bir çok faaliyetler gerçekleştirilmiş farklı planlar ve programlar, politikalar, ilkeler belirlenerek uygulamaya konulmuş fakat eğitimde beklenen sonuçlar bir türlü alınamamıştır (Şener, 2018). Türk eğitim sistemine bakıldığında bir çok sorunların eğitim sistemine hakim olduğu görülmektedir. Farklı zaman dilimlerinde sorunların çözümü için yapılan çalışmaların birçoğu amacına ulaşamamıştır. Eğitim sisteminin sorunları için bulunun çözümlerin amacına ulaşmaması ya da kağıt üzerinde kalması Türk eğitim sisteminin yeteri kadar incelenmemesi ve tanınmamasından kaynaklanmaktadır (Parlak, 2015). Literatür incelendiğinde Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili farklı bilimsel çalışmalar olduğu ama öğretmenlerin algılarına göre Türkiye eğitim sisteminin güncel sorunlarına ilişkin bilimsel çalışmaların çok olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı milli eğitime bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin bizzat gördükleri ve yaşadıkları güncel sorunların neler olduklarını tespit etmek ve alanyazına katkı sağlamaktadır. Çalışmada aşağıdaki sorunların yanıtları araştırılmıştır.

1. Özlük haklarına ilişkin algıladığınız güncel sorunlar nelerdir?
2. Fiziki koşullara ilişkin algıladığınız güncel sorunlar nelerdir?
3. Yönetime ilişkin algıladığınız güncel sorunlar nelerdir?
4. Müfredata ilişkin algıladığınız güncel sorunlar nelerdir?
5. İstihdama ilişkin algıladığınız güncel sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni: Bu araştırma nitel çalışmanın desenlerinden biri olan olgubilim çalışmasıdır. Olgubilim çalışmasının amacı, deneyimleri yaşadıkları şekliyle, başka bir deyişle "yaşanmış deneyimler" olarak tanımlamaktır. Olgubilim araştırması ayrıca, belirli bir durumda benzersiz bireylerin özel deneyimlerini inceler, böylece ne olduğunu (gerçeklik) değil, ne olarak algılandığını araştırır (Burns ve Grove 1998: 81). Araştırmanın çalışma grubu: Çalışma grubu, 2024 yılında Ordu merkez ilçedeki devlet okullarında görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 15 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları ve uygulanması: Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Literatür araştırmasından sonra sorular oluşturulmuş, oluşturulan sorulara üç uzman akademisyen tarafından incelenmiş, geri bildirimleri göz önüne alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Form ve araştırmanın kapsamı, amacı görüşmeden önce katılımcılara açıklanmış ve sonrasında uygulanmıştır.

Veri analizi: Nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi teknikleri toplanan verilerin analizinde kullanılmıştır. Betimsel analiz dünyayı veya bir olguyu karakterize eder -kim, ne, nerede, ne zaman ve ne ölçüde sorularına cevap verir. Amaç ister popülasyonlardaki eğilimleri ve varyasyonları belirlemek ve tanımlamak, ister temel fenomenler için yeni ölçümler oluşturmak, ister nedensel etkileri belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda örnekleri tanımlamak olsun, tanımlama genel olarak bilimsel süreçte ve özel olarak eğitim araştırmalarında kritik bir rol oynar (Loeb vb., 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel içerik analizi, ham verileri geçerli çıkarım ve yorumlara dayalı kategoriler veya temalar halinde yoğunlaştırmak için tasarlanmış bir süreci içerir. Bu süreç, araştırmacının dikkatli incelemesi ve sürekli karşılaştırma yoluyla verilerden tema ve kategorilerin ortaya çıktığı tümevarımsal akıl yürütmeyi kullanır (Patton, 2002). Çalışma grubundan toplanan veriler kategoriler ve kodlar şeklinde ifade edilmiştir. Veriler tablolarda belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de öğretmenler, özlük haklarına ilişkin, görevde yükselme, derece gibi durumlarda yaşanan adaletsizlikleri, öğretmenlik meslek kanununun zayıflığını, ek ders ücretinin azlığını, yıllık izin olmamasını, öğretmenler arasında maaş farkının olmasını ve öğretmenlerin itibarının zayıflamasını güncel sorun olarak algılamaktadırlar. Türkiye’de öğretmenler, fiziki koşullara ilişkin, her sınıfın fiziki durumunun iyi olmayışını, okullarda ısınma sorununu, okulların kasvetli, yeterli ışık almayan binalardan oluşmasını, kırsalda ve zor şartlarda öğretmenler için lojman ve maaş desteği sağlanmamasını, hijyensizliği sorun olarak algılamaktadırlar. Türkiye’de öğretmenler, yönetime ilişkin, kişisel çıkarların ve baskının mevcudluğunu, müdürün ve yardımcılarının derse girmemesini, liyakat eksikliğini, eşitsizlik tutumunu, evrak işlerinin dayatılmasını, anlayışsızlığı ve adil iş dağıtımının olmamasını sorun olarak algılamaktadırlar.

Türkiye’de öğretmenler, müfredata ilişkin, konuların öğrenci yaşına uygun ve güncel olmayışını, müfredat ve merkezi sınav uyumsuzluğunu, müfredatın yoğunluğunu, öğrencilerin ihtiyaçları açısından uygunsuzluğunu, teorik bilgilerin güncel hayatla ilişkilendirilmemesini, çocuğa görelilik ilkesinin

zayıflığını ve sürekli değişime maruz kalmasını sorun olarak algılamaktadırlar. Türkiye’de öğretmenler, istihdama ilişkin, ücretli öğretmenliğin olmamasını ve kadrolu atanmamasını, liyakatsizliği, mülakat prosedürünü, atama sayısının yetersizliğini, atama sayısı ile üniversitede okuyan öğrenci sayımının uyumsuzluğunu, nitelikli insan gücünün değerlendirilmemesini sorun olarak algılamaktadır. Tüm sonuçlar incelenmiş ve ortak şikayet konuları araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırma Türkiye eğitim sisteminde önemli sorunların yer aldığını ve bu sorunların kapsamlı çözümlere gerek duyduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitim sistemi, sistemde algılanan sorunlar

Kaynakça

- Baysal, N.,Z. ve Ada, S. (2015). Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Burns, N. ve Grove, S.K. (2001) . The Practice of Nursing Research, Conduct, Critique, and Utilization. (4th ed.), Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Dilaver, H. H., (2016). Türk eğitim sistemi. K. Keskinçilic (ed.). Türk eğitim ve okul sistemi yönetimi. (s.29-73). Pegem Akademi.
- Kalender, S. (2023). Türk eğitim sisteminde eğitim arzı ve eğitim talebine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri. (doktora tezi). Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., ve Reber, S. (2017). Descriptive analysis in education: A guide for researchers. (NCEE 2017–4023). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Parlak, Ş. (2015). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre Türk eğitim sisteminin sorunları ve önerilen çözümler: betimsel bir araştırma. (Yüksek lisans tezi). İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M.Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. Milli Eğitim Dergisi, 47(218), 187-200.
- Söylemez Hark, N., ve Adıyaman, B. (2023). Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 52(239), 1673-1706.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Mobbinge Maruz Kalma Düzeyleri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkide; Öz Yeterlilik Algularının Aracı Rolü

İslam Deviren ^{1,*}, İhsan Aslan ², Ümit Kurt ¹ & Sacide Doğan ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
islamdeviren@gmail.com

Problem Durumu

Okul yöneticilerinin mesleki hayatı, karmaşık ve zorlayıcı faktörle karşı karşıya kalmaktadır. Bu faktörler arasında işyerinde mobbing olarak tanımlanan davranış biçimi, son zamanlarda dikkat çeken bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okul yöneticileri mesleki rollerinde başarılı olmaları beklenen ve işyerinde mobbing gibi olumsuz davranışlarla karşılaşabilecek önemli bir gruptur. Mobbing, profesyonel bir ortamda bireylere yönelik kasıtlı, organize ve zarar verici bir dizi eylemdir (Einarsen vd., 2020). Mobbingin okul yöneticileri üzerindeki etkisi, onların mesleki motivasyonları ve işlerine olan bağlılıkları üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir. Bu tür saldırgan davranışların, özellikle eğitim ortamlarında, bireylerin zihinsel refahı üzerinde uzun süreli olumsuz etkileri olabileceği yaygın olarak kabul edilmektedir (Veinhardt ve Petrauskaitė, 2017). Mobbing, bir grup insanın işyerinde bir bireye karşı sürekli olarak zararlı ve yıkıcı eylemlerde bulunmasıdır (Leymann, 1996). Bu tanım özellikle yıllarda eğitim ortamlarında dikkat çekip bireylerin ruhsal sağlıkları üzerinde zararlı etkiler yaratıyor. Mobbing davranışlarının hedefi olan okul yöneticileri, çalışma ortamlarında kendinden şüphe duyma, baskı, endişe, üzüntü gibi duygular yaşayabilmektedir. Eğitim kurumları olan okullarda mobbing olaylarıyla çok karşılaşılıyor. Okul yöneticileri sadece okulda değil, dışarıdan da mobbinge maruz kalabilmektedir (Yıldırım, 2012).

Bu bağlamda mobbinge maruz kalan okul yöneticilerinin, mesleki profesyonelliklerini sürdürmeleri de zor olabiliyor. Mesleki profesyonellik, bireyin meslek hayatında ki etik kurallara bağlılığı, bilgi ve beceri seviyesi ile yüksek kalite standartlarına uygun davranışlarını tanımlar (Sergiovanni, 2013). Okul yöneticilerinin profesyonellik düzeyi, okullarının başarısı ve bu başarıların devamlılığı bakımından kritik öneme sahiptir. Fakat okulda mobbing gibi dışsal faktörlerle karşılaşan okul yöneticilerinin, bu profesyonellikten taviz verme riskleri bulunmaktadır (Hussain, 2018). Mobbing, okul yöneticilerinin iş doyumunu, motivasyonunu, dikkatini ve örgütsel bağlılığını olumsuz yönde etkileyerek mesleki profesyonelliği tehdit edebilir (Karatas & Uner, 2020). Mesleki profesyonellik, bireyin mesleğinin standartlarına ve değerlerine bağlı kalma yeteneği olarak tanımlanır. Okul yöneticileri için mesleki profesyonellik, hem yönetim becerilerinde hem de eğitimsel liderlikte yüksek standartlar belirlemeyi gerektirir (Hoy & Miskel, 2012). Okullarda mesleki profesyonelliği korumak, özellikle zorluklarla karşılaşıldığında çok önemlidir, ancak mobbing gibi faktörler profesyonelliğe tehdit oluşturabilir.

Bu bağlamda, okul yöneticilerinin mobbing ile başa çıkma kapasitelerinde etkili olabilecek önemli bir psikolojik kaynak olan öz yeterlilik kavramında ön plana çıkmaktadır. Öz yeterlilik, bireylerin belirli bir görev ya da amaç doğrultusunda başarıya ulaşma kapasitelerine olan inançları olarak tanımlanır. Öz

yeterliliğin yüksek olması, okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorluklar karşısında daha az stres yaşamalarını ve daha çok azim göstermelerini sağlar. Yüksek öz yeterlilik, bireylerin yalnızca zor durumlarla başa çıkma becerilerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin bu durumlardan kaçınmak yerine onları üstlenme eğilimlerini de güçlendirir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Bandura (1997) tarafından geliştirilen öz yeterlilik teorisine göre, bireylerin belirli bir görev veya olayı başarma kapasitesine olan inançları, karmaşık durumlarla başa çıkma becerilerini doğrudan etkiler. Yüksek öz yeterlilik algısına sahip okul yöneticileri, zor durumlarla başa çıkarken daha güçlü olup mesleki profesyonelliklerini koruyabilirler (Moeini, 2018). Öz yeterliliğin bu bağlamda mobbing ile mesleki profesyonellik arasındaki ilişkide bir aracı rol oynayabileceği düşünülmektedir. Öz yeterlilik algısına sahip okul yöneticileri, karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli olma eğilimindedirler ve bu durum onların mesleki performanslarını olumlu yönde etkileyebilir (Schwarzer & Hallum, 2008).

Literatüre bakıldığında okullarda mobbingin özellikle liderlik pozisyonlarındaki bireyler olan okul yöneticileri için ciddi sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Namie & Namie, 2021). Ancak öz yeterlilik gibi bireysel kaynakların, bu olumsuz etkileri hafifletebileceği ve bireylerin mesleki rollerini daha etkin ve verimli bir şekilde devam ettirmelerine fayda sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Judge, 2020). Bu çalışma, eğitim yöneticilerinin mobbinge maruz kalma düzeyleriyle mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkide öz yeterlilik algısının aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bu tür karmaşık durumlarla başa çıkmada öz yeterliliğin rolünü anlamak ve mesleki profesyonelliğin devamlılığını destekleyen stratejiler geliştirmek adına önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

1. Okul yöneticilerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile mesleki profesyonellikleri ve öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin mobbinge maruz kalma düzeylerinin mesleki profesyonellik üzerindeki etkisinde öz yeterlilik algılarının aracılık rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırma, okul yöneticilerinin mobbinge maruz kalma düzeylerinin mesleki profesyonellik üzerindeki etkisini ve bu etkide öz yeterlilik algılarının aracılık rolünü belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle olan ilişkisini, farklı grupların ortalama puanları üzerinden karşılaştırarak inceler (Johnson & Christensen, 2014). Yapısal eşitlik modellemesi ise, değişkenler arasındaki ilişkileri ve dolaylı etkileri bir arada inceleyerek, aracı değişkenlerin etkisini ortaya koyan bir istatistiksel tekniktir (Dursun & Kocagöz, 2010; İlhan ve Çetin, 2014). Bu çalışmada, bağımsız değişken olarak okul yöneticilerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri, bağımlı değişken olarak mesleki profesyonellik ve aracı değişken olarak öz yeterlilik algıları ele alınmıştır. Araştırma, okul yöneticilerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını ve bu ilişkide öz yeterlilik algılarının aracı rolünü açıklamaya çalışmaktadır. Araştırmaya konu olan Diyarbakır merkez 4 ilçesinde görev yapan 297 okul yöneticisi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Veriler; Mobbing Ölçeği, Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Öz Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin maruz kaldıkları mobbing düzeyleri ile mesleki profesyonellikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının, mobbing ile mesleki profesyonellik ilişkisinde kısmi aracı role sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin maruz kaldıkları mobbing, öz yeterlik algılarını olumsuz etkilemekte ve bu durum da mesleki profesyonelliklerini azaltmaktadır. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin mesleki profesyonelliklerinin artırılması için mobbing davranışlarının önlenmesi ve yöneticilerin öz yeterlik algılarının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının artırılması, onların mesleki profesyonelliklerini de olumlu yönde etkileyebilecektir. Ayrıca eğitim kurumlarında mobbing davranışlarının önlenmesi, okul yöneticilerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin mesleki profesyonelliklerini etkileyen faktörlerin anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim kurumlarındaki mobbing davranışlarının önlenmesi için önemli ipuçları sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mobbing, mesleki profesyonellik, öz yeterlilik algısı, yönetici

Kaynakça

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman and Company.

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2020). Bullying and harassment in the workplace: Theory, research, and practice (3rd ed.). CRC Press.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 5(2), 26-42.

Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010, Ocak-Temmuz). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (35), 1-17.

Erdem, R., & Çelik, K. (2015). Mobbing ve iş tatmini arasındaki ilişki: Eğitim yöneticileri üzerine bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(2), 249-276.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). Educational administration: Theory, research, and practice. McGraw-Hill.

Johnson, B. R. ve Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma araştırma. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap

Hussain, S., Aslam, H. D., & Razzaq, N. (2018). Exploring the impact of workplace bullying on job burnout and job satisfaction. European Scientific Journal, 14(20), 123-138.

-
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2020). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 106(1), 23-42.
- Karatas, S., & Uner, M. M. (2020). Examining the relationship between organizational culture, job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Organizational Leadership*, 9(2), 85-101.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., & Birashk, B. (2018). The relationship between perceived self-efficacy and work-related stress among academic staff. *Journal of Research in Medical Sciences*, 23(2), 105-112.
- Namie, G., & Namie, R. (2021). *The Bully at Work: What You Can Do to Stop the Hurt and Reclaim Your Dignity on the Job* (3rd ed.). Sourcebooks.
- Sergiovanni, T. J. (2013). *Leadership: What's in it for schools?* Routledge.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Vveinhardt, J., & Petrauskaitė, M. (2017). The negative effects of mobbing in school organizations on leadership performance. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 115-130.
- Yıldırım, A. (2012). Eğitim yöneticilerinin mobbing algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 1837-1856.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2001). Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice - an introduction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 369-373.

Okul Yöneticilerinin Dijital Dönüşüme Bağlı Olarak Karşılaştıkları Sorunlar ve Okula Etkileri

Ender Kazak ^{1,*} & Ömer Çalışkan ²

¹ Düzce Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

enderkazak81@hotmail.com

Problem Durumu

Dünya hızlı bir dijital dönüşümü yaşarken, yönetim süreçleri, iş yapma alışkanlıkları, eğitim öğretim ortamları değişmektedir. Bilim ve teknoloji alanında gerçekleşmekte olan ilerlemenin sürekli ve hızlı olması eğitim kurumlarını ciddi bir dönüşüme zorlamaktadır (Chatterjee vd., 2023, s. 6). Teknolojide yaşanan değişim ve gelişmeler dijital dönüşümü pek çok alanda zorunlu kılmaktadır (Kalaycı, 2023, s. 44). Bu alanların başında da birer eğitim örgütü olan okullar gelmektedir. Özellikle salgın dönemi ile birlikte çok daha iyi anlaşılmıştır ki başta yöneticiler olmak üzere öğretmenlerin ve velilerin de dijital yetkinliklerini geliştirmeleri yeni dönemin gereği olarak zorunluluk halini almıştır (Gkrimpizi vd., 2023, s. 1).

Dijital dönüşüm üç ana dalga halinde gerçekleşmektedir. İlk dalga 1960'lar-1970'lerde başlayarak iş süreçlerinde marjinal otomasyon değişiklikleri getirmiştir. İkinci dalga 1980'ler-1990'larda gerçekleşmiş, iş süreçlerinin yeniden yapılandırılmasıyla örgütlerin iç işlevlerini köklü şekilde değiştirmiştir. Günümüzde yaşanan üçüncü dalga (2000-2024) ise iş modellerini ve ana faaliyetleri derinden etkilemiştir. Dijital dönüşümü tam anlamıyla anlamak için üçüncü dalga kritik bir süreçtir (Gkrimpizi vd., 2023, s. 1). Dijital dönüşüm kavramı, organizasyonların iş modellerinde, ürünlerinde veya yapılarında köklü değişikliklere yol açan dijital teknolojilerin entegrasyonu ve süreçlerin otomasyonu olarak tanımlanmaktadır (Hess vd., 2016).

Okul yöneticileri dijital dönüşüm sürecinde paydaşların yeterliliklerine, okulların dijital altyapı olanaklarına, öğrencilerin ve velilerin dijital yeterlilikleri ve dijital araçlara erişme imkanlarına göre çeşitli sorunlarla başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Araştırmalar, okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonunun öğrencilerin performansından daha fazlasını etkilediğini göstermektedir. Zhao vd., 2015 yılından bu yana dijital dönüşüm ve verileştirme üzerine alan yazında gerçekleştirilen tartışmalara bağlı olarak araştırmacıların ilgisinin teknoloji merkezli kaygılardan insan merkezli kaygılara doğru bir değişime evrildiğini belirtmişlerdir (Zhao vd., 2020, s. 304). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yönetim, dijitalleşme ve aile-okul ilişkileri üzerindeki etkisi hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Timotheou vd., 2023, s. 6719). Dijital dönüşüm sürecinde yönetici, öğretmen ve velilerin dijital yeterliliklerini geliştirmelerine duyulan ihtiyacı ortaya koyması nedeniyle çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü insan kaynağının dijital dönüşümü gerçekleştirilemediği takdirde okulun ve eğitimin dijital dönüşümünün de gerçekleştirilmeyeceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında “Okul yöneticileri dijital dönüşüme bağlı olarak okullarda hangi sorunlarla karşılaşmakta ve karşılaşılan sorunlar okulda hangi değişkenleri etkilemektedir?” sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, okul yöneticilerinin dijital dönüşüme bağlı olarak karşılaştıkları sorunları derinlemesine ele alması; sorunların okulun örgütsel yapısını, yönetim ve öğretim süreçlerini etkilemesi bakımından nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmaların temel özelliği, insanların gerçekleri kendi sosyal ortamlarında ortaya koymaya çalışmaktır (Merriam, 2023). Durum çalışmaları nitel ve nicel araştırma yöntemlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitel durum çalışmasının temel özelliği bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılmasına imkân tanınmasıdır. Bir duruma ilişkin bütün etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 73).

Çalışma grubunun seçiminde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubu, araştırmaya hız kazandırmak için kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi belirlenen Düzce Merkez ilçede görev yapan okul yöneticileri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile belirlenen dijital becerilere sahip, dijital dönüşüme açık okul yöneticileri ile doyurucu veriye ulaşamayan durumlarda kartopu örnekleme yöntemiyle görüşülen okul yöneticilerine sorularak ulaşılan gönüllü 15 okul yöneticisinden oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 118-123).

Araştırma verileri toplanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 16.05.2024 tarih ve 2024/181 karar sayılı etik kurulu onayı alınmıştır. Görüşmeler, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, okul yöneticileri görev yerlerinde ziyaret edilerek odalarında yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde 5 katılımcı ses kaydı yapılmasına izin vermemiş ve bu durumda görüşmeler esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Katılımcılardan 10’u ise ses kaydına izin verdiği için ses kayıt cihazıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. En kısa görüşme 16 dakika sürerken en uzun görüşme ise 74 dakika olarak bir oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeciler tarafından anlaşılamayan cevaplar öze bağlı kalınarak açıklanmıştır. Görüşmeler ile elde edilen verilerin analizinde tematik analiz metodu kullanılmış, anlatılarda ne söylendiğine ne anlatıldığına odaklanılmış, tematik içeriklere tümevarımsal bir yaklaşımla ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, başta öğretim süreçlerinin yönetimi olmak üzere okulun insan kaynağının yönetimi, tesis yönetimi, bilgi ve teknoloji yönetimi olmak üzere eğitim örgütlerinin yönetiminden sorumlu olan okul yöneticileri çeşitli sorunlarla mücadele etmektedirler. Günümüzde bilginin teknolojiye dönüşmesi yönetenlerin ve yönetilenlerin yeterlilik durumuna göre yöneticileri çeşitli sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Yöneticilerin yaşadıkları sorunlar yönetim süreçlerini kolaylaştırabildiği gibi zorlaştırabilmektedir. Özellikle son yıllarda öncelikle yapay zekâ teknolojileri olmak üzere dijital teknolojilerin eğitim, sağlık, endüstri alanlarında kullanılmaya başlanmış olması yöneticilerin hızlı karar

alma, hızlı planlama, sürekli ve anlık denetim, sürekli ve hızlı geri bildirim sağlama, bilgiyi depolama, bilgiye her yerden ulaşma, uzaktan çalışabilme gibi kolaylıklar sağladığı görülmektedir. Öte yandan avantaj gibi görünen bu dijital imkânlar yöneticilerin yeterlilik durumlarına göre üstesinden gelinemeyecek altyapı sorunlarına, güvenlik sorunlarına, yasal ve etik sorunlara, entegrasyon sorunlarına da yol açarken diğer taraftan okulun verimliliğini, paydaşları ile iletişimini, kültürünü ve iklimini, sosyal çevredeki imajını etkileyebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital dönüşüm, dijitalleşme, okul yönetimi, dijital beceri

Kaynakça

Chatterjee, S., Chaudhuri, R., Vrontis, D., & Giovando, G. (2023, January-Martç). Digital workplace and organization performance: Moderating role of digital leadership capability. *Journal of Innovation & Knowledge*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100334>.

Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023). Classification of Barriers to Digital Transformation in Higher Education Institutions: Systematic Literature Review. *Education Science*, 13. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci13070746>

Hess, T., Matt, C., Benlian, A., & Wiesböck, F. (2016, Jun). Options for Formulating a Digital Transformation Strategy. *MIS Quarterly Executive*, 15(2).

Kalaycı, N. (2023, Haziran 26). Dijitalleşme ve Dijital Eşitsizlik. *Scientific Journal of Space Management and Space Economy*, 2(1), s. 43-52. <https://www.journals.academicianstudies.com/SJSMSE/issue/view/25/54> adresinden alındı

Merriam, S. B. (2023). *Nitel Araştırma (3 b.)*. (P. TURAN, Çev.) ANKARA: Nobel Yayınları.

Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, . N., Cachia, R., . . . Ioannou, . A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28(6), s. 6695-6726. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zhao, M., Liao, H.-T., & Sun, S.-P. (2020). An Education Literature Review on Digitization, Digitalization, Datafication, and Digital Transformation. In 6th International Conference on Humanities and Social Science Research, 435, s. 301-305.

Öğretmenlerin Kariyer Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi

Serdar Bozan

Mardin Artuklu Üniversitesi
serdarbozan@artuklu.edu.tr

Problem Durumu

Metafor kavramı, Yunanca kökenli bir kelime olup, “meta” (değiştirme) ve “pherein” (aktarma) sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşan “metapherein” kavramına dayanmaktadır (Levine, 2005). Metaforla amaçlanan, iki farklı kavram veya nesne arasında, birine ait özellikleri benzerlik ya da farklılıkları yoluyla diğerine aktararak mecazi bir yapı kurmaktır (Palmquist, 2001). Böylelikle bir kavram veya nesneye ilişkin karmaşık yapılar diğer nesne veya kavram ile ilişkisi sayesinde daha kolay tanımlanarak, açıklanır (Guerrero ve Villamil, 2002). Zihinsel olarak güçlü modeller sunan metaforlar (Saban, 2008), özellikle ilk defa karşılaşılan kavram veya uygulanan durumlarda bireylerin kavrama ilişkin algılarının belirlenmesinde de önemli veriler sağlamaktadır.

Metaforlar birçok alanda kullanıldığı gibi eğitim-öğretim çalışmalarında da kullanılmaktadır (Geçit ve Gencer, 2011). Alan yazına genel olarak bakıldığında, öğretmenlerle ilgili yapılan metafor çalışmalarının bir kısmının genel olarak “öğretmenlik” olgusunu ele aldığı (Oxford vd., 1998; Zhao ve diğ., 2009), bir kısmının ise branş öğretmenlerine yönelik (Nikitina ve Furuoka, 2008; Oğuz, 2009; Ünal ve Ünal, 2010; Afacan, 2011) olarak hazırlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, alan yazında ilköğretim öğrencilerinin öğretmen algılarını (Oflaz, 2011) ve öğretmen ve yöneticilerin öğretmen kavramını nasıl algıladıklarını (Cerit, 2008; Taşdemir ve Taşdemir, 2011), sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri nasıl algıladıklarını (Ekinci ve diğ., 2018) betimleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Türk eğitim sistemi içerisinde ilk defa 2006 yılında çok kısa bir süre uygulanan ve daha sonra uzun bir süre uygulamadan kaldırılan öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması, 2021 yılında öğretmenlik meslek kanunu ile gündeme gelmiş ve “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile beraber tekrar uygulamaya konulmuştur. Bu uygulama ile beraber “kariyer” kavramı ön plana çıkmıştır. Kariyer kavramının ön plana çıkması ise öğretmenlik mesleğinin bir “uzmanlık mesleği” mi, yoksa bir “kariyer mesleği” mi tartışmalarını doğurmuştur. Bu açıdan öğretmenlerin “kariyer” kavramına ilişkin algılarının ortaya konması önem arz eden bir hale gelmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kariyer kavramına ilişkin metaforik algılarını belirleyerek, bu algıları cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi, yaş, kariyer ünvanı değişkenleri açısından analiz etmektir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Betimsel tarama modeli, bir gruba ait özelliği var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2010). Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında amaç, öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforlara ulaşmaktır. İkinci aşamada temel ise amaç, ulaşılan metaforları çeşitli değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan eğitim kademesi, yaş, kariyer ünvanı) açısından analiz etmektir.

Araştırmanın çalışma evrenini Mardin iline bağlı tüm ilçelerde, tüm kademelerdeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluştururken, araştırma örneklemini bu okullarda görev yapan 326 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma evreni (örneklemi) belirlenirken her kademedeki örnek alımında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik, okullardan örneklem alımında tesadüfi (random) örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleminde, asıl hedef katılımcıların çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmak ve çeşitlilik arz eden durumlar arasında benzer olguların belirlenmesini sağlamakken (Yıldırım ve Şimşek, 2011), rastgele örnekleme evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır ve yansızlık kuralının uygulanabildiği bir örneklemedir (Balcı, 2001).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek için üç aşamalı bir form kullanılmıştır. Birinci aşamada, öğretmenlerin demografik bilgilerine, ikinci bölümde kariyer kavramını hangi metaforla ilişkilendirdiklerini belirlemek için “Öğretmenlik mesleğinde kariyerbenzer.” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Üçüncü aşamada ise öğretmen öğretmenlerin kariyer kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforu açıklamaları amacıyla “Çünkü.....” kelimesi ile başlayan bölümü ayrıntılı olarak doldurmaları istenmiştir.

Formlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Araştırma bulgularının analizi ve yorumlanması sürecinde öncelikli olarak öğretmenlerin ürettikleri metaforlar beş aşamada analiz edilerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008); İlk aşamada metaforlar tanımlanarak adlandırılmıştır (Adlandırma Aşaması), adlandırılan kavramlar içerik analizine tabi tutularak üretilen metafor ile görüş karşılaştırılmış mantıksal dayanakları analiz edilerek sınıflandırılmış (Tasnif Etme Aşaması), öğretmenler tarafından üretilen metaforlar ilişki durumlarına göre temalar altında toplanmış (Yeniden Organize Etme ve Derleme Aşaması), temalar altında toplanan metaforlar kategori başlıklarına dönüştürülmüştür (Kategori Geliştirme Aşaması). Yıldırım ve Şimşek (2008), nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için toplanan verilerin rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanmasını geçerliliği sağlamanın iki önemli süreci olarak ifade etmektedirler. Bu amaçla araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için toplanan verilerin raporlaştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, elde edilen metaforlar ve bu metaforlara ait görüşler bulgular kısmında tablolar halinde sunulmuş, geçerliliği sağlamak için de oluşturulan kategoriler uzman görüşlerine başvurulmuş bu kategoriler teyit edilmiştir. Ayrıca çıkan bulgulara dair katılımcı teyidi alınmış ve elde edilen bulguların görüşlerini yansıttığı öğretmenlerce ifade edilmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda 190 metafor ve 35 tema üretilmiş olup, bu temalar içerisinde en fazla metafor “birikim-deneyim”, “zorlu süreç”, “büyütme-yetiştirme” temalarında üretilmiştir. Araştırmada kariyer kavramına ilişkin üretilen metaforlardan “birikim-deneyim, emek, büyüme-yetiştirme, uyum, fayda, ihtiyaç, olgunluk, mutluluk” gibi temalarda kariyer kavramının olumlu yönlerine vurgu yapılırken, “eşitsizlik-adaletsizlik, ayrışma, hiyerarşi, boş bir uğraş” gibi temalarda kariyer kavramına ilişkin olumsuz görüşler yer almıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kariyer kavramına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin olduğu görülmüştür. Olumlu görüşlerin ağırlıklı olarak kariyer kavramını bir gelişim süreci olarak algıladığı, olumsuz görüşlerin ise ağırlıklı olarak kariyerin uygulanış şekline ilişkin gerçekleştiği görülmüştür.

Kariyer kavramına ilişkin metaforların cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi, yaş, kariyer ünvanı değişkenleri açısından da olumlu algılar olduğu gibi olumsuz algıların da olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, kariyer, metafor

Kaynakça

Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “fen” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1242-1254.

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-71

Ekinci, A., Sümer, S., Bozan, S. ve Çete, U. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-20.

Geçit, Y. ve Gençler, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23), 1-19.

Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6 (2), 95-120.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41 (4), 172-175.

Nikitina, L. ve Furuoka, F. (2008). “A language teacher is like...”: examining Malaysian students’ perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (2), 192-205.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, (182), 36-56.

Oxford, R. L., Tomlinson, S. Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.

Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: an exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27 (1), 24-32

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7 (2), 421-455.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi. Ankara

Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2011). Öğretmenlik ve öğretim süreci üzerine öğretmen metaforları. II. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Etkileri Konferansına Sunulmuş Bildiri.

Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 919-945.

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

Zhao, H., Coombs, S. ve Zhou, X. (2009). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14 (3), 381-395.

Öğretmen Liderliği: Türkiye Eğitim Araştırmalarındaki Gelişme Süreci ve Güncel Eğilimler

Beril Küçük ^{1,*} & Serafettin Gedik ¹

¹ Amasya Üniversitesi
cevikberil36@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim kurumları, eğitimden beklenen yeni taleplerin karşılanabilmesi amacıyla sürekli olarak reform girişimlerinde bulunmaktadır (Kurt, 2016). Bu girişimler, eğitim kurumlarının rol ve işlevlerinde de önemli değişikliklere neden olmaktadır. Günümüzdeki eğitim kurumları, sadece temel eğitim ve bilgi aktarımı sağlayan yerler olmaktan çıkıp, öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmalarını sağlayan dinamik ve etkili bir ortam haline gelmektedirler. Bu gelişim sürecinde, eğitim kurumlarının yönetim ve liderlik anlayışları da değişmekte ve bu dönüşümde önemli bir rol oynamaktadır.

Lambert (2003), 1995 yılından bu yana liderliğin evrimine odaklanarak, birey odaklı bir yaklaşımdan ziyade öğrenme ve kültürün ön planda olduğu, önceden tanımlanmış liderlik becerilerinden ziyade ise ortaklaşa oluşturulan liderlik tanımlarının önem kazandığı bir değişimin yaşandığını belirtmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının merkeziyetçilik ilkesine bağlı otoriter bir yönetim anlayışından sıyrılarak bunun yerine güç ve yetkiyi paylaşan daha işbirlikçi ve paylaşımcı liderlik rollerine doğru bir yaklaşımın benimsediği görülmektedir. Artık liderlik, sadece belirli bireylere atfedilen özellikler değil, aynı zamanda değişken koşullara ve ihtiyaçlara uyum sağlama yeteneği olarak da değerlendirilmektedir (Printy ve Liu, 2021). Bu nedenle, liderlik artık tek bir kişinin sorumluluğunda değil, ekip çalışması ve işbirliği ile paylaşılan bir rol haline gelmiştir. Bu değişimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan öğretmen liderliği kavramı özellikle son yıllarda oldukça dikkat çekmektedir.

Dünya çapında oldukça ilgi gören bir kavram olan öğretmen liderliği İngiltere’de “liderliğe bakışın yeni bir yolu” olarak ifade edilse de aslında ABD ve Kanada’daki liderlik faaliyetlerinde benimsenen ve “yeni” olmaktan çok uzaklaşmış bir kavram olarak ifade edilmektedir (Harris, 2003, s.313). Öğretmen liderliğinin tanımlanması noktasında, literatürde çok girişim olduğu görülse de kesin ve net bir tanımlama henüz yapılamamıştır. York-Barr ve Duke (2004) tanım eksikliğinin muhtemel nedeni olarak "öğretmen liderliği" terimi altında çok geniş bir yelpazenin bulunmasını ileri sürmektedir. Klasik eğitim yaklaşımlarının etkisini hızla kaybettiği bu dönemde öğretmen liderliği kavramının çıkış noktası aslında eğitimde daha demokratik ve kolektif liderlik formunu benimsemesi olmuştur. Öğretmen liderliği, bu uyum ve işbirliği ihtiyacına yanıt olarak önemli bir gelişme olarak görülebilir.

Öğretmen liderliği, eğitimdeki değişen ihtiyaçlar ve öğretmen rollerinin evrimiyle birlikte önemini giderek artırmaktadır. Eğitim sisteminin temel taşları ve en önemli aktörleri olarak kabul edilen öğretmenlerin sergiledikleri roller, sadece sınıf içinde sınırlı kalmaktan çıkmış, aynı zamanda, okul

kültürünün belirlenmesinden eğitim politikalarının uygulanmasına kadar birçok faktörün kontrolünde bulunmuşlardır (Harris ve Jones, 2019). Bu değişimle birlikte, geleneksel liderlik yaklaşımlarının popülerliği azalmış ve öğretmen liderliği kavramı hem Türkiye'de hem de dünya çapında önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bu nedenle, farklı yöntemler ve içeriklerle yapılan çalışmaların derinlemesine incelenmesi, sentezlenmesi ve değerlendirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışma, ulusal düzeyde öğretmen liderliği üzerine yapılmış olan araştırmaları kapsamlı bir şekilde incelemeyi ve öğretmen liderliğinin farklı boyutları ve etkileri üzerine yapılmış olan çalışmaların özetlenmesi ve analizini, bu alandaki bilgi birikimini derinleştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen liderliğinin tanımı, rolü ve gelişimi gibi temel kavramlar üzerinde durularak, ulusal çapta yapılmış olan çalışmaların kritik bir analizi sunulacaktır. Bu doğrultuda kapsam incelemesi için araştırma sorusu aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

- Türk eğitim bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin literatürde bulunan baskın temalar, metodolojiler ve boşluklar nelerdir ve bunlar zaman içinde nasıl gelişmiştir?

Yöntem

Bu kapsam incelemesi (scoping review), Türk eğitim sistemi bağlamında öğretmen liderliği üzerine yapılan araştırmaları kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır.

Literatüre baktığımızda kapsam incelemelerinin tanımlanmasına dair çok az girişim olduğu görülmektedir. Anderson ve diğerlerine (2008) göre kapsam incelemeleri, mevcut alan yazının bir “haritasını” sağlamak olarak tanımlanmaktadır (s.3). Genel anlamda, kapsam incelemeleri, bir araştırma alanındaki temel kavramları ve mevcut kanıtların ana kaynaklarını ve türlerini hızlı bir şekilde belirlemeyi amaçlayabilir. Bu tür çalışmalar, özellikle bir alanın karmaşık olduğu veya daha önce kapsamlı bir şekilde incelenmediği durumlarda, bağımsız projeler olarak yürütülebilir.

Bu kapsam inceleme çalışmasında, Arksey ve O'Malley tarafından geliştirilen metodolojik çerçeve rehber alınmıştır. Bu kapsamda şu adımlar izlenmiştir (Arksey ve O'Malley, 2005):

Araştırma problemini belirlemek: Daha önce de belirtildiği gibi araştırma sorusu aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

- Türk eğitim bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin literatürde bulunan baskın temalar, metodolojiler ve boşluklar nelerdir ve bunlar zaman içinde nasıl gelişmiştir?

İlişkili çalışmaları belirlemek: Bu kapsamda dört farklı veri tabanında İngilizce ve Türkçe olarak ayrı ayrı taramalar gerçekleştirilmiştir. Konuyla ilgili önemli çalışmaların çoğuna ulaşabilmek için alanda kabul gören saygın veri tabanlarından Web of Science (WoS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC) ve Dergi Park uygun görülmüştür.

Çalışma seçimi: Elde edilen veriler dahilinde araştırmaya uygun olan çalışmaların seçilmesi için dil, zaman aralığı, çalışma türü ve yayın yılı gibi dahil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Araştırma

soruları kapsamındaki çalışmalara odaklanabilmek amacıyla, çalışmaya dahil edilecek çalışmaların net bir şekilde belirlenmesi için PRISMA akış diyagramı protokolü kullanılması hedeflenmektedir.

Veri çizelgelerinin oluşturulması: Seçilen her bir makale için yazarlar, yayın yılı, dergi adı, cilt numarası, sayı, çalışmanın gerçekleştirildiği ülke ve çalışma deseni gibi verileri içeren çizelgeler oluşturulacaktır ve sınıflandırılmış şekilde bulgular bölümünde sunulacaktır.

Bulguların harmanlanması, özetlenmesi ve raporlanması: Çalışmamızda, öğretmen liderliğine ilişkin baskın temalar ve metodolojileri incelemeyi, ayrıca mevcut boşlukları ve bu boşlukların zaman içindeki gelişimini değerlendirmeyi hedefliyoruz. Bu amaçla, çalışmanın analiz kısmında betimsel içerik analizi yöntemini kullanmayı planlıyoruz.

Betimsel içerik analizi yöntemini tercih etmemizin birkaç nedeni vardır. Bu yöntem, verilerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için bilgileri belirli temalar veya kategoriler altında düzenleyerek sunar. Ayrıca, literatürdeki mevcut durumu özetleyip önceki araştırmaların bulgularını derleyerek genel bir bakış sağlar. Betimsel içerik analizi, önceki araştırmaların bulguları ile kendi verilerimizi karşılaştırmamıza olanak tanır. Bu sayede benzerlikler, farklılıklar ve yeni keşifler belirlenebilir. Ayrıca, toplanan verilerin genel özelliklerini belirlemeye, yeni teoriler geliştirmeye veya mevcut teorileri test etmeye ve araştırma alanındaki bilgi boşluklarını tespit etmeye yardımcı olur.

Konsültasyon (İsteğe bağlı aşama): Araştırma sürecinde bu aşama henüz kullanılmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile Türkiye konteksinde öğretmen liderliğine ilişkin literatürün kapsamlı bir incelemesini sunmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda çalışmada özellikle şu temalara ilişkin bulgular sunulacaktır:

- Öğretmen liderliğinde baskın temalar ve metodolojiler nelerdir,
- Öğretmen liderliği bağlamında literatürdeki boşluklar nelerdir ve
- Literatürdeki bu boşluklar zaman içinde nasıl gelişmiştir?

Araştırma, öğretmen liderliğinin çeşitli yönleriyle ilgili literatürde eksik veya yetersiz kalan alanları belirleyerek, bu boşlukların nedenlerini ve etkilerini analiz edecektir. Ayrıca, bu bilgi boşluklarının nasıl ortaya çıktığını ve bu eksikliklerin, öğretmen liderliği uygulamaları ve politika geliştirme süreçleri üzerindeki potansiyel etkilerini ele alacaktır. Literatürdeki bu boşlukları anlamak ve zaman içindeki değişim süreçlerini kavramak, gelecekteki araştırmalar için önemli bir temel sağlayacaktır. Çalışmanın, öğretmen liderliği alanında daha kapsamlı ve etkili araştırmalar yapılmasına ve bu alandaki uygulama stratejilerinin iyileştirilmesine yönelik önemli katkılar sunması beklenmektedir. Bu şekilde, Türkiye’de öğretmen liderliği konusundaki bilgi birikiminin genişletilmesi ve öğretmenlerin liderlik rollerinin daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, öğretmen lider, lider öğretmen, öğretmenin liderliği

Kaynakça

- Anderson, S., Allen, P., Peckham, S., & Goodwin, N. (2008). Asking the right questions: scoping studies in the commissioning of research on the organisation and delivery of health services. *Health research policy and systems*, 6, 1-12.
- Arksey, H., & O'malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.
- Printy, S., & Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational administration quarterly*, 57(2), 290-325.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

Kadın Yönetici Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Algıları

Serhat Aytaç Akbaş^{1,*}, Arzu Bal², Yasemin Koçak³, Elif Çamuroğlu³ & Ali Hatipoğlu³

¹ Ankara Üniversitesi

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

³ Milli Eğitim Bakanlığı

serhataytacakbas@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde kadınların çeşitli alanlarda temsili açısından özellikle de yönetim açısından sorunlar yaşandığı görülebilmektedir. Bu sorunların geçmişten günümüze kadar halen devam ettiği söylenebilir. Özellikle eğitim işkolunda kadın yöneticilerin azlığı sorunu devam etmektedir. Cumhuriyet öncesi Tanzimat döneminde kızlar için ilkokulun zorunlu olması gerektiği vurgulanmış ve okullarda kadın öğretmen yetiştirmek için kadın öğretmen okulu Darülmuallimat, 1870 kurulmuştur (Akyüz, 2007). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre Darülmuallimât'ın bir kadın müdürü bulunacaktı. Ancak 1895'te yayınlanan "Darülmuallimât Talimnamesi"nde bu kurumların başına bir erkek müdürü ve onun mahiyetinde eğitim ve öğretim işlerinden sorumlu bir kadın müdür yardımcısı olacağı belirtilmiştir. Bu durum günümüzde de farklı şekillerde de olsa devam ettiği söylenebilir. Cumhuriyet ilanından sonra anayasa ve kanunlarda kadın erkek eşitliği kapsamında kadının statüsünün geliştirilmesi çabaları hızlanmıştır (Demir, 2008). Kadınların eğitim hizmetlerinden yararlanması neticesinde kadın çalışan sayılarında artışlar oluşmuş, kısmen de olsa kadınların toplumsal statüsü yükselmiştir (Usluer, 2000). Ancak bu gelişim özellikle yönetim boyutunda farklı nedenler ile istenilen seviyeye ulaşamamıştır.

2021 yılı adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre Türkiye nüfusu 84 milyon 680 bin 273 kişi olurken bu nüfusun %49,9'unu da kadınların oluşturduğu görülmektedir (TÜİK, 2022). Kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan kadın istihdamına bakıldığında %67,17 ile Millî Eğitim Bakanlığı ilk sırada yer almaktadır. Değişim ve gelişimlerin sonucunda kadınlar, geleneksel çizginin dışına çıkmaya başlasalar da yöneticilik görevlerinde yeterince yer alamamakta ve istihdamda kadın-erkek rollerinde görevsel farklılıklar gözlenmektedir (Çelikten, 2004). Türkiye'de kadın öğretmen oranı ile kadın yönetici oranı arasında ciddi bir uçurum olduğu görülmektedir. Bu görevsel farklılıklar, eğitim yöneticiliği alanında da kendini göstermektedir. Türkiye'de öğretmenlerin 702.516'sı kadın öğretmenlerden, 451.867'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Kadın öğretmen sayıları, erkek öğretmen sayılarından oldukça fazla olmasına rağmen kadın öğretmen sayısındaki bu oran yönetim alanında görülmemektedir. Kadınların eğitimin yönetim kademelerindeki varlıklarının azlığı bu konuda sorunlar yaşandığını gözler önüne sermektedir (Balcı, 2016). Kadın yöneticilerin sayıca az oluşu hem dünyada hem de ülkemizde önemli bir sorun olduğunu açıkça göstermektedir (Asat ve Deniz, 2022).

Ayrıca okul yöneticiliğine ilişkin yapılan araştırmalarda kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerinden farklı özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Tok ve Yalçın, 2017). Kadınlara yüklenen geleneksel roller ve kadınların sahip olduğu demografik özelliklerin kadınların yöneticilik

tarzlarına da etki edeceği düşünülmektedir (Yılmaz, 2016). Bu nedenle diğer yöneticilerin kadın okul yöneticileri hakkında görüşlerinin bilinmesi, öne çıkan bir gereksinimdir (Can, 2008). Kadın okul yöneticilerinin eğitimin paydaşları tarafından metaforik olarak nasıl algılandıkları bu bakımdan önem arz etmektedir. Metaforik algılar, kişilerin değer ve inançlarını yansıtarak kişilerin davranışlarını ve dolayısıyla eğitim etkinliklerini etkileyebilmektedir (McEwan, 2007). Ayrıca metaforik algı; değer ve tutumları şekillendirerek sosyal ortamlara etki etmekte; örgütsel süreçlerin ve örgüt yaşamının oluşturulmasında kendini göstermektedir (Aslan, Bilgili ve Kaya, 2018). Metafor, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmada kullandıkları yöntemlerden biridir. Sosyal bir gerçeği anlatmada, sözlerin gerçek anlamları dışında benzetmelerden yararlanılarak kullanıldığı bir iletişim aracı olduğu belirtilen metafor (mecaz), Türk Dil Kurumu (2015) sözlüğünde, “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde tanımlanmıştır (Balcı, 2008; Memduhoğlu ve Dalçipek, 2016; TDK, 2015).

Kadın öğretmenlerle kadın okul yöneticileri arasındaki bu oransal farktan hareketle, kadın öğretmenlerle kadın okul yöneticileri arasında oluşan bu hiyerarşik ilişkinin, kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler tarafından nasıl algılandığının, kadın okul yöneticilerine bir rehber olacağı, bu ilişkinin daha iyi görülmesi, araştırılması ve üzerine tartışılması, böylece olumlu yanların pekiştirilerek geliştirilmesi, olumsuz yönlerinse olumluya çevrilmesi açısından eğitim örgütlerine ve alan yazına önemli bir katkı sunacağı beklenilmektedir. Bu bağlamda kadın okul yöneticilere yönelik metaforik algı, üzerinde çalışılmasına ihtiyaç duyulan bir konudur.

Bu çalışma ile mevcut görev yapan kadın okul müdürleri ile ilk kez görev alacak okul müdürlerinin bu metaforlardan yararlanarak olumlu kabul görmüş özellikleri uygulamalarına örnek teşkil edecek bir çalışma olması bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi deseni ve metafor analizi kullanılmıştır. Bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir ve olgubilim deseni nitel araştırma anlayışının merkezinde yer almaktadır (Mayring, 2000).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 2024-2025 eğitim yılında İzmir Bornova, Buca ve Konak ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Görüşme formunda, katılımcı öğretmenlerin her birine kadın okul yöneticisine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Araştırmada veriler “Kadın okul yöneticisi dır/gibidir; çünkü” cümlesinin yer aldığı “Metafor Formu” ile toplanmıştır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Formun hazırlanma sürecinde literatür taranmış, alandaki akademisyenler ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen bilgilere dayalı olarak form oluşturulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, kapsam açısından yeterliliğinin kontrolü sağlanmış ve oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Katılımcılara yazılı formlar dağıtılarak metafor üretmeleri için ortalama 20-25 dakikalık süre verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kendi el yazılarıyla belirledikleri metaforlara ilişkin dokümanlar araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik ve betimsel analiz yolu ile çözümlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kadın okul yöneticisi ile ilgili algılarını, sahip oldukları metaforlardan hareketle analiz etmek için yapılmış bir metafor analizi çalışmasıdır. Metafor analizi bağımsız olarak kullanılabilen nitel bir araştırma yöntemidir. Metafor analizi, nitel araştırmaların karmaşık anlamlı yapılar içeren pek çok ayrışık bilgi parçası içermesinden dolayı bu karmaşıklığı açıkça yapılandırılmış kalıplara indirgemek için kullanılabilir. Nitel araştırmalarda metaforlarla çalışmanın bir yolu araştırmacının materyaldeki belirli metaforları doğrudan araması ve sonuçları sunmak veya süreçleri tanımlamak için bilinçli olarak metaforlar oluşturması ya da onları doğrudan araştırma katılımcılarının kendilerinden ortaya çıkarmasıdır (Schmitt, 2005; akt. Asat ve Deniz, 2022). Yapılan içerik analizi sonucu metaforlar temalar ve alt temalara şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçları daha önceki araştırma sonuçları ile tartışılarak kadının okul yönetimi kademelerindeki yerine yönelik algılarının geliştirilmesi için öneriler geliştirilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerden yüz yüze görüşmeler yapılmış katılımcılar sorulara yazarak cevap vermişlerdir. Gizliliği sağlamak açısından katılımcılara öğretmen (Ö) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya numara verilmiştir. Daha sonra veriler temalara göre gruplandırılmıştır tablolar ve bulgular şeklinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine yönelik çeşitli olumlu ve olumsuz algılarını ifade eden metaforlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, kadın okul müdürlerini tanımlamak için kullandığı metaforlar arasında titiz, anlayışlı, öğretmenleri kollayan, ayrıntıcı, kaprisli, nazik ve anne kavramları öne çıkmıştır. Bu metaforlar, kadın yöneticilerin yönetim tarzlarının çeşitli yönlerini yansıtırken, aynı zamanda öğretmenlerin bu yöneticilere yönelik genel tutumlarını da yansıtmaktadır.

Metaforların çeşitliliği, kadın okul yöneticilerinin algılanan özelliklerini çok boyutlu bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, "baba" ve "anne" gibi metaforlar, yöneticilerin hem koruyucu hem de rehberlik eden rolleriyle ilişkilendirilirken, "azrail" ve "kibirli" gibi metaforlar ise olumsuz bir yönetim tarzını

veya öğretmenler üzerindeki baskıyı işaret edebilir. Diğer yandan, "can simidi", "çoban", "ar" ve "ışık" gibi kavramlar, kadın yöneticilerin öğretmenlere olan destekleyici ve rehberlik edici özelliklerini ifade ederken, "kapis", "ego", "bencil" ve "kayırmacılık" gibi metaforlar ise olumsuz algıların ve yönetim tarzının eleştirisini içermektedir.

Bu çeşitlilik, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin yetkinlikleri, davranış biçimleri ve kişisel özellikleri hakkında karmaşık ve çok katmanlı bir görüş sunduğunu gösterir. Öğretmenlerin bu metaforları kullanması, kadın yöneticilerin eğitim ortamındaki etkilerinin geniş bir spektrumda değerlendirildiğini ve bu değerlendirmelerin, yöneticilerin eğitim süreçlerine olan katkıları üzerinde derin bir etki yarattığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın yönetici, yönetici, metafor, mecaz

Kaynakça

Akyüz, Y. (2007). Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000- MS 2007. (Gözden geçirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Asat, M ve Deniz, L. (2022). Devlet okullarındaki kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi, (2), 468-502.

Aslan, O., Bilgili, A. & Kaya, A. V. (2018). Liselerde okuyan öğrencilerin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. Bilim Armonisi, 1(1), 11-17.

Balcı, N. (2016). Eğitim kurumlarındaki kadın yöneticilere karşı tutumlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (17), 91-118.

Demir, F (2008). Tarihsel süreç içinde kadın hakları ve kadının çalışma hayatı içindeki yeri. TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi, 21(4), 8-24.

Mayring, P. (2000). Nitel sosyal araştırmaya giriş (Çev. Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun). Adana: Baki.

Meşeci, F., Özcan, N., Bozdemir, P. ve Diğerleri. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 157-171.

McEwan, A. E. (2007). Do metaphors matter in higher education? *Journal of College & Character*, 8(2), 1-8.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2023). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Tok, T. N. & Yalçın, N. (2017). Okul yöneticilerinin gözünden kadın okul yöneticileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 354-366.

Özbaş, M. ve Yalçın, S. (2017). Okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerinin yönetimine ilişkin performansları konusunda psikolojik danışman görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 62-77.

Usluer, L. (2000). Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Türkiye'de Eğitim Denetim Politikalarının Sistem Arketipleri Perspektifinden Analizi

Ali Ünal ^{1,*} & Sadi Dinç ²

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

aliunal@konya.edu.tr

Problem Durumu

Sistem arketipi, kişisel ve iş hayatımızda tekrar tekrar karşımıza çıkan karmaşık yapılardır (Senge, 2020). Sistem arketipleri karmaşık ve çatışma potansiyeli taşıyan yönetim sorunları hakkındaki konuşmalarda kullanıldığında, konuşmayı "nesnelleştirirler." Senge (2020), 10 arketip tanımlamıştır: işlemi gecikmeyle dengeleme, büyümenin sınırları, külfetten kaçınma, külfeti müdahaleciye yıkma, hedeflerin aşınması, başarılı olanın başarısı, ortak mallar trajedisi, başarısız kalan geciktiriciler, büyüme ve yetersiz yatırım. Bu arketipler, sistemin içindeki etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve genellikle beklenmeyen sonuçlara yol açabilir. Sistem düşüncesiyle incelendiğinde, bu arketiplerin fark edilmesi, sistemdeki sorunların daha iyi anlaşılması ve daha etkili çözümlerin geliştirilmesi için önemli bir adım olur. Diğer bir deyişle, sistem arketipleri; (1) sistemik sorunları anlamak ve verilen sorunların neden ortaya çıktığını belirlemek için tanılama araçları olarak kullanılabilirler; (2) sorunları basitçe teşhis etmek yerine, sistemik sorunların yapısını belirlemek ve bunları gelecekte azaltmak veya ortadan kaldırmak için harekete geçmek için proaktif planlama araçları olarak kullanılması mümkündür ve (3) sistem arketipleri gelecekteki sistemleri yeniden düşünmek için temel olan teorilerin oluşturulmasına yardımcı olarak teori oluşturma araçları olarak kullanılabilir (Kim, 1994 akt. McLean vd., 2019).

Eğitim sistemi de karmaşık bir sistem olduğu için, birçok sistem arketipine sahiptir. Örneğin bir sorun belirtisinin, kısa vadeli ve basit bir çözümle ele alınmasını gösteren külfetten kaçınma arketipi şu şekilde karşımıza çıkabilir: Bir okulda öğrencilerin başarısızlığı durumunda alınan acil önlemler (ek sınavlar, telafi imkanları vb.) kısa vadede sorunu çözebilir gibi görünse de temeldeki sorunlara odaklanılmadığı için uzun vadede öğrencinin başarısızlığı sorunu sürekli tekrar edebilir.

Eğitim sistemleri, kaliteyi artırmak ve eğitimin her kademesinde standartları sağlamak amacıyla denetim süreçleriyle desteklenmektedir (Sullivan & Glanz, 2015). Eğitim denetçileri, öğretmenlerin performansını değerlendirme, okul yönetimlerinin etkili çalışmasını sağlama ve öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli koşulları oluşturma vb. görevlerin bir kısmını ya da tamamını zaman içinde üstlenmiştir. Son 15 yıl içinde bu görevler ve görevlilere ilişkin olarak Türkiye'deki eğitim denetim politikalarında çok hızlı değişimler olmuştur. Bununla birlikte eğitim denetiminin etkili bir şekilde eğitim sistemine katkı sağladığı söylenemez (Pomay ve Ünal, 2023).

Bu bağlamda, Türkiye'deki eğitim denetim politikalarının arkasında yatan temel sorunları anlamak ve bu politikaların nasıl daha etkili hale getirilebileceğini araştırmak büyük bir önem taşımaktadır (Dağlı,

2000: Aküzüm, 2012: Altun & Yengin Sarpkaya, 2014: Aslanargun & Tarku, 2014: Ünal & Şentürk, 2011). Türkiye'ye özgü bu problem durumu, denetim politikalarında tekrar eden kalıplar, döngüler ve neden-sonuç ilişkilerinin yeterince anlaşılmamış olmasından kaynaklanması olasıdır. Bu eksiklik, denetim süreçlerinin etkinliğini azaltmakta ve eğitim sisteminin genel performansını olumsuz etkilemektedir.

Araştırmanın amacı, Türkiye'deki eğitim denetim politikalarını arketip analizi ile analiz ederek denetim politikalarındaki tekrar eden kalıplar, döngüler ve neden-sonuç ilişkilerini anlamaktır. Eğitim denetim süreçlerinde gözlemlenen bu tekrar eden sorunların ve kalıpların anlaşılması, politika yapıcılarının, eğitim yöneticilerinin ve denetçilerin daha stratejik ve sürdürülebilir kararlar almalarına katkıda bulunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma, amacı gerçekleştirmek için arketip analizi yaklaşımı kullanılarak yürütülecektir. Arketip analizi, belirli koşullar altında olguyu açıklayan birden fazla modeli tanımlamak için ilgilenilen olgunun tekrarlayan kalıplarını orta düzeyde bir soyutlama düzeyinde araştırır (Oberlack vd., 2019). Bu yaklaşım, Türkiye'deki eğitim denetim politikalarındaki derinlemesine ve sistematik bir inceleme yapmamıza olanak sağlayacaktır.

Verilerin Toplanması:

Araştırmanın temel veri kaynağı, eğitim denetimi ile ilgili yasal düzenlemeler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı resmi belgeler olacaktır. Bu belgeler arasında aşağıdakiler yer alacaktır:

- Kanunlar: Eğitim sistemini düzenleyen temel yasal metinler.
- Yönetmelikler: Eğitim denetimiyle ilgili ayrıntılı kurallar ve prosedürleri içeren yönetmelikler.
- Politik Belgeleri: Eğitim politikalarını belirleyen stratejik planlar, vizyon belgeleri ve raporlar.
- İstatistikler: Eğitim sistemiyle ilgili nicel verileri içeren istatistiksel raporlar.
- Akademik Çalışmalar: Konuyla ilgili yapılmış doktora tezleri, makale ve kitaplar.

Bu belgeler, zaman sınırlaması olmaksızın kapsamlı bir şekilde incelenecektir.

Verilerin Analizi:

Toplanan veriler üzerinde aşağıdaki adımlar izlenerek bir arketip analizi gerçekleştirilecektir:

- Betimsel Analiz: Belgelerde geçen kelimeler, ifadeler, kavramlar ve temalar detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu analiz, politikalarındaki ortak noktaları ve tekrar eden kalıpları belirlemeye yöneliktir.
- Arketip Eşleştirme: Belirlenen kalıplar, Senge (2020) tarafından tanımlanan sistem arketipleri ile karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırma sayesinde, Türkiye'deki eğitim denetim sisteminde hangi arketiplerin hakim olduğu ortaya çıkarılacaktır.

- Yeni Arketip Tanımlama: Eğer mevcut literatürde tanımlanan arketipler, belirlenen kalıpları tam olarak açıklayamıyorsa, yeni arketipler tanımlanacaktır. Bu yeni arketipler, Türkiye'ye özgü eğitim sistemi ve kültürel bağlamın bir yansıması olabilir.
- Arketip İlişkileri: Belirlenen arketipler arasındaki ilişkiler incelenerek, sistemin nasıl işlediği ve neden belirli sonuçlar ürettiği daha iyi anlaşılacaktır. Örneğin, bir arketipin diğer bir arketip üzerindeki etkisi veya iki arketipin bir döngü oluşturup oluşturmadığı gibi sorulara cevap aranacaktır.
- Sistem Üzerindeki Etkiler: Arketiplerin eğitim sisteminin genel performansı üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Örneğin, belirli bir arketipin öğrenci başarısı, öğretmen memnuniyeti veya eğitim eşitliği gibi göstergeler üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak analiz sonucunda Senge (2020) tarafından tanımlanmış olan sistem arketiplerinden başarılı olanın başarısı ve ortak mallar trajedisi dışındaki tüm arketiplerin denetim sistemi politikalarında yer alması beklenmektedir. Analiz sonucuna göre denetim sistemi politikalarına yön veren ve sürekli tekrarlayan yapıların şunlar olması beklenmektedir: İşlemi gecikmeyle dengeleme, büyümenin sınırları, külfetten kaçınma, külfeti müdahaleciye yıkma, hedeflerin aşınması, başarısız kalan geciktiriciler, büyüme ve yetersiz yatırım. Temel tekrarlayan yapının hedeflerin aşınması olması beklenmektedir Millî Eğitim Bakanlığı, denetime direnç ya da denetim uygulamalarının sonuçlarına ilişkin istenmeyen dönütler aldığında denetimi azaltmak ya da hiç yapmamayı tercih etmektedir. Bir diğer tekrarlayan yapı, tırmanmadır. Millî Eğitim Bakanlığı her dönemde görev, yetki ve sorumluluklarının yanı sıra özlük hakları itibarıyla çok farklı olan iki farklı müfettiş grubunu merkezde ve taşrada istihdam ederek, benzer işler yapan iki grup müfettiş arasında sürekli bir rekabet ortamı yaratmıştır

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi; sistem arketipleri, denetim politikası

Kaynakça

Aküzüm, C. (2012). Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetimi (bir meta-sentez çalışması) (Tez No. 185441) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Altun, B. & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmen ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri [Opinions of teachers and school principals on lesson supervision]. In, Ejer Congress 2014 Abstracts Of Papers (pp. 888-889). Anı Yayıncılık.

Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20(3), 281- 306.

Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin davranışları. Eğitim ve Bilimi, 25(118), 43-48.

McLean, S., Read, GJM., Hulme, A., Dodd, K., Gorman, AD., Solomon, C. ve Salmon, PM. (2019). Beyond the tip of the iceberg: Using systems archetypes to understand common and recurring issues in sports coaching. *Front. Sports Act. Living* 1:49. doi: 10.3389/fspor.2019.00049

Oberlack, C., D. Sietz, E. Bürgi-Bonanomi, A. de Bremont, J. Dell'Angelo, K. Eisenack, E. C. Ellis, G. Epstein, M. Giger, A. Heinigmann, C. Kimmich, M. T. J. Kok, D. Manuel-Navarrete, P. Messerli, P. Meyfroidt, T. Václavík, and S. Villamayor-Tomas. 2019. Archetype analysis in sustainability research: meanings, motivations, and evidence-based policy making. *Ecology and Society* 24(2):26.

Pomay, H. H. & Ünal, A. (2023). Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 694-712.

Senge, P. M. (2020). Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala). İstanbul: Yapı Kredi.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim [Supervision That Improves Teaching and Learning: Strategies and Techniques]. (Çev. Ed. A. Ünal). Anı Yayıncılık.

Ünal, A., & Şentürk, R. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları. In, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (8-10 Eylül 2011 Burdur) Bildiri Özetleri. (s. 165). Pegem. Akademi. <https://124.im/so9wdT>

Lise Öğrencilerinin Okul ve Okul Müdürü Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

Gamze Tuti ¹, Samet Hüseyinoğulları ^{2,*}, Duran Mavi ² & Mehmet Kaykili ²

¹ Trabzon Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

sametm16@gmail.com

Problem Durumu

Okul; öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler kazanmaları için belirli programlar çerçevesinde eğitildikleri ve öğrenim gördükleri öğrenim ortamıdır. Diğer bir ifadeyle okul; eğitim etkinliklerinin düzenli ve sistematik bir şekilde uygulanabilmesi için tasarlanmış bir öğrenme alanı (Özdemir, 2018); belli bir yaş grubuna yönelik olarak, planlı ve programlı bir şekilde sunulan eğitim ve öğretimle, bireylere bilgi, beceri ve davranış kazandırılmasını sağlayan bir kuruluş ya da bu sürecin gerçekleştiği ortam olarak tanımlanabilir (Kramer, 2020).

Okullar sosyal, politik ve ekonomik işlevleri bulunan yapılardır. Okulun ödevi ve sorumluluğu; toplumların gerekli işgücünün ve beyin gücünün sağlanabilmesini, toplumsal kültürün aktarımını, toplumların sosyal yapılarına uygun bireylerin yetişmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2008). Tüm bu işleri yerine getirebilmesi için okulların da diğer kurumlar gibi belirli bir düzen içerisinde yönetilmesi gerekir. Okulun tüm iş ve işleyişini yöneten lider, okul müdürüdür. Okul müdürü okulun kurum yapısını oluşturur veya yaşatır. Bu yönüyle okulun amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayan bir liderdir (2008). Okul müdürleri aynı zamanda okulun misyonunu ve vizyonunu, ilkelerini ve değerlerini, kültürünü ve imajını yansıtan kişidir (Şahin ve Sabancı, 2018). Okul müdürünün öğretmenler, görevliler, öğrenciler ve velilerle arasındaki ilişkileri eğitim sürecinin ve okulun kalitesini de belirlemektedir. Okul müdürünün yeterli niteliğe ve olumlu algıya sahip olması, öğretmen ve öğrencilerin eğitime yönelik algılarının olumlu olmasına etki etmektedir (Pesen, Kara ve Gedik, 2015). Öğrencilerin akademik, başarıları ve sosyal gelişimlerinde okul müdürünün liderlik yeteneği ve okul müdürüne dair algılar etkili olmaktadır (Duran ve Cemaloğlu, 2020). Eğitim öğretim sürecini pek çok yönüyle etkileyen söz konusu algıların tespiti; öğrenci, öğretmen motivasyonlarını tespit edebilmek açısından önemlidir.

Kişilerin açıkça dile getirmeye çekindikleri veya ortaya koyamadıkları durumları hızlı ve kolay bir şekilde tespit etmeye yarayan en önemli olgulardan biri metaforlardır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde “meczaz” olarak tanımlanan metafor (<http://www.tdk.gov.tr>, 2024); insanların belli bir olguyu başka bir olguyla görmesini sağlayan zihinsel modeller olarak tanımlanabilmektedir (Saban, 2008). Alanyazın incelendiğinde eğitim öğretimin neredeyse her alanına dair metafor çalışmalarının yapıldığı görülebilmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı okul müdürlerinin liderlikleri, kimlikleri ve sorumlulukları üzerine yoğunlaşmıştır (Çelikten, 2006; Aydoğdu, 2008; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015). Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul müdürüne ve okula dair algılarını tespit etmeye dair çalışmalar da karşımıza

çıkılmaktadır (Sabun, 2008; Cerit, 2008; Yalçın ve Erginer, 2012; Özdemir, 2012; Ekiz ve Koçyiğit, 2012).

Öğrencilerin okula ve okul müdürüne dair algılarını tespit etmeye çalışan araştırmalar için alanyazın incelendiğinde ilköğretim düzeyinden başlayarak ortaokul, lise, üniversite düzeyine dek pek çok kavramın ele alındığı metafor çalışmaları karşımıza çıkmaktadır. (Mazlum ve Balcı, 2018; Aydeniz, 2022; Pesen vd., 2015) Her bir çalışma belirli bir yaş düzeyini veya belirli bir okul türünü ele almaktadır. Ülkemizde ortaokul ve lise düzeyinde birden fazla okul türü bulunmaktadır. Bu okul türlerine yerleşen öğrencilerin bir kısmı LGS puanlarıyla; bir kısmı ise mahalli yakınlık, ortaokul diploma puanı, aile yönlendirmesi gibi farklı sebeplerle okullara yerleşmektedir. LGS puanlarıyla yerleşilen okulların öğrencileri ile sınav puanı olmadan okullara yerleşen öğrenciler arasında sosyal ve akademik bazı farklar bulunmaktadır. Dolayısıyla farklı okul türlerine yerleşen ve eğitim öğretime devam eden öğrencilerin okula karşı algıları da farklılaşmaktadır. Bu algıları tespit ederek karşılaştırmalı çalışmalar yapmak öğrenci motivasyonlarını belirlemek, olası sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm üretebilmek açısından önemlidir. Ancak alanyazında farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ve okul müdürüne dair algılarını metaforlar aracılığıyla tespit ederek karşılaştırmalı inceleyen çalışma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Çalışmamızın diğer araştırmalardan ayrılan özgün yanı, akademik algı ve düzeyleri farklı olarak öngörülen iki farklı okul türündeki öğrencilerin okula ve okul müdürüne dair algılarının karşılaştırılarak incelenmesidir. Böylece okul türü, akademik başarı, çevre, akranlar gibi etkenlerin öğrencilerin algısında ne tür farklılaşmalara sebep olduğu ortaya konabilecektir. Çalışmanın amacı; Trabzon ilindeki öğrenim görmekte olan meslek lisesi ve fen lisesindeki öğrencilerin okula ve okul müdürüne dair algılarını metaforlarla tespit ederek ortaya koymak ve karşılaştırmalı incelemektir.

Yöntem

Meslek lisesi ve Fen lisesi öğrencilerinin okula ve okul müdürüne dair algılarını ortaya koymak için yapılan bu araştırma, nitel araştırma modellerinden “olgubilim” (Fenomenoloji) ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim; belirli bir olguya dair kişisel algı ya da bakış açılarının tespit edilmesi ve yorumlanması olarak tanımlanabilmektedir (Özdemir ve Tuti, 2023).

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Trabzon’da yer alan bir meslek lisesi ve bir fen lisesinde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 240 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma yapıldığı sırada eğitim öğretim yılı henüz başlamadığı için 2024-2025 eğitim öğretim yılında 9. sınıfa başlayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma iki okuldan da 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 40’ar öğrenci olmak üzere toplamda 240 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılacak öğrenciler ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntem önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını içerir ve ölçütler araştırmacı tarafından belirlenir (Baltacı, 2018). Trabzon’da meslek lisesinde ve fen lisesinde 10, 11 ve 12. sınıf öğrencisi olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük ilkesi temel alınmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Form geliştirilirken alanyazında benzer çalışmalarda kullanılan soru türleri incelenmiştir. Oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri neticesinde

forma son şekli verilmiş ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Formun ilk kısmında öğrencilerin sınıf düzeylerini, cinsiyetlerini, yaşlarını belirttikleri sorular yer almaktadır. İkinci kısmında ise yapılandırılmış iki soru yer almaktadır. Öğrencilerin okul ve okul müdürüne dair algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya koyabilmeleri için uzun cevaplı tamamlama soruları yer almaktadır.

“Okulu benzetiyorum. Çünkü”

“Okul müdürünü benzetiyorum. Çünkü”

Öğrencilerden elde edilecek metaforları daha anlaşılabilir ve anlamlı bir biçimde ele alarak metaforun ortaya çıkış sebebini öğrenmek ve betimleme gücünü arttırabilmek için metafor sorusunun ardından “çünkü” ifadesi eklenmiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizinde amaç, araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmanın veri analizi süreci devam ettiğinden dolayı öğrencilerin üretecekleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması (Saban, 2008); (1) adlandırma, (2) eleme, (3) yeniden derleme, (4) tema geliştirme, (5) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, (6) elde edilen metaforların frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması şeklinde aşamalarla gerçekleştirilecektir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla form soruları hazırlanmış, uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Formun uygulanması esnasında bizzat araştırmacılardan biri tarafından öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, gönüllülük esası ile uygulama yapılmıştır. Katılımcıların formlara verdikleri cevaplar tek tek incelenecektir. Öğrencilerden elde edilen cevapların birer dökümü yapılacaktır. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve gerekçeler incelenerek araştırmacılar tarafından temalandırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın beklenen sonuçlarında, meslek lisesi ve fen lisesi öğrencileri arasında okul ve okul müdürü algıları bakımından belirgin farklar ortaya çıkmasının yer alacağı düşünülmektedir. Örneğin, fen lisesi öğrencilerinin, okul müdürünü daha çok liderlik ve yol göstericilik vasıflarıyla ilişkilendirmeleri beklenebilirken, meslek lisesi öğrencilerinin müdürü daha çok yönetici, idareci rolleriyle tanımlamaları muhtemel olabilir. Bunun yanı sıra, okula yönelik algılarda da farklılıklar gözlemlenebilir; fen lisesi öğrencilerinin okullarını bilim ve akademik başarı ile özdeşleştirirken, meslek lisesi öğrencilerinin okullarını pratik beceri kazandırma ve iş gücü piyasasına hazırlıkla ilişkilendirmesi beklenebilir. Bu farklılıklar, okul kültürü, öğrenci profili ve eğitimin niteliğine dair önemli ipuçları sunabilir. Ayrıca, bu tür bir çalışmanın, okul müdürlerinin liderlik ve yönetim stratejilerini, öğrenci ihtiyaçlarını ve beklentilerini daha iyi karşılayacak şekilde düzenlemeleri için yol gösterici olabileceği ve alanyazına da bu şekilde katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, metafor, okul, okul müdürü, fenomenoloji

Kaynakça

- Aydeniz, A. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin okul müdürü kavramına yönelik metaforik algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 20-33.
- Aydoğdu, E. (2008). İdeal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin “müdür” kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*. 33 (147), 3-13.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21,269-283
- Çobanoğlu, M. ve Gökalp, S. 2015. Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31): 279-295.
- Duran, A. ve Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: Alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 2(1), 12- 39
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21 (2), 439-458.
- Kramer, N. S. (2020). Tarih Sümer’de başlar. İstanbul: Kabalcı 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.
- Özdemir, Ç. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (163), 96-109.
- Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özdemir, M., ve Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik Bir Temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235.
- Pesen, A., Kara, İ., ve Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin “müdür” kavramına ilişkin metafor algıları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 39-61.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.

Sabun, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 459-496.

Şahin, A., ve Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algıları: Metafor Çalışması. *Turkish Studies*, 13(4), 1057-1082.

Türk Dil Kurumu, Erişim tarihi: 15.08.2024, erişim adresi, <http://www.tdk.gov.tr>

Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. 1(2), 229-256.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Doktora Öğrencilerinin Bakış Açısından Akademik Danışmanların Etik Dışı Davranışları

Özge Çelik^{1,*} & Sıdıka Gizir²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Mersin Üniversitesi

celikozge1987@gmail.com

Problem Durumu

Lisansüstü eğitim sistemli bilimsel bir bakış açısı oluşturmak, bilimsel ilerlemeye eşlik edebilmek, araştırma bilgisi ve kültürü oluşturabilmek gibi açılardan önemli bir süreç olarak tanımlanabilir (Saracaloğlu, 2008). Günümüzde lisans eğitiminin bilimsel yeterliliği geliştirmek için tek başına yeterli olmadığı ve lisansüstü eğitime ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir (Gömleksiz ve Yıldırım, 2013). Bu bağlamda doktora eğitimi, alan ve araştırma becerilerine yönelik akademik yetkinlik kazandırma, entelektüel gelişim yeteneklerini geliştirme, bilim topluluğunun yeni üyeleri ve akademinin olası gelecek kadrosunu yetiştirme gibi özellikleriyle önem kazanmaktadır (Ersoy, 2015; Karaman ve Bakırcı, 2010). Söz konusu süreçte öğrencinin karşılaşabileceği akademik, kişisel ve sosyal sorunlarda onlara olumlu yönde rehberlik ederek gelişimlerine katkıda bulunma olarak tanımlanan akademik danışmanlık, doktora eğitiminde merkezi rol oynayan bileşenlerden biri olarak ifade edilebilir (Aydın, 2019; Çiftçi vd., 2017; Köser ve Mercanlioğlu, 2010; Li, 2015). Buna ek olarak, doktora eğitimi boyunca akademik danışmanın bir araştırma yürütücüsü, öğretim elemanı ve(ya) bir tez danışmanının ötesine geçerek öğrenciyi çok yönlü destekleyen akademik bir mentor niteliği kazanması söz konusudur (Bird, 2001; Weil, 2001). Ayrıca, etik kavramının en fazla tartışıldığı alanlardan biri olan akademisyenlik mesleği için (Dinç, 2016), farklı akademik zeminlerde beliren çeşitli etik kurallardan söz edilebilir. Bilim dünyasının profesyonelleri olarak akademisyenlerin ilgili etik kod ve standartlar üzerinde uzlaşması ve bu kurallara uyması, bilimin hayatta kalabilmesi adına önemlidir (D'angelo, 2012). Söz konusu etik kurallar ve pratikler; lisansüstü eğitim süreçleri boyunca danışan-danışman ilişkileri çerçevesinde bağlamsal dinamikler kazanarak akademik danışmanlık etiği şeklinde öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, akademik danışmanlık süreçleri her zaman etik kurallar çerçevesinde gerçekleşmeyebilir. Diğer bir ifadeyle, doktora eğitimi süresince çeşitli akademik zeminlerde gerçekleşen danışan-danışman etkileşimlerinde, birtakım etik tehditler ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla akademik danışmanın, lisansüstü eğitimin tüm paydaşlarına olan etik sorumlulukları kapsamında söz konusu etik ihlallere karşı farkındalık sahibi olması önem kazanmaktadır (Aydın, 2019). Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde, doktora öğrencilerinin bakış açısından akademik danışmanların sergiledikleri etik dışı davranışları incelemenin, akademik danışmanlık etiğine ışık tutarak etkili lisansüstü eğitim süreçlerine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Çalışmada, incelenen olguları doğal ortamında ele alarak sosyal gerçeklerin derinlemesine anlaşılmasına olanak tanıyan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ele alınan akademik danışmanlık olgusunun yaşantı çeşitliliğini, mevcut algılanma biçimiyle ortaya koymak amacıyla Mersin Üniversitesi durum (vaka) olarak seçilmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Maxwell, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri enstitülerinde lisansüstü eğitim almakta olan doktora öğrencileri oluşturmuştur. Doktora öğrencilerinin akademik danışmanlığa yönelik hem ders hem tez dönemine dair görüşleri incelenmesi nedeniyle çalışma grubu tez döneminde olan doktora öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma grubunda bulunan 25 doktora öğrencisinin 11'i araştırma görevlisi olarak, ikisi ise öğretim görevlisi olarak ilgili üniversite bünyesinde çalışmaktadır. 12 öğrenci ise sadece üniversitenin doktora programlarına kayıtlı öğrencilerdir. Bunlardan dokuzu erkek, 16'sı kadındır. Veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın incelemesi sonucu oluşturulan ve uzman görüşleri ve pilot görüşmeler sonucu son şeklini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, Covid-19 pandemi süreci boyunca bir katılımcı ile yüz yüze, 22 katılımcı ile senkronize online görüşmeler ve iki katılımcı ile telefon görüşmesi şeklinde kayıt alınarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veri, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Kodlama, kategori ve temalar; ilgili alanyazın incelenerek oluşturulmuştur. Ayrıca, geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında çeşitleme olarak adlandırılan çapraz kontrol süreci (Arastaman vd., 2018), rastgele seçilen üç görüşmenin veri dökümünün üç öğretim üyesi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda eğitim almış bir uzman tarafından analiz edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Alınan dönütler sonrasında büyük oranda benzerlik saptanmış ve benzer kodlamalara yönelik son değerlendirmeler yapılarak tema ve kategorilere son şekli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda, doktora öğrencilerinin akademik danışmanların etik dışı davranışlarını profesyonellik, adalet ve tutum ve davranışlar olarak üç tema kapsamında değerlendirdikleri görülmüştür. Sıklıkla profesyonelliğe odaklanan doktora öğrencileri, ilgili tema çerçevesinde ilgisizlik başta olmak üzere çıkar sağlama, dayatma, sorumluluklarını yerine getirmeme ve erişilebilir olmama kategorilerinde değerlendirilen çeşitli etik dışı davranışlara işaret etmişlerdir. Ayrıca doktora öğrencilerinin adalet teması kapsamında vurguladıkları akademik danışmanların tez içeriği, jüri ve komiteler ve yeterlik sınavlarının yürütülmesi ve değerlendirilmesine dair etik dışı davranışları; ölçme ve değerlendirmede geçerlik ve güvenilirlik ihlali kategorisinde incelenmiştir. Aynı temanın bir diğer kategorisi olan adil olmayan dağıtım, görevlerin ve(ya) danışmanlık hizmetinin adaletsiz dağılımı şeklinde öne çıkmıştır. Son olarak, tutum ve davranışlar teması kapsamında belirtilen etik dışı davranışlar öğrencinin kişisel bütünlüğünü tanımama, siyasi görüş ve(ya) etnik kimlik kaynaklı ayrımcılık ile kritik durumlarda desteksiz bırakma kategorilerinde incelenmiştir. Öğrencinin kişisel bütünlüğünü tanımama kategorisinde, rencide edici dil ve(ya) aşağılayıcı tavır ile danışan-danışman mahremiyetini ihlal şeklinde işaret edilen etik dışı davranışlar öne çıkmıştır. Katılımcılara göre akademik danışmanları etik dışı davranmaya yönelten en önemli sebeplerin ise akademik teşvik sistemi ve yayın baskısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik danışmanlık, yükseköğretimde etik, etik dışı davranışlar

Kaynakça

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Aydın, İ. (2019). *Akademik etik* (2. Baskı). Pegem Yayıncılık.

Bird, S.J. (2001). Mentors, advisors and supervisors: Their role in teaching responsible research conduct. *Sci Eng Ethics* 7, 455–468 . <https://doi.org/10.1007/s11948-001-0002-1>

Çiftçi, N., Ertürk, E., Doğanalp, B. ve Kızıloğlu, E. (2017). The effects of academic mentoring perceptions of research assistants on their organizational commitment. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 37, p. 01037). EDP Sciences.

D'Angelo, J. G. (2018). *Ethics in science: Ethical misconduct in scientific research* (2. Baskı). CRC Press.

Dinç, R. (2016). Öğretmen adaylarının bakış açısından öğretim elemanlarının sınıf içindeki etik dışı davranışları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5, 549-568.

Gömlüksiz, M. N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Karaman S. ve Bakırcı F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.

Köser, D. ve Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve Türkiye’deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 27-36.

Li, Z. (2015). The analysis of the influences of student’s narcissistic personality traits to negative mentoring experiences. *Creative Education*, 6(3), 350-358. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.63033>

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. L. Bickman ve D. J. Rog (Ed.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. Baskı, sf. 214-153 içinde). Sage publications.

Saracaloğlu, P. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 179-208.

Weil, V. (2001). Mentoring: Some ethical considerations. *Science and Engineering Ethics*, 7(4), 471-482.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin yayıncılık.

Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing ile Örgütsel Depresyon Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gözde Yurtsever ^{1,*} & Necati Cemaloğlu ¹

¹ Gazi Üniversitesi
gozde_kural88@hotmail.com

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda küreselleşen dünyada değişen şartlara uyum sağlama sürecinde bireyler ister istemez stres yaşamaktadır. Stres tepkisinin bireylerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri iş yerlerinde görülmesi kaçınılmazdır. Öğretmenler de okullarda yoğun bir şekilde stres, kaygı ve öfke duygularını yaşamaktadır (Cemaloğlu, 2007a). Bu duygular kişinin verimliliğini düşürdüğü (Aksoy, & Kutluca, 2005; Gümüştekin, & Öztemiz, 2005) gibi psikolojik sağlıklarını da olumsuz etkilemektedir (Kıcır, 2018). Katz ve Kahn (1978) tarafından yapılan araştırmada stres ve baskı sonrasında örgütsel depresyonun görülebileceği belirtilmiştir. Sezer (2011)'e göre, örgütsel depresyon, tüm örgüt üyelerinde genel bir ilgi kaybı, performans düşüşü ve motivasyon eksikliği ile karakterize edilmektedir. Bu durum, örgütün amaçlarından sapmasına ve mevcut krizden çıkmak için proaktif adımlar atmasına engel olmaktadır. Leymann (1996), mobbingin çalışanların ruh sağlığını olumsuz etkileyebileceğini ve depresyon belirtilerine yol açabileceğini öne sürmüştür. Einarsen, vd. (2011) ile Nielsen, vd. (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları da mobbingin örgütsel depresyon ile ilişkili olduğunu ve örgütsel depresyonun mobbingin bir sonucu olarak ortaya çıkabileceğini ortaya koymaktadır. Katz ve Kahn'ın (1978) teorilerine göre, bir bireyin iş ortamındaki stresle başa çıkma yeteneği, örgütsel depresyonun etkilerini belirlemektedir. Öğretmenlerin, mobbinge başa çıkma stratejilerinin, örgütsel depresyon üzerindeki etkilerini anlamak, bu konuda etkili müdahale stratejileri geliştirmek açısından kritiktir. Bu noktada, öğretmenlerin psikososyal sağlığını korumak ve desteklemek amacıyla örgütsel düzeyde yapılan müdahalelerin, mobbingin olumsuz etkilerini azaltmada etkisini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle 21. yüzyılın başlarında bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin iş ortamlarındaki zorlukların psikolojik sağlıkları üzerindeki etkilerini inceleyerek bu olguyu daha iyi anlamaya yönelik çabaları yansıtmaktadır (Kyriacou, 2001).

Literatür incelendiğinde mobbing ile örgütsel depresyon ilişkisinin doğrudan incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada mobbing ve örgütsel depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanı sıra mobbing ve örgütsel depresyon algısının öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, branş ve öğrenim durumu gibi değişkenlerle ilişkisi de incelenecektir.

Mobbing ve örgütsel depresyon arasındaki ilişki önemli bir araştırma alanıdır. Bu araştırma literatürdeki çeşitli araştırmaları ve teorik çerçeveleri kullanarak eğitim sektöründe öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara daha derinlemesine bir bakış sunacaktır. Bu, eğitim kurumlarına ve politika yapıcılara, öğretmenlerin mesleki yaşamlarını iyileştirmek ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı sağlamak için nasıl daha etkili destek sistemleri geliştirebilecekleri konusunda katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı,

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing ile örgütsel depresyon yaşama düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır.

- Öğretmenlerin algılarına göre okullardaki örgütsel depresyon yaşama düzeyi ve maruz kaldığı mobbing düzeyi nedir?
- Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing ile örgütsel depresyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing örgütsel depresyon düzeylerinin bir yordayıcısı mıdır?
- Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing ve örgütsel depresyon düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, branş ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın deseni, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki farklı değişken arasındaki ilişkiyi incelemede kullanılır (Karasar, 2019, s. 111). Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin dokuz merkez (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) ilçesinde çalışan liselerde çalışan öğretmenler oluştururken örneklemini ise bu ilçelerde görev yapan 416 öğretmen oluşturmuştur. Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında kişisel bilgiler elde etmek amacıyla oluşturulacaktır. Form, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, medeni durumu, branşı ve öğrenim düzeyi gibi bilgileri içerecektir. Öğretmenlerin mobbing davranışlarına maruz kalma durumlarını belirlemek için Cemaloğlu (2007b) tarafından çevrilen Olumsuz Davranışlar Soruları Ölçeği (NAQ) ve örgütsel depresyon durumlarını belirlemek için ise Sezer (2011) tarafından geliştirilen Örgüt depresyonu ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 26.00 programı aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin analiz sürecinde öncelikle verilerin dağılımlarının normal olup olmadığını belirlemek için Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk, 2020, s. 40). Yapılan testler ile elde edilen bulgular ışığında verilerin yorumu için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu amaçla betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi, regresyon analizi, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü Anova testleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel depresyon yaşama düzeyi orta; mobbing mağduru olma düzeyleri oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cemaloğlu ve Kılınç (2012) araştırmalarında öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri, etik değerlere önem verilen bir okul ortamında, mobbing davranışlarının daha az görüldüğünü belirtmektedir.

Korelasyon analizi sonucunda mobbing düzeyi ile örgütsel depresyon düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve regresyon analizi sonucuna göre mobbingin örgütsel depresyon üzerinde

anlamli bir yordayici olduğu ifade edilebilir. Ayrıca örgütlerde stresin nedenlerinden birinin mobbinge maruziyet (Cemaloğlu, 2007a) olduğu göz önüne alındığında stresin sonucu olan depresyon ile karşılaştırılması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile örgütsel depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken öğretmenlerin cinsiyeti ile mobbing maruziyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumu ile örgütsel depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin medeni durumu ile mobbing maruziyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşı, kıdemi, branşı ve öğrenim durumu ile örgütsel depresyon ve mobbinge maruziyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mobbing, örgütsel depresyon, öğretmen

Kaynakça

Aksoy, A., & Kutluca, F. (2005). A research on analysis of sources, signs and outcomes of stress in work-life. In *Journal of Social Policy Conferences* 49, 457-486.

Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Cemaloğlu, N. (2007a). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu. *Bilig*, 42, 111-126.

Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.

Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying at work: The European tradition. In *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (s. 3-40). CRC.

Gümüştekin, G. E., & Öztemiz, A. B. (2005). Productivity and performance interaction with stres of organizations. *Journal of Çukurova University Institute of Social Sciences*, 14(1), 271-288.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kıdır, B. (2018). İşyerinde psikolojik bozukluklar, nedenleri, yaygınlığı ve etkileri. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi (IJTEBS)* E-ISSN: 2602-4411, 2(2), 234-244.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). Organizations and the system concept. *Classics of organization theory*, 80(480), 27.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165-184.

Nielsen, M. B., Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2019). The impact of methodological moderators on prevalence rates of workplace bullying. A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(2), 407-437.

Sezer, S. (2011). Örgüt Depresyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Niteliklerinin belirlenmesi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 13(1), 39-50.

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları ile Kriz Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki

Gözde Yurtsever ^{1,*} & Vicdan Altınok ¹

¹ Gazi Üniversitesi
gozde_kural88@hotmail.com

Problem Durumu

Liderlik, her durumda yönetim görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli bir yetenektir. Örgütlerde iyi bir lider, ekibini yönlendirip ilham verebilir ve hedeflere ulaşmak için de etkili stratejiler geliştirebilir. Örgüt kaynaklarının, performansın ve becerilerin etkinliğine bağlı olarak örgüt amaçlarına ulaşma sürecinde çeşitli sonuçlar söz konusudur (Türkmenoğlu, 2018). Bu bağlamda önem taşıyan etkililik kavramı örgütün hedeflerine daha kolay ve hızlı ulaşabilmesini, örgütteki insani, mali ve teknik kaynakları akılcı ve ekonomik şekilde kullanabilmesi olarak açıklanabilir (Ergeneli, 2009; Pfeffer & Salancik, 1978). Yüksek etkililik seviyesine sahip örgütler, kaliteli üretim ve hizmetlerinin hacimlerini artırarak hedeflerine daha hızlı bir şekilde ulaşabilmektedir (Ak, 2018).

Örgüt teorisine göre, değişim sonucu ortaya çıkan belirsizlikleri gidermek ve değişimin getireceği koşullara hazırlıklı olmak ve olası bir değişimin kontrolden çıkarak örgütün varlığını tehdit etmesini önleyebilmek için kriz yönetimi önem taşımaktadır (Boin, 2004). Krizler eğitim örgütleri için de söz konusudur. Son zamanlarda okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık, taciz, hırsızlık, bağımlılık yapıcı madde kullanımı ve bulaşıcı hastalıklar gibi olayların medyada sıklıkla yer alması okullarda yaşanan krizlerin boyutlarını gözler önüne sermektedir. Krizler gelişimsel ya da durumsal nedenlerden kaynaklanabilmektedir, okuldaki bireylerin zarar görmesine neden olabilecek durumlara yol açabilir ve psikolojik etkileri sebebiyle eğitim-öğretim sürecinde verimi düşürebilir. Bu tür kriz durumlarını yönetmek için etkili stratejilerin uygulanması, okulun gelişimine katkıda bulunacaktır. Krizler etkili bir şekilde yönetilmediği takdirde okulun itibarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Okul yöneticilerinin krizleri tümüyle engelleyebilmeleri mümkün olmasa da yöneticiler kriz yönetimi çalışmalarını kapsamında geliştirilecekleri stratejiler ile çok sayıda krizi öngörerek önleyebilir ve kurum için tehdit olmaktan çıkabilir (Regester & Larkin, 1997). Okulların kriz durumlarına etkili bir şekilde müdahale etmesi, okulun ve çevresinin krizi az zararlarla atlattırması istenmektedir. Bunun için kriz durumlarına plânlı ve eğitilmiş müdahale ekibi gerekmektedir (Aksoy & Aksoy, 2003). Okul yöneticilerinin okullarında olası kriz yönetim becerilerinin artırılması gerekmektedir. Kriz yönetimi sırasında yöneticilerin kriz açığa çıktıktan sonra ortaya çıkan sıkıntıları gidermek amaçlı davrandığı, yönetici ve personelin kriz yönetimi ile ilgili mevcut bilgisinin geçmiş krizlerden edinilen tecrübelerden oluştuğu anlaşılmaktadır (Filiz, 2007). Örgütlerde liderlerin kriz sürecini başarılı bir şekilde yönetebilmesi önem taşımaktadır. Kriz zamanlarında takipçiler, kendine güvenen, güçlü ve ulaşılabilir lidere ihtiyaç duymaktadır. Problemi çözmek için istekli, özgüveni yüksek ve güçlü bir lider, süreçte başarılı görülmektedir (Luecke, 2009). Bir örgütün beklenmedik ve tehlikeli durumlarla başa çıkma süreci olan kriz yönetiminde yöneticinin liderlik tarzı önemli rol oynar. Bennis (2016)'e göre karar alıcı liderin niteliği, sergilediği

liderlik tarzıyla birleştirici rol üstlenmesi, ilham vererek yeni bir vizyon oluşturma kriz yönetiminde liderlik özelliklerinin önemli olmasının sebeplerindedir.

İlgili literatür incelendiğinde kriz yönetimi ile vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelendiği (Aksu, 2009; James, & Wooten, 2004; Topçu, 2017) görülmektedir. Arslan (2009)'da literatür incelemesiyle kriz yönetiminde etkili liderlik tarzlarını araştırmıştır. Kriz yönetiminde en fazla dikkat çeken liderlik tarzı karizmatik liderliktir (James, & Wooten, 2004; Schoenberg, 2004; Martin, 2007). Kriz dönemini etkin şekilde yönetmek isteyen bir liderin etkili iletişime, açık bir vizyona, değerlere, samimi insan ilişkilerine (Klann, 2003; Schoenberg, 2004) özen göstermesi gerekmektedir. Bu araştırmada kriz yönetiminde etkili olacağı düşünülen otantik liderlik davranışlarının kriz yönetimi becerilerini nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları gösterme ve krizi yönetme beceri düzeyleri nedir?
2. Okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış gösterme düzeyleri ile krizi yönetme beceri düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu ilişkinin yönü nedir?
3. Okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış gösterme düzeyleri, krizi yönetme beceri düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu nicel araştırmanın deseni, ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İki veya daha çok sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkiyi saptamak için ilişkisel tarama modelleri kullanılır (Karasar, 2019, s. 111). Yapılan bu araştırmanın evrenini Ankara'nın sekiz merkez (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenler meydana getirmektedir. Araştırmanın örneklemini ise belirtilen ilçelerde görev yapan 424 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada, Walumbwa ve arkadaşlarının geliştirdiği Tabak ve arkadaşları (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Otantik Liderlik Ölçeği ile Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilen KrizYönetimi Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 26.00 programı aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin normal dağılım tespiti Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk, 2020, s. 40). Yapılan testler ile elde edilen bulgular ışığında verilerin yorumu için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu amaçla betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama değerleri; 1,00- 1,79 arası oldukça yetersiz düzey, 1,80-2,59 arası yetersiz düzey, 2,60-3,39 arası orta seviyede yeterli düzey, 3,40-4,19 arası yeterli düzey, 4,20-5,00 arası ise oldukça yeterli düzey olarak belirlenerek betimsel istatistiklerin yorumu yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları gösterme ve kriz yönetimi beceri düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Otantik liderlik ve bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutunda için orta düzeyde yeterli, diğer alt boyutlarda yeterli oldukları belirlenmiştir. Bu sonucu Çelik'in (2015) öğretmen algılarına göre müdürlerin otantik liderlik davranışlarına ilişkin yapmış olduğu çalışması desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış gösterme düzeyleri ile krizi yönetme beceri düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu ilişkinin yönü nedir?” olarak belirlenmiştir. Otantik liderlik ve tüm alt boyutlarının kriz yönetim becerilerine ait tüm alt boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Topaloğlu (2019) yaptığı araştırmada otantik liderlik özellikleri arttıkça kriz yönetim becerilerinin de arttığını belirttiği araştırmanın sonucu bu sonucu desteklemektedir.

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi, “Okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış gösterme düzeyleri, krizi yönetme beceri düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Otantik liderlik davranışının kriz yönetimi becerileri ve tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Yurtsever ve Altınok (2021) mevcut krizlerin özelliklerinin belirlenerek olaylar karşısında otantik liderlik tutum ve davranışları sergilemenin olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otantik liderlik, kriz, kriz yönetimi, okul müdürü, öğretmen

Kaynakça

- Ak, M. (2018). Kamu kurum ve kuruluşlarında örgütsel etkililik sorunu: Teorik bir değerlendirme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,6(6),1083-1091.
- Aksoy, H. H. & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,36(1-2),37-49.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*,4(15),2435-2450.
- Aksu, A. & Deveci, S. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2),448-464.
- Arslan, A. (2009). Kriz yönetiminde liderlik. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*,18,179-190.
- Bennis, W. (2016). *Bir Lider Olabilmek*. Çev. U.Teksöz, İstanbul.
- Boin, A. (2004). Lessons from crisis research, *International Studies Review*, 6,165-194.

Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem.

Çelik, M. (2015). Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları: Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi.

Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi,50(1),187-199.

Filiz, E. (2007). Kamu yönetiminde kriz yönetimi.İstanbul.

James, E. H. ve Wooten, L. P. (2004). Leadership in Turbulent Times: Competencies for thriving amidst crisis.

Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi.Ankara.

Klann, G. (2003), Crisis Leadership, CCL.

Luecke, Richard (2009). Kriz Yönetimi: Felaketleri Önleme Becerinizi Geliştirin Önder Sarıkaya (Çev.),İstanbul.

Martin A., (2007).The Changing Nature of Leadership, Center For Creative Leadership, North Amerika Europe Asia,1- 23.

Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (1978). The external control of organizations: A resource dependence perspective. USA

Regester, M. & Larkin, J. (1997), Risk issues and crisis management. London.

Schoenberg, A. L. (2004). What it Means to Lead During a Crisis, An Exploratory Examination of Crisis Leadership, Chapter Proposal, Spring 2004.

Tabak, A., Polat, M, Türköz, T., Ö., & Coşar, S., (2012). Otantik liderlik ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 14(4),89-106.

Topaloğlu, F. (2019). Kriz yönetiminde liderlik: işletmelerde kriz yönetiminin otantik liderlik özellikleri açısından incelenmesi. Muğla ili araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Topcu, M. (2017). Kriz liderliği ve krizleri fırsata çevirmede dönüştürücü-vizyoner liderlik. Akademik Hassasiyetler, 4(8),71-10.

Türkmenoğlu, M. A. (2018). Putting humanity before brand reputation in the context of Turkey. In A. Erdemir (Ed.), Reputation management techniques in public elations. USA.

Yurtsever, G., & Altınok, V. (2021). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının kriz yönetimi becerilerine etkisi. 3.Uluslararası eğitim araştırmaları ve öğretmen eğitimi kongresi bildiriler kitabı içinde (s.355-374). Uşak.

Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Milli Eğitim Şube Müdürlerinin Metaforik Algıları

Ayten Balaban ^{1,*}, Fethullah Gürbüz ¹, Ümit Doğan ¹, Aydın Özgür ¹, Buket Gülmez ¹ &
Hülya Şen ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
ally9984@hotmail.com

Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünyada, eğitimde niteliğin ve etkililiğin artmasıyla beraber nüfusun yaklaşık yarısını oluşturan kadınlar, üretime daha fazla katılmaya ve yüksek statülerde yer almaya başlamışlardır. Değişim ve gelişimlerin sonucunda kadınlar, geleneksel çizginin dışına çıkmaya başlasalar da yöneticilik görevlerinde yeterince yer alamamakta ve istihdamda kadın-erkek rollerinde görevsel farklılıklar gözlenmektedir (Çelikten, 2004). Bu görevsel farklılıklar, eğitim yöneticiliği alanında da kendini göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlerin 702.516’sı kadın öğretmenlerden, 451.867’si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023). Kadın öğretmen sayıları, erkek öğretmen sayılarından fazla olduğu görülmekte; ancak kadın sayısındaki bu oran yönetim alanında görülmemektedir. Ayrıca okul yöneticiliğine ilişkin yapılan araştırmalarda kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerinden farklı özelliklere sahip olduğu görüşü saptanmaktadır (Tok ve Yalçın, 2017). Kadınlara addedilen geleneksel roller ve kadınların sahip olduğu demografik özelliklerin kadınların yöneticilik tarzlarına da etki edeceği düşünülmektedir (Yılmaz, 2016). Bu nedenle diğer yöneticilerin kadın okul yöneticileri hakkında görüşlerinin bilinmesi, öne çıkan bir gereksinimdir (Can, 2008). Kadın okul yöneticilerinin eğitimin paydaşları tarafından metaforik olarak nasıl algılandıkları bu bakımdan önem arz etmektedir. Metaforik algılar, kişilerin değer ve inançlarını yansıtarak kişilerin davranışlarını ve dolayısıyla eğitim etkinliklerini etkileyebilmektedir (McEwan, 2007). Ayrıca metaforik algı; değer ve tutumları şekillendirerek sosyal ortamlara etki etmekte; örgütsel süreçlerin ve örgüt yaşamının oluşturulmasında kendini göstermektedir (Aslan, Bilgili & Kaya, 2018). Bu bağlamda kadın okul yöneticilere yönelik metaforik algı, üzerinde çalışılmasına ihtiyaç duyulan bir konudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, milli eğitim şube müdürlerinin kadın okul yöneticiliğine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Milli eğitim şube müdürlerinin kadın okul yöneticilerine yönelik metaforik algıları nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde gerçekleşen yönetimsel etkileşim sonucunda yöneticiler, birbirlerine ilişkin çeşitli algılar geliştirebilmektedirler. Yöneticilerin birbirlerine ilişkin algıları, yönetim sürecinin işleyişi ve formal ilişkiler bakımından önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde de milli eğitim şube müdürlerinin kadın okul yöneticiliğine ilişkin algılarını ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma ile milli eğitim şube müdürlerinin kadın okul yöneticiliğine ilişkin algılarının saptanması sonucunda sunulan önerilerin eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Milli eğitim şube müdürlerinin kadın okul yöneticiliğine ilişkin algılarını ortaya çıkararak sorunların çözümüne öneriler sunmayı amaçlayan bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemidir. Bu araştırmada milli eğitim şube müdürlerinin kadın okul yöneticiliğine ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesi amacıyla fenomenolojik yaklaşım, nitel araştırmanın yaklaşımı olarak tercih edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, nitel araştırma anlayışının merkezinde yer almaktadır (Mayring, 2000).

Katılımcılar

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeğe uygun olarak oluşturulmuştur. Çalışma grubu belirlenirken katılımcıların şube müdürü olmaları ve kadın okul yöneticiler ile çalışmaları ölçütü esas alınmıştır. Araştırmada yer alan çalışma grubu, Türkiye'nin farklı il ve ilçelerinde görev yapan milli eğitim şube müdürlerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada sürdürülen araştırma hakkında derinlemesine bilgi sunması nedeniyle görüşme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd. , 2020). Görüşme formunda, katılımcı şube müdürlerinin her birine kadın okul yöneticisine yönelik algılarını belirlemek amacıyla “Kadın okul yöneticisi ... benzer. Çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılara yazılı formlar dağıtılarak metafor üretmeleri için ortalama 15-20 dakikalık süre verilmiştir. Katılımcıların kendi el yazılarıyla belirledikleri metaforlara ilişkin dokümanlar araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Formun hazırlanma sürecinde literatür taranmış, alandaki akademisyenler ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen bilgilere dayalı olarak iki soru oluşturulmuş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışma grubunda olmayan beş şube müdürü ile görüşmeler yapılmış; kapsam açısından yeterliliğinin kontrolü sağlanmış; görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile görüşme sonucunda edinilen veriler, olguların karşılaştırılması ve neden sonuç ilişkisi kurulması sonucunda düzenlenerek yorumlanmaktadır (Karataş, 2015). Analiz aşamasında katılımcı gizliliğinin sağlanması amacıyla öğretmenlere Y1, Y2, Y3, Y4 vb. şeklinde isimlendirme yapılmıştır. Ardından veriler temalara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Temalar ilgili alanyazına dayalı olarak belirlenmiştir. Kodlar çıkarılarak içerik çözümlemesi yapılmış ve bulgular şeklinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma devam ettiğinden bulgular ve sonuçların, geniş olarak kongrede sunulması planlanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgularda, milli eğitim şube müdürlerinin kadın okul yöneticilerine yönelik algılarının büyük ölçüde geleneksel cinsiyet rolleri ve toplumsal normlarla şekillendiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların ürettikleri metaforlar, kadın okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ve yönetim becerilerine ilişkin algıların, erkek yöneticilerin tutumlarından farklı olduğunu, bazen de sınırlayıcı klişelere dayandığını göstermektedir. Bu durum, kadın okul yöneticilerinin iş yerindeki rollerini ve performanslarını olumsuz etkileyen önyargıların varlığını işaret etmektedir. Ayrıca, elde edilen bulgulardan, eğitimde cinsiyet eşitliği politikalarının ve uygulamalarının, kadın yöneticilerin daha fazla desteklenmesi ve güçlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, eğitim yönetimi alanında kadınların daha etkin bir şekilde temsil edilmeleri ve yönetsel rollerdeki engellerin aşılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, yönetici, metaforik, algı

Kaynakça

- Asat, M. ve Deniz, L. (2022). Devlet okullarındaki kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, (2), 468-502<http://dergipark.gov.tr/ktc>
- Aslan, O., Bilgili, A. & Kaya, A. V. (2018). Liselerde okuyan öğrencilerin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Bilim Armonisi*, 1(1), 11-17.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 91-118.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Mayring, P. (2000). Nitel sosyal araştırmaya giriş (Çev. Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun). Adana: Baki.

McEwan, A. E. (2007). Do metaphors matter in higher education? *Journal of College & Character*, 8(2), 1-8.

Memduhoğlu, H.B ve Dalçıçek, F. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Social Science*, 47,137-148.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2023). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Tok, T. N. & Yalçın, N. (2017). Okul yöneticilerinin gözünden kadın okul yöneticileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 354-366.

Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo-demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 293-314.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Sınıf Yönetimi

Hilal Kaplan ^{1,*} & Turan Akman Erkılıç ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
ozyurekhilal7@gmail.com

Problem Durumu

İletişim insanoğlunun olmazsa olmazıdır. İnsanlar iletişimin en iyi ve etkili olarak buldukları çevre içindeki kullanılan dil ile yaparlar. Buna karşılık insanlar değişik sosyal, ekonomik ve politik değişkenlere bağlı olarak ana dilinin yanında ikinci bir dil becerisine de sahip olabilmektedir. Bu durum; bireyler için bir pratik ve alternatifi temsil etmektedir. Ancak ana dili dışında başka bir dili kullanmak durumunda bulunan bireyler; bu “zorunlu” durumda birçok sorunla karşılaşılır (Yapıcı, 2011). Bir bakıma dilin işlevsel kullanılmaması; iletişim, haberleşme, anlama, öğrenme, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa iletme gibi birçok konuda dezavantaja neden olmaktadır. Ayrıca insanlar ikinci bir dili pratik olarak bilseler bile bu dilde kendilerini ifade etmeleri ve etkin kullanma durumu pek olanaklı olamamaktadır.

Ana dilin öğrenilmesi süreci doğallık içermekteyken ikinci dil “edinim” çok “öğrenme” odaklıdır. İnsanlar ana dilini kulağıyla duyarak, içinde yaşayarak, kendi ailesinden ve içinde zamanını geçirdiği yakın çevresinden “doğal ortam” içinde öğrenir. Özellikle sürekli kullanım ve pratik dilin öğreniminden çok edinimini yaratmaktadır (Demirel, 1999). Bireyin doğduğu zaman içinde kendisini içinde bulduğu dil gelişim süreci çevreye doğru yayılır ve genişler. Buna karşılık ikinci dil öğrenimi bir bakıma yarı yapay ortamda gelişmektedir denilebilir.

Kişilerin doğduğu ve büyüdüğü ailesinin kullandığı ve içinde yaşadığı çevrede öğrendiği dil ana dilidir. Ana dil ile ikinci dil ya da yabancı dilin kullanıldığı ortamlarda öğretim süreçleri ve sınıf yönetiminin farklı durumların oluşacağı bir gerçekliktir. Genelde çocuğun çevredeki dillerden aktif olarak temel ana dil olma özelliğinde birini seçer ve diğerini de alternatif dil olarak kullanabilir (Tulu, 2009). Bunun yanı sıra ana dil ve eğitimde kullanılan dilin farklı olması çocukların kendilerini geliştirmelerinde ve sınıf ve okul ortamındaki akademik başarıları üzerindeki etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca birden çok dil bilmenin de avantaj ve dezavantaj durumunun olabileceği unutulmamalıdır.

Çocuğun ana dil gelişimi kritik bir öneme sahiptir ve aile ortamında dil gelişimini tam anlamıyla tamamlayamayan veya yeterli düzeyde geliştiremeyen çocukların okul ve sınıf ortamında önemli sorunlarla karşılaşacağı muhtemeldir. Bu durum ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için de geçerlidir. Çünkü ana dilde yapılan eğitim öğrencilerin duygusal gelişimine ve başarısına önemli faydalar sağlamaktadır. Bu süreçte öğretim ve sınıf yönetiminde kullanılan ve izlenen ilke, teknik, yol ve yöntemlerin de göz ardı edilmemesi gerekir (Livatyalı, 2004). Eğitim sürecinin daha etkin ve daha

nitelikli olması için tüm öğrencilerin kendisini ifade edip sürece katılabilmeleri için öğretmenlerin uygun etkinlikler düzenlemesi gerektiği bir gerçektir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin bu özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda nasıl bir yönetim anlayışı benimsediklerinin, nasıl bir yol ve yöntem izlediklerinin hangi güçlüklerle karşılaştıklarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle de 2020’li yıllarda Türkiye de göç ve nüfus konularında yaşanan değişiklikler sonucu ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin sayısında artış olması ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hemen hemen bütün eğitim kademesi sınıflarında eğitim görüyor olması ve bu konunun birçok öğrenci ve öğretmeni ilgilendiriyor olması nedeniyle bu sınıflardaki sınıf yönetiminin özelliklerinin incelenmesinin eğitim sistemimize katkı getirebileceği fikrinden yola çıkılarak, araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Çalışmanın amaç ve alt amaçları şu biçimde oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın ana amacı, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu ortamlarda görevini ifa öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunlar ve bunlara sorunlara yönelik çözüm önerilerini saptamaktır.

Bu amaçla şu sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda; a) iletişim b) öğrenme ve öğretme c) disiplin sorunları 3 d) ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada bir durumu anlamaya çalıştığımız için nitel veri toplama yöntemi seçilmiş olup yapılacak çalışmanın evreni ve örnekleme de bu şekilde belirlenmiştir. Nitel araştırma, bir konu üzerinde detaylı ve ayrıntılı bilgilere ulaşmayı içerir (Karasar, 2014). Durum ile ilgili bilgiler, kendi ortamında gerçekleşen oldukça yakın ve tam haliyle ortaya koyulmaya çalışılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın verileri Adana ili Feke ilçesinden görev yapan anasınıfı, ilköğretim, ortaokulda görev yapan sınıfta ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu farklı branş ve sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılarak elde edilmiştir. Bu amaçla eğitim kademelerine göre de öğretmen görüşlerinin incelenmesi düşünülmüştür.

Araştırmada öğretmen görüşlerini almak için kullanacağımız bilgi edinme aracı bu konuda ihtisaslı kişilerin görüşü alınarak düzenlenecek görüşme sırasında konuşulan kişiyi yönlendirmeye yardımcı görüşme sorularının olduğu formdan oluşmuştur. Karagöz & Mesci (2024),bu görüşme şeklinde araştırmacı uzman görüşü olarak önceden hazırlanmış olduğu soruları görüştüğü öğretmene sorabilir aynı zamanda görüşme sırasında öğretmenin vermiş olduğu cevaba göre başka bilgiler öğrenebilmek ya da daha detaya inebilmek için farklı sorular da soru sorabilir.

Yapılan araştırmanın güvenilirliğini ve uzun dönemde varlığını sağlamak için görüşme formları oluşturulurken verileri toplarken, toplanan verileri inceleyip rapor haline getirirken uzman desteği alınmıştır. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili paylaştığı görüşlerden direk alıntı yapılarak bu görüşlerle araştırma ile ilgili yorumların desteklenmesi sağlanmıştır.

Görüşme yaptığımız öğretmenler kendilerine yöneltilen sorulara istinaden düşüncelerini görüşme sırasında kullandığımız formlarına aktarmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından öğretmenlerin ifade ettiği görüşler uzman desteği ile incelenip düzenlenerek var olan durumu resmetme(betimleme) ve içeriği detaylı inceleme yapılmıştır (Karasar, 2014). Elde edilen bilgilerin sunulmasında öğretmenlerin ifade ettiği görüşler olduğu gibi alınarak yorum katılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde geçerliliğe de katkı sağlanmıştır. Son olarak da ulaşılan öğretmen görüşleri paylaşılıp

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ulaşılan sonuçlara göre iletişimin kaynak boyutunda öğretmenler daha çok “konuyu kavratmakta zorlanma”, “ne demek istendiğinin anlaşılabilmesi”, “öğrencilerin derslere ilgisiz ve isteksiz katılmaları”, “öğrenci başarısının düşük olması” gibi cümlelerle sorunlarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler Şimşir & Dilmaç (2018), araştırmasında bazen paralellik gösterirken bazen farklılık göstermektedir.

Ders (mesaj) boyutunda yaşanan sorunlara ilişkin olarak öğrenciye ve öğretmene yönelik görüşler şu biçimdedir. Öğretmenler durumu “algılamamanın düşüklüğü ve derse yetersiz ilgi”, “soru soramama cevap verememe”, “sınıf hâkimiyetinin bozulması”, “anlaşılmayanların ifade edilememesinin yarattığı kaygı durumu” biçimlerinde sorunlarını ifade etmişlerdir. Ders (mesaj) boyutunda öğretmenler tarafından ifade edilen bu sorunlar Takır & Özerem (2019), tarafından yapılan araştırma sonucu başka ülke vatandaşı olan öğrencilerin iletim ve yaşantı değişikliği, içeriği dinlemeyip başka şeylerle yönelme, derslere dikkatini vermeme ve uyum gösterememe durumlarının olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Yöntem (kanal) boyutunda “öğrencilere uyum ve oryantasyon eğitimi verilmeli”, “öğrencilerin Türkçeyi sevip benimsemelerine yönelik etkinlikler yapılmalı”, “öğretmenler alternatif yöntemler kullanmalı” önerileri sunulmuştur. Bu çözüm önerileri Karaman & Yılar (2023) tarafından yapılan araştırma sonucu çözüm önerisi olarak sunulan okuma ve yazma etkinliklerinin artırılmasını, daha fazla oyun ve görselin kullanıldığı etkinlikler düzenlenmesini ve aileden/akranlardan gelen desteğin artırılması temalarıyla paralellik gösterirken yeterli zaman, uyum ve oryantasyon eğitimi yapılması temaları yönünden farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, öğretmen, sınıf yönetimi

Kaynakça

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Sınıf yönetimi, 1-18.

Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251-264.

Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.

Çolakoğlu, S. (2019). Ana dili Türkçe olmayan ilköğretim öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa ili örneği) (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçe'nin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB, 50.

Egeli, S., & Barut, Y. (2020). Ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemler. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 171-179.

Erkılıç, T. A. (2022). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Jafari, K. K., Tonga, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146.

Karagöz, Y., & Mesci, M. (Eds.). (2024). *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği*. Akademisyen Kitabevi.

Karaman, H., & Yılar, Ö. (2023). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1112-1126.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kazu, H. (2002). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilişkin görüşleri ve uygulamaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, (9), 79-85.

Livatyalı, H. (2004). *Zaman yönetimi ve okul*. Sınıf yönetimi.

Menteşe, H. (2013). Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özerem, A., & Takır, A. (2018). Yurtdışından göç etmiş yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimsel sorunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *CYICER*, 7, 7-9.

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.

Tulu, Y. (2009). Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Unpublished master dissertation.) Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uğur, N. (2017). Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözülmesi (Diyarbakır ili örneği).

Yapıcı, Ş. (2011). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 8(1).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri.

Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.

Öğretimsel Liderlik ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Pygmalion Etkisinin Aracı Rolü

Evra Rukiye Akdoğan^{1,*} & Ömür Çoban²

¹ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
eakdgn97@gmail.com

Problem Durumu

Yaşadığımız bilgi toplumu ve dönemi gereğince herhangi bir işte başarının üst düzeyde elde edilebilmesi için sadece nitelikli çalışanlarla beraber olmanın yetmediği aynı zamanda çalışanların daha verimli şekilde performansı sergilemesi için yönetim şeklinin ve örgüte karşı olan olumlu duygu ve düşüncelerinin de oldukça önemli olduğu görülmektedir (Drucker, 1998, ss.113-114). Verimli bir süreç ve kaliteli çıktıların alınabilmesi açısından lider davranış ve özelliklerinin yanı sıra bireylerin örgüte olan bağlılığının önemine vurgu yapılmaktadır (Bayram, 2005; Durna ve Eren, 2011; Hakan, 2009; Joolideh ve Yeshodhara, 2009; Özdevecioğlu, 2013). Etkili okulun temel unsurları yönetici, öğretmen ve öğrenci yapısından oluşmakla beraber, öğretmenlerin dâhil oldukları kurumlara karşı besledikleri aidiyet ve bağlılık duyguları ise önemli bir yere sahiptir. Eğitimde öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen faktörler, demografik özellikler ve okulun yapısal özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Verimliliği ve bağlılığı etkileyen bir başka etken ise geri bildirim ile okul yöneticilerinin öğretim süreci hakkında sahip olduğu bilgiler ve sergilediği tutumlardır (Robinson, Lloyd ve Rowe 2008). Tam da bu noktada eğitim- öğretim sürecinde okul yöneticilerinin öğretmenlerde aidiyet unsurunun önemini kavraması ve bu yönde davranışlarda bulunması gerekmektedir. Yöneticiler eğer süreci başarılı bir şekilde yürütmede çalışanların duygu ve düşüncelerine önem verir ve karar almada bünyesindeki öğretmenleri bu sürece dâhil ederse öğretmenlerin kurumlara olan bağlılığında artış gözlenmektedir (Cross ve Rice, 2000). Öğretimsel liderlik davranışının başka bir boyutu olan yöneticiler tarafından ödüllendirilme, takdir ve teşvik edilme gibi motivasyonun pozitif yönde etkilenmesi durumları ise bireylerde örgütsel bağlılığın artmasını sağlamaktadır (Serin ve Buluç, 2012). Yöneticilerin mesleki gelişimlerini önemsemesi ve bu yönde faaliyetler yürütmesi normatif ve devam bağlılığını sağlarken, kurumlarda takım ruhunun oluşturulması, disiplin, zaman ve mekân yönetimi gibi fiziksel durumların elverişi hale getirilmesi, örgüt üyelerinin sosyal anlamda verimli süreçler geçirmesine imkân sağlanması ise bireylerin duygusal bağlılığını sağlamakta ve bağlılığı olumlu yönde artırmaktadır (Bağrıyanık, 2017). Beklentilerin davranışlar üzerindeki yön verici gücünü ele aldığımızda ise örgütlerdeki üstlerin beklentilerinin astlara olan etkisi ve buna bağlı olarak gerçekleşen davranış değişikliğiyle performans ve başarı, örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve üyelerin örgüte karşı bağlılığında gözle görülür bir farkın meydana geldiği görülmektedir (Sutton ve Woodman, 1989). Psikoloji, yönetim ve liderlik, sanat, eğitim gibi birçok alanla ilişkisi olan pygmalion etkisinin temel dayanağı ise bahsedilen bu beklenti olgusudur (Shashank, 2016; Yörükhan, 2000, s.243). Alan yazına ilk defa kendini gerçekleştiren kehanet olarak giren pygmalion etkisinin Rosenthal ve Jacopson'un (1968) yaptığı çalışmalar neticesinde elde edilen bulgular, birinci dışsal etkilerden olan yönetici davranış ve beklentilerinin çalışanlarda gözle görülür bir etkiye sahip olduğu yönündedir. Literatür tarama sonuçlarından elde edilen bu bilgilere göre;

pygmalion etkisi dediğimiz beklenti teorisi, başarıyı ve bağlılığı yüksek düzeyde olumlu yönde etkilemekte ve örgütlerde uygulanması tercih edilen bir yönetim tarzı özelliği taşımaktadır. Pygmalion alanında yapılan araştırmaların olumlu sonuçlar vermesinden dolayı liderlik davranışlarının bir parçası haline getirilmesi başarıyı gözle görülür şekilde etkilediği saptanmıştır. Pygmalion etkisi üzerine yapılan deneylerin olumlu şekilde sonuçlanması, pygmalion etkisinin amacına ulaşan bir olgu olduğunu gösterdiğinden dolayı, alan fark etmeksizin liderlerin ve çalışanların bu konu üzerinde bilinçlendirilmesi ve pygmalion etkisinin olumlu yanlarından faydalanılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel sorusu “öğretimsel liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkide pygmalion etkisi aracı rol olarak etki etmekte midir?” bu soruya ek olarak araştırmanın alt problemleri olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları;
 - a. cinsiyete,
 - b. kıdeme,
 - c. yaşa,
 - d. kariyer süreçlerine,
 - e. liderlik davranışlarına,

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen algısına göre örgütte pygmalion etkisi ne düzeydedir?
4. Öğretimsel liderlik, pygmalion etkisi ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde pygmalion etkisinin aracılık rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırmada öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler üzerinde örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediği varsayımı ele alınmış, pygmalion etkisinin örgüt üyeleri üzerindeki aracı etkisi incelenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların araştırmaya dair sorulara içtenlikle cevap verecekleri ve öğretmenlerin dâhil oldukları örgütlere bağlılıkları konusunda açıklayıcı niteliklere sahip olduğu, örneklemin evreni kapsayacak şekilde oluşturulduğu varsayılmıştır. Araştırmada elde edilmek istenen veriler, örnekleme uygulanmak için belirlenen ölçekler yoluyla yapılacak olup, belirtilen veri toplama araçları dışında elde edilen görüşler değerlendirme dışı tutulacaktır.

Bu çalışmanın örneklemi Karaman ilinde görev yapan ilköğretim, ortaokul, lise öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aşamasında özel ve resmi okullarda çalışan farklı alan öğretmenleri ve okul müdürlerinden, belirlenen veri toplama yöntemi ile konu hakkında görüşler elde edilmesi öngörülmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada veri toplama yöntemi anket uygulaması yapılarak elde edilecek olup, anketlerde kullanılacak ölçekler, geçerlik ve güvenirlik niteliklerine sahiptir. Bu ölçekler, Çiftçi (2023) tarafından geliştirilen Pygmalion Ölçeği ve Mowday,

Steers ve Porter (1979) tarafından geliştirilip, Özdemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve yine Özdemir tarafından uyarlanan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'dir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pygmalion alanında yapılan araştırmaların olumlu sonuçlar vermesinden dolayı liderlik davranışlarının bir parçası haline getirilmesi başarıyı gözle görülür şekilde etkilediği saptanmıştır. Çiftçi (2023) pygmalion üzerine yaptığı çalışmada çoğu yönetici ve çalışanın kavram hakkında herhangi bir farkındalığa sahip olmadığını ortaya koymuştur. Pygmalion etkisi üzerine yapılan deneylerin olumlu şekilde sonuçlanması, pygmalion etkisinin amacına ulaşan bir olgu olduğunu gösterdiğinden dolayı, alan fark etmeksizin liderlerin ve çalışanların bu konu üzerinde bilinçlendirilmesi ve pygmalion etkisinin olumlu yanlarından faydalanılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca pygmalion etkisinin olası negatif etkilerinin sınırlarını daha net bir şekilde belirleyerek, oluşan kafa karışıklıklarının en aza indirilmesi ve en doğru şekilde uygulanması açısından, okullarda nitelikli eğitimin oluşmasında ve öğretmenlerin kurumlara olan aidiyet ve bağlılıklarını anlamlı şekilde etkilemesinden dolayı önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmayla beraber alanda ulusal ve uluslararası literatürde büyük resme katkı sağlaması hedeflenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, örgütsel bağlılık ve öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkide pygmalion etkisinin aracı rolü üzerinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden olan öğretimsel liderliğin etkisi incelenecek, bu ilişkide pygmalion etkisinin aracı rolü ortaya konmaya çalışılacaktır. Yapılacak olan çalışmanın literatürde var olan bir boşluğu doldurması, eğitim yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi anlamlı şekilde etkilemesi, eğitimin- öğretim sürecinin niteliğini artırması açısından faydalı bir kaynak olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık, Pygmalion etkisi

Kaynakça

Bağrıyanık, H. (2017). Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi.

Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. b.). Ankara: Pegem A.

Cross, C. T. & Rice, R. C. (2000). The role of the principal as instructional leader in a standards-driven system. *Journal of Nassp Bulletin*, 84(620), 61-65.

Çiftçi, K. (2023). Okul etkililiğinin pygmalion etkisi bağlamında değerlendirilmesi: Pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Durna, U. & Eren, V. (2011). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.

Drucker, P. F. (1998). *Yeni gerçekler* (K. Birtane, Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Hakan, K. O. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.

Joolideh, F. & Yeshodhara, K. (2009). Organizational commitment among high school teachers of India and Iran. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 127-136.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.

Özdevecioğlu, M. (2013). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.

Robinson, V. M. Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Serin, M. K. & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim genişlemeleri ile birbirlerinden ayrılımları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 435-459.

Shashank, K. (2016). *Pygmalion effect: A manager's introspection*. Chennai: Notion Press.

Sutton, C. D. & Woodman, R. W. (1989). Pygmalion goes to work: The effects of supervisor expectations in a retail setting. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 943-950.

Yörükan, T. (2000). *Yunan mitolojisinde aşk*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Eğitim Yöneticilerinin Karşılaştığı Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri

Hacer Turna ¹ & Hakan Topaloğlu ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² 19 Mayıs Üniversitesi

hakant@omu.edu.tr

Problem Durumu

Gelişmiş toplumlardaki en önemli sorunlarından biri olan okul güvenliği ülkemizde de giderek artan, araştırmalara konu olan ve ciddi sorunların yaşandığı açıkça görülen bir konudur. Okul içerisinde veya çevresinde öğrencinin, öğretmenin ya da okul personelinin hem fiziksel hem psikolojik sorunlara kadar birçok konunun okullarda yaşandığı hemen hemen herkes tarafından bilinmektedir. Birtakım önlemler alınarak olaylara çare aransa da bazı okullarda çaresiz kalındığı anlaşılmaktadır. Oysaki okulların en önemli görevlerinden biri güven içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmektir (Akyol, 2015).

Okullarda güvenlik ihtiyaçları, genellikle okulların güvenliğini risk edici davranışların ve olayların ortaya çıkmasını engellemek amacıyla belirlenmektedir. Buna bağlı olarak son yıllarda güvenlik görevlisi, okul bekçisi, okul polisi ve kamera sistemleri gibi birtakım uygulamalara başvurulmaktadır (Dönmez ve Özer, 2010).

Güvenli bir okul ortamının oluşturulması için okulun tüm bileşenlerini göz önünde bulundurarak olası tehlike ve tehditlere karşı her türlü önlemi almak, krize anında müdahale etmek önemlidir. Okul giriş çıkış kapılarının güvenlik ve denetimini sağlayacak bir sistem oluşturulmalıdır. Okul bahçe ve binasına dışarıdan insanlar ile velilerin izinsiz girişlerini önleyecek, izinli girenlerin ise güvenli bir şekilde işlerini halledip çıkarılmasını sağlayacak şekilde tedbirler alınmalıdır (Buluç, 2006: 33).

Okul güvenliği ve güvenli okul kavramı hem okul ortamını hem de okul çevresini kapsar. Okul yöneticilerinin bu güvenli ortamı sağlamak için sahip olması gereken en temel rolleri ile yeterlilikleri liderlik becerilerinin düzeyi ile yakından ilişkilidir. Okul bileşenlerinin lideri olarak yöneticilerin kişisel ve mesleki nitelikleri paydaşların olumlu okul iklimi oluşturmasında etkili olmaktadır. Okul yöneticileri, idari görevlerini gerçekleştirirken birtakım olası güvenlik sorunlarıyla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu olası güvenlik sorunlarının kaynağı okulun içindeki veya dışındaki faktörlerden kaynaklı olabilmektedir (Bakkal ve Radmard, 2020).

Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların sayısı ve türü; öğrenci sayısı, fiziki durumu, okulun bulunduğu mevki hatta öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu gibi birçok değişken okul güvenliğinin sağlanmasında karşılaşılan olası güvenlik sorunlarının temel sebebi olabilmektedir. Bunun için öğrencilerin gelişim özellikleri, okul giriş çıkışları özellikle okula izinsiz girişlerin engellenmesi dikkat edilmesi gereken noktalardandır (Chen, 2008).

Okul yönetimi okulun içerisinde veya dışarısında istenmedik (hırsızlık, saldırganlık, şiddet, alkol, sigara, okulun malına zarar verme, suç, cinsel istismar, akran zorbalığı, madde kullanımı vb.) durumlarda; kriz ortamı oluşturabilecek olağanüstü (yangın, sel, deprem vb.) durumlarda öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanların can güvenliğini tehdit edecek olası güvenlik sorunlarının kaynağını tespit edip çözüme kavuşturmakta merkezi bir rol almaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Bununla beraber okulun fiziki özelliklerini içine alan yapısal düzenlemeler, bunların bakım-onarım işleri açısından bütüncül bir güvenlik algısı sunması da öne çıkan unsurlardandır. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler, öğretmenler ile okulda çalışanların güvenliğinin sağlanması ve sorunlarının çözülmüş huzurlu bir ortamda olunması okul yöneticilerinin rolleri arasındadır (Dönmez, 2001). Yöneticilerin okul paydaşları ile işbirliği içinde olması, uyumlu çalışması da bu ortamın oluşturulmasında kolaylık sağlayacaktır. Bireylerin iletişim halinde olması ve sorumluluklarını yerine getirmesi okul iklimini pozitif yönde etkileyecektir.

Okul güvenliğine ilişkin sorunların okulun türüne (ilkokul, ortaokul, lise) göre farklılık gösterdiği bilinmektedir. Eğitim-öğretim hizmeti veren okulların güvenli yapılar haline gelmesi için yapılması gerekenlerden biri de güvenli okul, okul güvenliği konusunu gündemde tutmak, hassasiyet göstermek ve bu alana yönelik akademik çalışma, analiz, değerlendirmelerin, daha fazla yapılmasını sağlamak toplum yararına olacaktır (Kahraman, Şermin ve Uğurlu, 2019). Bu nedenle çalışmada, eğitim öğretim hizmetini etkili bir şekilde sunabilmek için okulun iç ve dış çevresinde karşılaşılan güvenlik sorunlarının belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi kapsamında okul yöneticilerinin görüşleri alınarak katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Okul yöneticilerinin karşılaştığı güvenlik sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri açığa çıkarmaya çalışılan bu araştırma “nitel araştırma” yaklaşımına dayalı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi herhangi bir konuya ait derinine ve detaylı bir şekilde bilgi edinmeye olanak sağlayan araştırma yöntemidir. İnsanların bir olgu ile ilgili deneyimlerini, algılarını ve bu algılara yüklediği anlamları ortaya çıkarmak olgu bilim desininin amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi çeşitlilik gösteren durumlar karşısında paylaşılan olguların olup olmadığının belirlenmesinde daha zengin sonuçlara erişebilme olanağı sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Diğer taraftan yönetim kademelerinde bulunan okul yöneticilerinin (müdür, müdür yardımcısı) okul güvenliği, güvenli okula ilişkin tecrübeleri farklı olacağından görüşlerinin de farklı olabileceği düşünülmüştür.

Çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasına alan yazın taraması yapılarak başlanmıştır. Okul güvenliği, güvenli okul ile ilgili araştırmalardan yola çıkarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu eğitim yönetimi dalından iki uzman görüşüne sunulmuştur. İlk hazırlanan görüşme formunda tüm katılımcılara (müdür ve müdür yardımcısı) yönelik hazırlanan 20 soru, uzman görüşleri doğrultusunda (kısa cevaplı olabileceği, bazı soruların ne demek istediği tam anlaşılamayacağı vs. gerekçesiyle) 10 soruya

düşürülmüştür. Son şekli verilen form çalışma grubunda olmayan iki okul yöneticisine uygulanmış; soruların yeterli olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Çalışma grubuna katılan okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler öncelikle randevu alınarak 1 Mart 2024 ile 14 Nisan 2024 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okul yöneticilerinin odalarında yapılmıştır. Yüz yüze görüşme yapılan katılımcılara görüşmenin kayıt altına alınmasına onay verip vermediği sorulmuştur.

Araştırmanın verileri kuramsal erevesi kapsamında Word dosyasında metin haline getirilip yorumlanmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan elde edilen sözlü ifadeler araştırmanın sorularına cevap arama odaklı analiz ederek metin haline getirilmiştir. Görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İlk etapta içerik analizinin ilk ve önemli aşamaları olan açık ve seçici kodlama süreci izlenmiştir. Böylelikle yazılı hale getirilen metinler birkaç kez okunmuş ve olası kodlarla ilgili tespitler yapılmıştır. Hem ilgili literatür hemde araştırma ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak kodlama yapılmıştır. Ayrıca metne dayalı olarak katılımcıların kullandığı bazı kavram ve ifadeler ile araştırmacının keşfettiği kavramlar da kod olarak kullanılmıştır. Görüşme verilerini kodlar altında toplayacak ana temalar, görüşme soruları ve ilgili alan yazın doğrultusunda belirlenmiştir. Buna bağlı olarak içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kavram ve temaların sunumunda tablolardan yararlanılmıştır. Yıldırım ve şimşek (1999) kategori (tema) kavramını; içerik analizinde elde edilen kodları belirli bir tema altında sınıflamak için kullanılan kavramlar olarak tanımlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Katılımcıların okul güvenliği ve güvenli okula yönelik algıları kendilerini fiziksel, sosyal, psikolojik açıdan huzurlu hissetmek; öğrencilerin mutlu öğrenme süreci geçirmesi ve okul paydaşlarının olumlu okul kültürü oluşturması olarak ortaya koyulmuştur. Ayrıca iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarını yerine getirme, i ve dış tehlikelere karşı her zaman tedbirli olunması en fazla tekrarlanan görüşler arasındadır. Okul paydaşlarının sorumluklarını yerine getirmesiyle beraber velilerin çocuklarını okula rahatlıkla gönderebilmesi üzerine buldukları okulun güvenli olduğunu ancak birtakım güvenlik sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir.
2. Okul yöneticilerinin çok farklı güvenlik sorunları yaşadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin akran zorbalığında bulunmaları, fiziksel ve sözlü şiddet davranışları, personel yetersizliği ve sosyal medya etkisi ciddi güvenlik sorunlarına yol açtığı saptanmıştır. Personel yetersizliğinden kaynaklı izinsiz giriş çıkışların olması, yabancı öğrenci ve velinin okul çevresinde bulunması okulların her türlü i ve dış tehlike ve tehdide karşı ciddi güvenlik sorunlarına yol açtığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin karşılaştığı güvenlik sorunlarına yönelik çözüm önerileri kapsamında güvenlik kamerası kullanımı, nöbetçi öğretmenin okul içinde ve bahçesinde dolaşması, kriz yönetimi ekibinin oluşturulması, güvenlik görevlisinin giriş ıkışları kontrolü, rehberlik servisi ile işbirliği içinde olunması, seminerler ve konferansların verilmesi, iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının yerine getirilmesi, olumlu okul kültürünün oluşturulması en fazla olduğu görülmektedir.

Yıldırım, Akan ve Çiftçi, (2018) benzer sonuçlarla araştırmamızı doğrulayan sonuçları bulmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, güvenli okul ve okul güvenliği

Kaynakça

Akyol, E. Y. (2015). Okul Güvenliği İle İlgili Yurtiçinde Ve Yurtdışında Yapılan Çalışmaların İncelemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-12.

Bakkal, M., ve Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.

Buluc, B. (2006). An Analysis of Classroom Rules in Secondary Schools in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 30-51.

Chen, G. (2008). Communities, students, schools, and school crime: A confirmatory study of crime in US high schools. *Urban Education*, 43(3), 301-318.

Çalık, T., Kurt, T., ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 25(25), 63-74.

Dönmez, B., ve Özer, N. (2010). Güvenlik kamera sistemlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 215-230.

Kahraman, H., Şemin, F. K., ve Uğurlu, C. T. (2019). Okul güvenliği: Türkiye’de basına yansıyanlar/school security: reflected to the press in Turkey. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 392-408.

Yıldırım, İ., Akan, D., ve Çiftçi, M. (2018). Ortaokul Müdürlerine Göre Okul Güvenliğine Yönelik Tehditler ve Çözüm Önerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 135-156.

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı: 1999-2018).

Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasında Yaşanan Çatışmaların Nedenleri ve Çözüm Önerileri

Özcan Şen¹ & Hakan Topaloğlu^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² 19 Mayıs Üniversitesi

hakant@omu.edu.tr

Problem Durumu

Türkiye’de son dönemlerde eğitim süreçlerinde ve alanında ciddi sayıda çatışma olayları yaşanmaktadır. Okullarda ve eğitim süreçlerinde yaşanan çatışmalarla ilgi de pek çok çalışma yapılmıştır (Aydoğan, 2008; Boyraz, 2015; Kapıcı, 2015; Kılıç, 2011; Örnek, 2013; Örs, 2015; Şahin, 2007; Yurdunkulu, 2016). Esasen çatışmalar sadece eğitim alanında değil çalışma yaşamının tüm alanlarında yaşanabilmektedir. Eğitim kurumlarının sosyal hayatın bir parçası olduğu düşünüldüğünde eğitim kurumları içinde ve dışında çatışmaların gözlemlenmesi de kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarında öğretmen, öğrenci, veli, personel ve yönetim arasında çatışmaların yaşanma olasılığını arttıran birçok etken bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi için hem kuruma hem de öğrencilere zarar veren çatışma ortamının iyi yönetilmesi gerekliliği de ortadadır. Eğitim kurumlarını yöneten yöneticiler ile öğretim süreçlerini gerçekleştiren öğretmenler arasında oluşabilecek çatışmalar çözümlenemediğinde, eğitime, eğitim sistemine, ulaşılmak istenen amaçlara ve eğitimin kalitesine olumsuz etki edecektir. Eğitim kurumlarında ortaya çıkan çatışmaların çözümünde en etkin yapılar ise okul yönetimleri ve yöneticilerdir. Çünkü okul yönetimleri kanun ve yönetmelik hükümleri gereği yaşanan çatışmaları çözüme kavuşturacak mercilerdir. Aksi takdirde eğitim süreçlerinden beklenen nitelikli eğitim ve nitelikli bireyler yetiştirilemeyecektir.

İnsanlar, örgüt bünyesinde çeşitli hedef ve gayeler kapsamında bir arada bulunmaktadır. İnsanın bulunduğu bu ortamların büyük çoğunluğunda çeşitli nedenlerle çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Çatışma, bireyler veya gruplar arasında yaşanan etkileşim sonucunda ortaya çıkan uyumsuzluk veya uyumsuzluklara verilen genel tanımdır. Çatışma, taraflar arasında gerçekleşmesinin yanında bulunduğu çevreyi de etkileyebilmektedir (Eray, 2016). Eğitim kurumları içerisinde yaşanan çatışmalar da eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Bunun için eğitim yöneticilerinin, tüm yönetim süreçlerini iyi kavramış ve alanında uzman olan kişilerden seçilmesi önemlidir. Okul yöneticileri vatandaşların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan okulları yöneten, daima ileriye götürmeyi hedefleyen, okulların fiziki imkanlarını arttıran ve okulları paydaşları ile birlikte yaşatan kişilerdir. Eğitim yönetimi alanı eğitim ile ilgili tüm alanlarda araştırma, geliştirme ve çözümlenme yapmayı amaçlar. Toplumun eğitim süreçlerinden beklentilerini, hedeflerini, görevlerini inceleyen ve uygulayan alandır. Eğitim sistemlerini felsefi bir yapıda oturtturarak eğitim sisteminin değerlerini inceler (Bursalıoğlu, 2012). Yerellerdeki eğitim yöneticileri de, devlet politikalarının ve devletin belirlemiş olduğu eğitim sisteminin yerelde uygulanmasıyla ilgilenir. Bu

doğrultuda bu çalışmada eğitim kurumlarında yaşanan çatışmalar nedenleri, sonuçları ve etkileriyle birlikte tartışılacak ve eğitim süreçlerinin daha etkin sürdürülebilmesinin yolları araştırılacaktır.

Yöntem

Okullardaki yönetici ve öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların nedenleri ve çözüm önerilerinin neler olduğuna yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışılan bu araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, katılımcıların araştırılan olguya ilişkin algılarının ve içerisinde buldukları doğal ortamı var olduğu haliyle açığa çıkarılmasına yararlar. Şimşek ve Yıldırım (2011) nitel araştırmayı “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” olarak tanımlamıştır. Çalışma yönetici ve öğretmenlerin içerisinde buldukları ortamı var olduğu haliyle yansıttığı için “durum çalışması” olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca farklı okul türleri ve branşlardan öğretmenler seçilerek maksimum örnekleme deseni ile verilere ulaşılmıştır (Işıkoğlu, 2005).

Bu çalışmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ekiz (2009) homojen örnekleme için “tanımlanmış belirli istenilen niteliklere sahip kişilerin belirlenip araştırmaya dâhil edilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Çalışmanın katılımcılarının en az 5 yıldır okul yöneticisi olanlardan seçilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları Samsun ili İlkadım ilçesinde görev yapan toplam 16 öğretmendir. Bu katılımcılar, gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Uygulanan formda birinci kısımda kişisel bilgiler, ikinci kısımda da sorulan sorulara verilen cevaplar kısmı bulunmaktadır. Forma katılımı gönüllülük esasına uygulanmıştır. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan çatışmalara ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu hazırlanan ve uygulamaya koyulan dört soru ile inceleme yoluna gidilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır (Büyüköztürk, 2015).

Çalışmanın katılımcısı öğretmenlerden ses kayıt aracılığı ile edilmiş olan veriler öncelikle bilgisayara aktarılmıştır. Ardından verilerin çözümlenmesi sürecine başlanmıştır. Verilerin tamamı katılımcıların ifadelerinden oluşmaktadır. Daha sonra veriler kuramsal çerçeve bağlamında metin haline getirilmiş ve yorumlama evresine geçilmiştir. 16 katılımcıdan yaklaşık 40 sayfalık Word dökümanına ulaşılmıştır. Metin haline getirilen dosyalar katılımcı görüşlerini ifade edip etmediğinin kontrolü açısından yeniden katılımcılara gönderilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler belli temalara göre kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Ardından temalar ve görüşler bulgular kısmına aktarılmış ve çalışmanın katılımcılarından elde edilen ifadeler blok alıntılar şeklinde metne yansıtılmıştır. Daha sonra önyargısız olarak yorumlanmıştır (Türnüklü, 2000).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Çatışmaların nedenlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çatışmaların nedenlerinin en çok okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ayrımcılık yapmalarından ve düşünce farklılıklarından

kaynaklandığını belirttikleri görülmüştür. Bunun yanında iletişim eksikliğinden kaynaklı çatışmalar yaşandığı, yöneticilerin öğretmenlere angarya işleri yüklemelerinin çatışmaya neden olduğu, yöneticilerin kendi sendikalarına üye olmayan öğretmenlere kötü davranmaları ve bu nedenle çalışanlar arası kayırmanın çatışma ortamını tetiklediğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular literatürle karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Şahin (2007) de yapmış olduğu araştırmanın sonucunda öğretmenler arasında kayırmacılığın ve iletişim sorunlarının çatışmalara neden olduğunu bulgulamıştır.

2. Çatışmaların eğitim süreçlerine etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde; çatışmaların motivasyon kaybına neden olduğunu ve bundan dolayı çalışma ortamında ve iş süreçlerinde verimsizliğin açığa çıktığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra huzursuz ortamdan dolayı rahatsız olduklarından ve bu durumun da moral bozukluğu ile verimsiz çalışmaya sebep olduğuna değinmişlerdir. Korkmaz (2013)'da çalışmasında çatışmaların motivasyon kaybı ve verimin düşmesine neden olduğunu bulgulamıştır.

3. Çatışmaların çözümüne yönelik görüşler incelendiğinde ise; çoğunlukla sağlıklı iletişim kurulması gerekliliğini, okullardaki idarecilerin liyakat sahibi kişilerden seçilmesi gerekliliğini, tüm çalışanların okul içerisindeki paylaşımlarının artırılmasını ve en önemlisi empatik yaklaşım içerisinde olunması gerekliliğini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla beraber tüm paydaşların okul içerisinde ortak etkinlikler içerisinde yer almalarının motivasyonu artıracaklarını böylelikle verimliliğin artacağını ifade ettikleri görüşmüştür. Günay (2004)'da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, çatışma, eğitimde çatışma

Kaynakça

Aydoğan, İ. (2008). Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri. Selçuk Üniversitesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi.

Bursalıoğlu, Z. (2013). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Boyraz, S. (2015). Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler. Anı Yayınları. Ankara.

Eray, T.E. (2016). Çatışma Yönetimi ve Halkla İlişkiler, 1. Baskı, Nobel Bilimsel Eserler.

Günay, E. (2004). Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara, Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş,
Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara

Işıkoğlu, N. (2005). <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/50196/egitimde-nitel-arastirma>

Kapıcı, S. (2015). Eğitim kurumlarında çatışma ve çatışma idare süreci üzerine bir araştırma: İzmir Balçova Örneği. Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1): 71-95.

Kılıç, Ö.S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumu (Tokat ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Korkmaz, A. (2013). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24(24), 543-559.

Öğretmenlerde Sessiz İstifa Davranışına İlişkin Bir İnceleme

Mehmet Turhan ^{1,*} & Beyza Himmetoğlu Dal ²

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

² İstanbul Okan Üniversitesi

turhan5619@gmail.com

Problem Durumu

Sessiz istifa, bireyin iş yaşamı ve iş yaşamındaki rolleri ile arasına koyduğu mesafeli bir tutum geliştirerek, işin asgari gereklerini yerine getirdiği bir durumu ifade eder. Bu kavram, bireyin "kovulmayacak kadar çalışma" anlayışıyla işine devam etmesini tanımlamak için kullanılır. Sessiz istifa kavramı ilk olarak 1980'lerde ortaya çıkmış olmakla birlikte, örgüt literatüründe yaygın kullanımı, 2019 yılında başlayıp 2020'de dünya genelinde okulların ve iş yerlerinin kapanmasına neden olan COVID-19 pandemisiyle birlikte hız kazanmıştır (Yılmaz vd., 2024). Pandeminin tetiklediği süreç sonucunda belirginleşen bu olgu, çalışanların genellikle hayatta kalmak için çalışmak zorunda olma ile yorucu çalışma koşulları arasında sıkışmışlığını yansıtır ve işi, yaşamın merkezine koymama anlayışını ifade eder (Zenger ve Folkman, 2022). Sessiz istifanın dünya genelinde pek çok örgüt ve çalışanı etkileyen bir olgu olduğunun anlaşılması, sessiz istifayı ortaya çıkaran nedenlerin ve bu olgunun sonuçlarının araştırılmasına yönelik ilgi uyandırmıştır.

Araştırmacılar, sessiz istifa sürecinin temelinde genellikle düşük maaşlar, bozulan iş-yaşam dengesi, belirsiz iş tanımları ve uzun çalışma saatlerinin yer aldığı belirtmektedirler (Youthall, 2022). Bunların yanı sıra, stres, tükenmişlik, algılanan örgütsel adaletsizlik, örgütsel güvenin azalması ve işe bağlılığın zayıflaması gibi faktörler de bireyleri sessiz istifaya sürükleyen nedenler arasında yer almaktadır (Arar vd., 2023; Mahand ve Caldwell, 2023). Sessiz istifanın nedeni ne olursa olsun, genellikle örgüt perspektifinden bakıldığında olumsuz bir çalışan davranışı olarak değerlendirilmektedir. Alanyazındaki çalışmalar da genellikle sessiz istifanın neden olduğu olumsuz sonuçlara odaklanmaktadır. Bu kapsamda, iş kalitesinin ve etkililiğinin azalması, moral ve motivasyon kaybı, işe devamsızlığın artması gibi sonuçlar üzerinde durulmaktadır (Öztürk vd., 2023; Yıldız, 2023). Bu sonuçlar hem bireye hem de çalıştığı örgüte uzun vadede önemli zararlar verme potansiyeli taşımaktadır.

Sessiz istifanın doğurabileceği olumsuz sonuçlar dikkate alındığında, bu olgunun sınırlarının net bir biçimde çizilmesi ve içeriğinin somut örneklerle doldurulması gereken önemli örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Eğitim örgütleri ve dolayısıyla bir ülkenin geleceğinin garantörü konumunda olan eğitim sistemi, öğretmenlerin kilit bir rol oynadığı bir yapıdır. Öğrenme sürecinin pek çok faktörden etkilendiğine dikkat çeken OECD (2019), okul içindeki en önemli faktörün öğretmen niteliği olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki kritik etkisini ortaya koymaktadır (Ansong vd., 2024; Chetty vd., 2014; Jimerson ve Haddock, 2015).

Öğretmenlere yüklenen sorumluluk, sadece mesleğin resmi olarak gerektirdiği rutin işleri yapmanın ötesine geçmeyi gerektirir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısı ve genellikle akademik

başarının bir sonucu olan meslek seçimleri bağlamında etkili olmanın yanı sıra, öğrencilerin iyi oluş düzeylerini de kendi moral ve motivasyonları ile etkileyebilmektedirler. Bu durum, öğretmenler açısından sessiz istifaya yönelmenin uzun dönemli ve yaygın sonuçlarına ilişkin risklere işaret eder. Palad (2023), eğitim örgütlerinde sessiz istifa nitelikli iş gücünün kaybı, işbirliğinin bozulması ve sağlıksız bir çalışma ortamı yaratması gibi birçok nedenle tehlikeli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitim örgütlerinin tüm süreçlerinin insan odaklı olması, çıktıların ancak uzun vadede değerlendirilebilmesi ve öğretmen performanslarının bu çıktılara etkisinin açıkça ölçülememesi (Akşit, 2006; Erkılıç, 2023; Tezcan, 2024) gibi kendine özgü özellikleri nedeniyle sessiz istifa davranışları için elverişli bir ortam sunduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin sınıf içinde "özerklik" tartışmalarının odağında yer alması, öğretmenin sınıf kapısını kapattıktan sonra ne yaptığına dair süreçlerin kendisi ile öğrenciler arasında kalan bir alan olarak görülmesi, sessiz istifa kavramının öğretmenler açısından diğer sektör çalışanlarından farklı bir biçimde ele alınmasını gerektirmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, literatüre dayalı bir derleme çalışmasıdır. Yakın zamanda gündeme gelen ve ilk çalışmalarla birçok sektördeki çalışanlar arasında yaygın olduğu gözlemlenen, örgütsel amaçlara ulaşmada önemli bir tehdit olarak görülen sessiz istifa davranışlarının eğitim örgütlerindeki durumuna ilişkin bir değerlendirme sunmak, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Ayrıca, eğitim örgütlerinde uygulanmak üzere geliştirilen çeşitli sessiz istifa ölçekleri de incelenecek ve tanıtılacaktır. Çalışmada, uluslararası literatüre ek olarak, özellikle Türkiye'de yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve bu kapsamda yeni araştırma sorularının geliştirilmesine olanak sunulması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda, Google Akademik, YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM ve Web of Science veri tabanlarında sessiz istifa anahtar kelimeleriyle Türkçe ve İngilizce olarak taramalar yapılacaktır. Araştırmaya dahil edilme kriteri olarak, eğitim örgütlerine odaklanan ve 2018 yılı ve sonrasında yayımlanmış çalışmalar dikkate alınacaktır. Sessiz istifa davranışına ilişkin çalışmaların COVID-19 pandemisi sonrası yaygınlaşması, bu kararın temel dayanağını oluşturmaktadır. Tespit edilen çalışmalardan öğretmen, okul müdürü, müfettiş ve akademisyenlerle yürütülenler incelenerek eğitim örgütlerinde sessiz istifa davranışlarına ilişkin genel bir durum tespiti yapılmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen çalışmaların incelenmesiyle, henüz oldukça yeni bir araştırma konusu olan sessiz istifa davranışının eğitim örgütlerinde nasıl araştırıldığı, hangi kavramlarla birlikte ele alındığı ve bu araştırmalarda hangi yöntemlerin kullanıldığına dair kapsamlı bir özet sunulması beklenmektedir. Başta öğretmenler olmak üzere, eğitim örgütlerinde görev yapan çalışanların sessiz istifa davranışlarını ne düzeyde sergiledikleri, bu davranışı nasıl anlamlandırdıkları ve bu davranışın hangi bağımsız değişkenlerle ilişkilendirildiği anlaşılmaya çalışılacaktır. Nihayetinde, mevcut sessiz istifa ölçekleri değerlendirilecek ve tüm bu bilgiler ışığında, pandemi sonrası örgütsel amaçlara ulaşmada önemli bir tehdit olarak görülen ve yapısı itibarıyla bu davranışların sergilenmesine yatkın olduğu düşünülen eğitim örgütlerinde sessiz istifa davranışlarının incelenmesi için çeşitli araştırma soruları ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sessiz istifa, öğretmen, iş yaşam dengesi.

Kaynakça

Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 76-101.

Ansong, D., Okumu, M., Amoako, E. O., Appiah-Kubi, J., Ampomah, A. O., Koomson, I., & Hamilton, E. (2024). The role of teacher support in students' academic performance in low-and high-stakes assessments. *Learning and Individual Differences*, 109, 102396.

Arar, T., Çetiner, N., & Yurdakul, G. (2023). Quiet quitting: Building a comprehensive theoretical framework. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 15(28), 122-138.

Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.

Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G., & Peker, S. (2018). Performans değerlendirme formuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 211-233.

Erkılıç, T. A. (2023). Pedagojik ve sosyolojik yönleriyle eğitim. Pedagojik sosyal ekonomik ve politik yönleriyle eğitim sosyolojisi içinde (2. Baskı). Anı Yayıncılık

Jimerson, S. R., & Haddock, A. D. (2015). Understanding the importance of teachers in facilitating student success: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 488.

Karaman Kepenekci, Y., Katıtaş, S., & Ökdem, M. (2024). Öğretmenlere ilişkin sessiz istifa ölçeği'nin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Journal of Education*, 14(2).

Mahand, T., & Caldwell, C. (2023). Quiet quitting—causes and opportunities. *Business and Management Research*, 12(1), 9-19.

Öztürk, E., Arıkan, Ö. U., & Ocağ, M. (2023). Understanding quiet quitting: Triggers, antecedents and consequences. *Uluslararası Davranış, Sürdürülebilirlik ve Yönetim Dergisi*, 10(18), 57-79.

Palad, J. P.C. (2023). Are we addressing quiet quitting in the education sector? Researchgate (Preprint), 1-8. 10.13140/RG.2.2.35399.47529.

Tezcan, M. (2024). Toplumsal kültürel ahlaki bir sistem ve topluluk olarak okul. Eğitim sosyolojisi içinde (23. Baskı). Anı Yayıncılık.

Yıldız, D. (2023). Örgütlerde işgören ve işverenlerin güncel sorunu sessiz istifa. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 12(6), 795-802.

Yılmaz, K., Arık, R. S., & Çelik, M. (2024). Öğretmenler için sessiz istifa ölçeğinin geliştirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 426-438.

Zenger, J., & Folkman, J. (2022, 31 Ağustos). Quiet quitting is about bad bosses, not bad employees. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2022/08/quiet-quitting-is-about-bad-bosses-not-bad-employees>.

Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Akış Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi

Ayşenur Gündoğmuş^{1,*} & Ferudun Sezgin¹

¹ Gazi Üniversitesi
anur.gundogmus@gazi.edu.tr

Problem Durumu

İş motivasyonu, bireylerin verimli çalışmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bireyler içsel olarak motive hissettiklerinde yaptıkları işe ilgi duymakta, keyif almakta ve bunun sonucunda da akış yaşamaktadırlar (Deci ve Ryan, 1985). Akış, bireylerin pasif olduğu durumlardan ziyade bir aktivite üzerinde kontrol ve konsantrasyon hissi yaşadıklarında meydana gelmektedir (Erdoğan, Sezgin ve Koçak, 2023). Bu bağlamda, psikologlar ve pozitif psikoloji tarafından bireyleri çalışmaya iten sebeplerin araştırılması, pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan akış kuramını da üzerinde sıkça çalışılan konulardan birisi yapmaktadır (Fullagar ve Kelloway, 2009; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Akış, zihnin kontrol edilmesiyle ortaya çıkan psikolojik bir hal olarak kabul edilmektedir (Beard ve Hoy, 2010). Başka bir ifadeyle akış, etraftaki başka her şey önemini yitirmişçesine insanların bir aktiviteye yoğunlaşma hali ve faaliyetten aldıkları hazla bunu ne pahasına olursa olsun yapmak veya sürdürmek istemeleri, aktivitenin kendi başına ödüllendirici bir konuma ulaşmasıdır (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi, Abuhamdeh ve Nakamura, 2014; Walker, 2010; Wang, 2022). Akış durumunun odağında olan bireyleri yönlendiren temel faktör, içsel olarak güdülenmiş olmaları olarak kabul edilmektedir.

Akış kuramının; bireylerin mutluluğu, başarısı ve üretkenliği gibi alanlar üzerinde olumlu izlerinin olması (Csikszentmihalyi, 1990), kuramın, bireysel iyi oluşa katkı sağlayan birtakım özelliklere sahip olmasıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, Güzel, Karabacak ve İşçi (2020) tarafından yapılan araştırmada; kişinin işiyle bütünleşmesi ve buna haz ve içsel motivasyon gibi değişkenlerin de etki etmesi durumunda akış yaşandığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Demerouti'nin (2006), birkaç farklı meslekte katılımcılarla yaptığı çalışmada; motive edici iş özelliklerine sahip olmanın akış yaşamının öncülü olduğu bulgularına erişilmiştir. Buradan hareketle, iş ortamlarında akış deneyimi yaşama ve iş tatmini arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkün olabilmektedir.

Eğitim bağlamında akış deneyimi, içsel motivasyona dayanan yoğunlaşmış konsantrasyon olarak ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Doğası gereği ödüllendirici bir meslek olarak görülen öğretmenlik bağlamında akış deneyimi önemli görülmektedir (Tardy ve Snyder, 2004). Morgan'ın (2005) çalışmasında, öğretmenlerin akış deneyimine diğer mesleklere nazaran daha fazla ve daha sık bir frekansta ulaştıkları bulgusuna erişilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda akış deneyimi yaşaması, öğretmenlerin üretkenliliği, iş tatmini ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

(Basom ve Frase, 2004). Bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerini iyi ve motive hissettiklerinde öğrencilerin motivasyonlarına da büyük ölçüde etki ettikleri ve dersi öğrenciler adına daha etkin hale getirdikleri bilinmektedir (Engeser ve Rheinberg, 2008; Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Patrick, Hisley ve Kempfer, 2000; Tardy ve Snyder, 2004).

Csikszentmihalyi (1997)'e göre, öğretmenlerin akış yaşaması öğrencilerin de akış yaşamasına etki etmektedir. Akış kavramını öğretmenler için yararlı bulan Tardy ve Snyder (2004); kavramın, öğretmenin uygulamada neler yaptığını değil asıl olarak nasıl ve neden yaptığını anlamadaki önemine dikkat çekmektedir. Buna göre, öğretmenlerin akış deneyiminde neler yaşadıklarını ve onlar için neden bu anların önemli olduğunu ifade etmeleri, kendilerine ilişkin öznel bir değerlendirme yapma imkânı buldukları için öğrenim ortamlarının iyileştirilmesi adına kayda değer görülmektedir (Tardy ve Snyder, 2004).

Mutlu ve motive hissetmenin etkin bir öğrenim ortamı sunduğu bilinmesine rağmen, sınıf içi uygulamalarda akış deneyiminin hangi durumlarda çoğunlukla ortaya çıktığı ve akışta kalmanın koşullarının belirlenmesi halen merak konusudur. Akış durumunun genel olarak iş hayatında optimal performans yarattığı bilinmesine rağmen öğretmenlerde akışın doğası ve etkisi üzerine çok az çalışma olduğu görülmektedir (Beard ve Hoy, 2010). Bu bağlamda, alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde hobi veya sportif faaliyetlerde akış yaşamayla ilgili aydınlatıcı çalışmalar yapılmasına rağmen iş ortamında özellikle de eğitim ortamlarında akışın bireysel ve örgütsel bağlamda ne gibi etkilerinin olduğu halen aydınlatılması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları, akış deneyiminin çalışma ortamına etkileri ve öğretmenleri akışta kalmaya motive eden unsurların neler olduğunu anlamanın öğretmenlerin profesyonel mesleki deneyimlerini geliştirmeye yönelik sağlayacağı katkılar açısından önemli görülebilir. Aynı zamanda, sınıf içerisinde hangi uygulamalar esnasında akış yaşandığının bilinmesinin de öğrenci gelişimi ve öğrenimin niteliğini yükseltmek açısından faydalı olacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerini derinlemesine incelemeyi ve yorumlamayı amaçlayan bu araştırma nitel bir yaklaşımla fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde resmî ilkökul, ortaokul ve lise bünyesinde görev yapmakta olan 17 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce konuya ilişkin literatür taranmış, alanında uzman kişilerin görüşleri alınmış ve uzmanlardan alınan görüşlere göre görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formundaki ana soruların yanında katılımcıların anlamadığı ya da yanlış anladığı yerlerde katılımcıların sorulara doğru cevaplar verebilmelerini sağlamak amacıyla sonda tipi sorular da kullanılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerle telefonda görüşülmüş; yer ve zaman kararlaştırılarak randevu talep edilmiştir. Katılımcılarla ortalama 40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kaybının yaşanmaması için görüşmeler katılımcılardan alınan onay ile sesli olarak kayıt altına alınmıştır.

Görüşme sonunda elde edilen verilerin analizinin yapılabilmesi için her bir katılımcıya kodlar verilerek veriler transkript edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 1900'lü yıllardan beri pek çok bilim insanının araştırma odağı haline gelen 'akış deneyimi' kuramının, öğretmenler üzerindeki etkilerini kavramaya yönelik anlayışın kuvvetlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine yüklediği anlamı onların bakış açısıyla sunmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki akış deneyimini; haz duyma, zaman algısının yitirilmesi, işe yarar hissetme, öğretmenlik mesleğine özgü olma, maddiyatın ikinci plana atılması, anda kayboluş, motivasyon sunma, takdir beklememe, fiziksel ve psikolojik iyi oluş gibi olumlu ifadelerle kavramsallaştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin akış deneyimi yaşama nedenlerine dönük olarak önem sırasına göre akademik boyutta dersin verimli geçmesi, öğrencinin derse aktif katılımı; bireysel boyutta işe yaradığı hissetme, planlı olma, mesleği sevme, iyi oluş hali; sosyal boyutta karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisinde olma ve mesleki boyutta müfredatı takip etme sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, boyutlar içinde önem sırasına göre bireysel boyutta olumsuz dönütler, öğrencinin derse karşı isteksizliği, öğrencinin davranış problemleri; psikolojik boyutta öğretmenin ve öğrencinin ruh halinin iyi olmaması; fiziki ve çevresel boyutta sınıfın/okulun fiziki şartlarının uygunsuzluğu, gürültü; sistemsel boyutta müfredat yetiştirme kaygısı, etkinliğin zorluk- beceri düzeyinin uygunsuzluğu, ders programları ve öğretmen değişiklikleri gibi hususların öğretmenlerin mesleki akış yaşamasını engelleyen faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Akış, akış deneyimi, akış süreci, öğretmenlik

Kaynakça

Basom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 241-258.

Beard, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426-458.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins Modern Classics.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and creativity. *Namta Journal*, 22(2), 60-97.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi, 227-238.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

-
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11, 266–280.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158–172.
- Erdoğan, O., Sezgin, F., & Koçak, D. (2023). Okul müdürlerinin akış deneyimi yaşama durumlarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 976-998.
- Fullagar, C. J., & Kelloway, E. K. (2009). Flow at work: An experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(3), 595–615.
- Güzel, B., Karabacak, G., & İşçi, C. (2020). Turizm çalışanlarında iş doyumunu ve bütünleşme: Akış kuramı yaklaşımı. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18(37), 445–713.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- Morgan, S. J. (2005). *JobLab: A study into the experience of teaching*. Crosslight.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). “What's everybody so excited about?”: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217–236.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Tardy, C. M., & Snyder, B. (2004). ‘That's why I do it’: Flow and EFL teachers’ practices. *ELT Journal*, 58(2), 118–128.
- Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone? *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 3–11.
- Wang, X. (2022). The relationship between flow experience and teaching well-being of university music teachers: The sequential mediating effect of work passion and work engagement. *Frontiers in Psychology*, 1–11.

Liselerin Risk Alanlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma

Ayten Balaban ^{1,*}, Büşra Kesemen ², Mehmet Yücel ¹, İlker Yücel ¹ & Ayşe Hülya Baydın Aslan ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ally9984@hotmail.com

Problem Durumu

Okul güvenliği, eğitim süreçlerinin kesintiye uğramadan ve verimli bir halde yürütülmesi için temel bir unsur olarak kabul edilir (Smith, 2019). Güvenli bir okul ortamı; öğrencilerin akademik başarılarını olumlu açıdan etkilemesinin yanında onların psikososyal gelişimlerini de desteklemeye katkı sağlar (Jones & Brown, 2020). Okul güvenliği, fiziksel, duygusal ve sosyal bakımdan öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının tehditlerden uzak bir ortamda bulunmaları olarak izah edilebilir (Taylor, 2018). Lakin öngörülebilir ya da öngürlemeyen çeşitli risk faktörleri, okul güvenliğinin tehlikeye atılmasına sebep olabilir. Söz konusu risk faktörleri, okulun iç yapısından dolayı meydana gelen unsurlar olabileceği kadar, dış çevresel faktörlerin etkisinden de meydana gelebilir (Adams, 2021).

Literatürde, risk faktörü kavramı, genel olarak belirli bir durum ya da kişiyi olumsuz olacak şekilde etkileyebilmesi muhtemel olan bir durum veya olay olarak tanımlanabilir (Green, 2017). Okul ortamında risk faktörleri, öğrencilerin davranışları, okulun fiziksel durumu, öğretmen ya da yönetici yetersizlikleri ve çevresel tehditler gibi çeşitli unsurlardan meydana gelebilir (Robinson, 2018). Bunun yanında, öğrencilerin davranışsal problemler, okul yönetiminin karşılaştığı bürokrasiden kaynaklanan engeller ve merkezi sınav sisteminin yaratmış olduğu baskılar da eğitim süreçlerinde ciddi riskler doğurmasına sebebiyet verebilir (Williams, 2022).

Bu çalışma, Türkiye'deki liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul güvenliğini etkileyen başlıca risk faktörlerini belirlemeyi ve bu faktörlerin yönetimi için öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu risklerin, okul yönetimi, eğitim sistemi, öğrenci davranışları ve çevresel faktörler gibi çeşitli kaynaklardan nasıl ortaya çıktığını da incelemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul güvenliğini etkileyen başlıca risk faktörlerini belirlemektir. Araştırma, okul yönetimi, eğitim sistemi, öğrenciler ve çevresel faktörlerden kaynaklanan riskleri tanımlamayı ve bu risklerin nasıl yönetilebileceğine dair öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, liselerde okul güvenliğine yönelik tehditlerin, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu tehditlerin okulların genel güvenlik politikaları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmaktadır.

Ayrıca, elde edilen bulgular doğrultusunda, okul güvenliği konusundaki mevcut literatüre katkı sağlanması ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre liselerdeki risk alanları nelerdir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre liselerdeki risk alanlarını azaltmak için önerileriniz nelerdir?

Araştırmanın Önemi:

Bu araştırma, Türkiye'deki liselerde okul güvenliğini etkileyen risk faktörlerini belirleyerek, bu alandaki mevcut bilgi boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır. Okul güvenliği, öğrencilerin akademik başarıları ve genel refahları üzerinde doğrudan etkili olduğundan, bu konuda yapılacak çalışmaların eğitim politikaları ve uygulamaları açısından büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla gerçekleştirilen bu araştırma, güvenli okul ortamlarının oluşturulması ve sürdürülebilmesi için gerekli stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın önemi, sadece teorik katkılarıyla sınırlı kalmayıp, pratik uygulamalara da ışık tutacak niteliktedir. Çalışmada elde edilen bulgular, okul yöneticileri ve öğretmenler için risk yönetimi ve okul güvenliği konusunda rehber niteliğinde olacaktır. Ayrıca, eğitim politikası geliştiricileri ve karar vericiler için okullarda karşılaşılan risklerin tanımlanması ve bu risklerin azaltılmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi açısından değerli bilgiler sunacaktır.

Bu araştırma, okul güvenliğini etkileyen faktörlerin anlaşılmasına yönelik önemli bir adım olup, bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalar ve politika geliştirme süreçlerine temel teşkil edecek bir kaynak olma potansiyeline sahiptir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul güvenliğini etkileyen risk faktörlerine ilişkin algılarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılarla ilgili algılarını incelemeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Bu yaklaşımla, katılımcıların daha önce deneyimledikleri olaylar ya da durumlar hakkında derinlemesine bilgi toplamak için kullanılır ve bu sayede araştırmacının, çalışılan olgunun özünü anlamasına fırsat verir (Moustakas, 1994). Olgubilim deseni, okul güvenliğini tehdit eden risk faktörlerinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu algıların onların mesleki deneyimlerine nasıl yansıtıldığını incelemek için uygun bir model olarak seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ve Samsun'da görev yapmakta olan 20 okul yöneticisi ve 20 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, liselerde görev yapan; okul güvenliği konusundaki deneyimleri ve görüşleriyle bu araştırmaya önemli katkılar sağlayacak kişiler arasından seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, çalışma konusuna yönelik bilgi ve deneyim zenginliği ile farklı bakış açılarını yansıtacak bir örneklem oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak 'yarı yapılandırılmış görüşme tekniği' kullanılmıştır. Görüşme sürecinde, katılımcılara önceden hazırlanmış iki temel soru sorulmuş ve bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden veriler elde edilmiştir. Görüşme tekniği, araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla ilgili kişilerden doğrudan bilgi toplama yöntemi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Görüşme formu oluşturulurken, öncelikle alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve onların önerileri doğrultusunda sorular yeniden şekillendirilmiştir. Formdaki sorular dört okul yöneticisi ve 2 öğretmene okutularak onların geri bildirimleri alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yüz yüze olarak yapılarak yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış; elde edilen bilgilerin gizli tutulacağı, verilerin kodlar kullanılarak isimlendirileceği belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde 'içerik analizi tekniği' kullanılmıştır. Eklektik bir yöntem olarak ifade edilen içerik analizi, birçok araştırmanın bağlamıyla ilişkilendirilen şaşırtıcı sonuçlar ortaya koymasıyla bilinmektedir (Neuendorf, 2017:18). Bu teknik, görüşmelerden elde edilen verilerin ve olguların karşılaştırılması, karşılaştırmanın neticesinde aralarındaki neden-sonuç ilişkilerinin kurulması yoluyla düzenlenip yorumlanmasını sağlamaktadır (Karataş, 2015). İçerik analizi yöntemiyle mevcut veriler saptanabilir, özetlenebilir, standardize edilebilir ya da diğer verilerle karşılaştırılarak sonuç olarak yorumlanabilir (Smith, 1975). Analiz sürecinde, katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla yöneticilerin Y1, Y2, Y3, Y4 gibi kodlarla ve öğretmenlerin de Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 gibi kodlarla isimlendirilmesi uygun bulunmuştur. Elde edilen veriler temalar altında gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Temalar, ilgili literatüre dayanarak belirlenerek kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlama sürecinin ardından içerik çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın genel bulguları, okul güvenliğini tehdit eden risklerin çok boyutlu ve karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır. Hem içsel hem de dışsal faktörlerin bu süreçte rol oynadığı ve bu faktörlerin etkili bir şekilde yönetilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda, okul güvenliğinin sağlanabilmesi için, öncelikle okulların fiziksel donanımının güçlendirilmesi, güvenlik önlemlerinin artırılması ve acil durumlara yönelik hazırlıkların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğrenci davranışlarının yönetimi ve okula aidiyet duygusunun güçlendirilmesi için programlar geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Okul yönetimi ve eğitim sistemiyle ilgili risklerin azaltılması için, bürokratik süreçlerin sadeleştirilmesi, okullara yeterli kaynak sağlanması ve yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Son olarak, okulların çevresel tehditlerle başa çıkabilmesi için, yerel yönetimlerle işbirliği yapılarak okul çevresinin güvenliğinin artırılması ve sosyal sorunların çözümüne yönelik toplumsal projelerin hayata geçirilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Okul, yönetim, risk, lise

Kaynakça

Adams, D. (2021). External Threats to School Security: A Case Study Approach. *Security Studies in Education*, 17(4), 209-225.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kitabı*. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Green, M. (2017). Risk Factors in Educational Settings: Identification and Mitigation. *Risk Analysis in Education*, 10(2), 34-56.

Jones, B., & Brown, C. (2020). The Impact of Safe Learning Environments on Student Achievement. *Journal of School Psychology*, 34(1), 89-104.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications.

Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook*, USA: Sage Publications.

Robinson, K. (2018). Managing School Risks: A Framework for Educators. *Educational Leadership Review*, 21(3), 78-91.

Smith, A. (2019). School Safety and Its Importance. *Educational Research Journal*, 12(3), 45-67.

Smith, H.W. (1975). *Strategies of Social Redearch*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Taylor, R. (2018). Defining School Safety: A Comprehensive Approach. *International Journal of Education Policy*, 23(2), 123-145.

Williams, T. (2022). The Role of Bureaucratic Challenges in School Management. *Administration in Education*, 15(5), 98-115.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

İbrahim Taşer ^{1,*}, Huriye Akçırahan ¹, Fadime Dağcı ¹ & Feyza Gün ¹

¹ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
ibrahimtaser@gmail.com

Problem Durumu

Lider; ikna eden, motive eden, harekete geçiren ve etkileyen kişidir (Winston ve Patterson, 2006). Barnard (1948) kendi kitabında liderlikle ilgili o zamana kadar yapılan tanımlamaları eleştirmiştir. Burns (1978) ise liderlik kavramının yeterince anlaşılmadığını ifade etmiştir. Liderlik tanımları incelendiğinde, sosyal etkileme süreci ve bu bağlamda etkileme, bir davranışı başlatma, ikna etme, yönlendirme, biçimlendirme ve etkileşim kurma süreci olarak açıklanmaktadır. Liderin diğer tanımları alan yazında incelendiği zaman 350'den fazla tanımla karşılaşılmaktadır. Liderlik bir grup veya yapı içerisinde yer alan bireylerin davranışlarını yönlendiren sosyal etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Yukl, 1981; 1994). Bireyleri belirli amaçlar doğrultusunda birleştiren ve işbirliğini artıran kişi lider kişidir. Liderlik; bireysel özellikler, liderlik davranışı, karşılıklı ilişkiler, takipçilerin algıları, rol ilişkileri, takipçiler üzerindeki etkiler, hedefler üzerindeki etki ve kurumsal kültür üzerindeki etkiler kapsamında tanımlanmaktadır (Yukl, 1989). Liderlik bir yönetme davranışını içerir. Liderlik bireyleri etkileme ve iletişim kurma sanatıdır. Okulların öğrenen örgütlere dönüşümünde etkili bir yaklaşım olan öğrenme merkezli liderlik, öğrenmeyi destekleyici bir okul ortamının oluşmasına (Bakan, Doğan, Koçdemir ve Oğuz, 2018) ve öğrenci başarısının artmasına (Özdemir, Gün ve Yirmibeş, 2021) katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrenme merkezli liderlerin olduğu okullarda bulunan bütün paydaşların mesleki gelişimlerine önem verilmekte ve buna yönelik olarak da çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Hallinger'a (2011) göre öğrenme merkezli liderlik kapsamında başarılı okul yöneticileri; değerleri olan, işbirliğini merkeze alan, uygun yerde ve zaman liderliği paylaşan ve güçlendiren, uygun stratejiler geliştiren ve tüm bunları öğretmen kalitesi ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için okulun kapasitesini artırmaya çalışan kişidir. Öğrenme merkezli liderlik davranışını sergileyen yöneticiler, vizyon ve hedefleri belirleyerek, okulda bir öğrenme kültürünün oluşmasını sağlamaya çalışmakta, yetki ve sorumlulukları dağıtarak paydaşlara geri bildirimler vermekte ayrıca kişisel öğrenmeyi de teşvik etmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2020). Bu liderlik davranışının okullarda tek bir kişi özelinde değil, lideri izleyen tüm paydaşlar genelinde sorumlulukların paylaşılmasını içeriyor olması son yıllarda rağbet gören bir olgudur. Liderlik klasik kuramlarda tek bir kişi özelinde tüm sorumluluk ve gücün merkezini oluştururken, öğrenme merkezli liderlik kuramında lider, rol ve sorumluluklarını paylaşmaktadır. Demokratik katılım, görev ve liderlik paylaşımı ile öğrenmeden tüm paydaşların sorumluluk aldığı bir yaklaşım olan öğrenme merkezli liderlik kavramı, bir bütün olarak örgütsel öğrenme kapasitesini artırmakta ve böylece okul gelişiminin ivme kazanmasına sebep olmaktadır (Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında okullar için etkililiğin sağlanmasında anahtar faktörlerden biri olabilecek öğrenme merkezli

liderlik davranışının öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda ne düzeyde uygulandığının tespit edilip çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Yöntem

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modelinde desenlemiştir. Bu çalışmanın verileri Karaman il merkezinde 2023-2024 eğitim öğretim döneminde resmi okullarda çalışmakta olan ilk, orta ve lise öğretmenlerinden oluşan 300 kişilik bir çalışma grubundan toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği (ÖMLÖ) uygulanmıştır. Ölçek öğrenmeye dönük vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde sayısı on dokuzdur. Ölçek, 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5 li Likert tipinde bir ölçüm aracıdır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasının ardından normallik testlerine bakılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin güvenirliğinin tespit edilmesi için Cronbach Alpha değeri .98 şeklinde bulunmuştur. DFA analizindeki uyum indeksleri incelendiğinde ise elde edilen verilerin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını ne düzeyde sergilediğini tespit etmek için gerekli analizler yapılmıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının demografik özelliklere göre (cinsiyetine, çalışılan okul türüne, yaşına, çalışılan kurumdaki hizmet süresine, mesleki kıdemine, branşına) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise t testi ve ANOVA gibi hesaplamalar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda, katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğrenmeye dönük vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutlarında da okul yöneticilerinin orta düzeyde liderlik davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının hem ölçeğin tamamında hem de alt boyutlar özelinde cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan öğretim kademesi, branş, kıdem gibi çeşitli demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, öğrenme merkezli liderlik

Kaynakça

Bakan, İ., Doğan, İ. F., Koçdemir, M., Oğuz, M. (2018). Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Kurumsal İmaj ve İş Tatmini İlişkisi. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 205-226.

-
- Barnard, C. I. (1948). *Organization and management*. Chambridge: Harvard University Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Gümüş, S. ve Bellibaş, M. Ş. (2020). Öğrenme merkezli liderlik. *Liderlik: Kuram – Araştırma – Uygulama* (Edt: K. Yılmaz). Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 547-555.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Kılınç, A. Bellibaş, M. & Gümüş, S. (2017). Adaptation of Learning-Centered Leadership Scale: A Validity and Reliability Study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 132 - 144.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- Özdemir, N., Gün, F., & Yirmibeş, A. (2023). Learning-centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(6), 1301-1321.
- Yukl, G. A. (1981). *Leadership in organizations*. India: Pearson Education.
- Yukl, G. A. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Eğitim ve Mizojini

Merve Fakiroğlu ^{1,*} & Sıdıka Gizir ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Mersin Üniversitesi

mfakiroglu04@gmail.com

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet hiyerarşilerinin ve cinsiyete dayalı ön yargıların köklü bir şekilde yerleştiği kültürel ve sosyal bağlamda ortaya çıkan mizojini kavramı, kadınlara duyulan kin ve nefret olarak tanımlanmaktadır. Mizojini, toplulukların ve bireylerin cinsiyetler arası davranışını belirleyen derin bir olgu olarak görülmekte ve bu kavram, sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi birçok disiplinde incelenen çok boyutlu bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kökeni Yunanca olan mizojini, "mizo" (nefret, düşmanlık) ve "jini" (kadın) sözcüklerinin birleşiminden türemiştir ve literatürde kadın düşmanlığı, kadın nefreti veya kadın korkusu olarak geçmektedir (Baydar, 2012; Bozkur, 2019). Alanyazında bu kavramın kültürel bir olgu olduğu ve sadece cinsiyet kimliğinden dolayı kadına düşmanlığı ve nefreti temsil ettiği (Baydar, 2012; Bozkur, 2019; Etyang, 2012; Tuna Dur, 2018); bu nefretin cinsiyet ayrımcılığı, kadına şiddet, kadının nesneleştirilerek obje olarak görülmesi şeklinde eylemlere dönüştüğü görülmektedir (Etyang, 2012).

Toplumsal cinsiyet önyargılarıyla mizojini; bireylerin aile, okul, akran ilişkileri ve medya aracılığıyla sosyalleşerek edindikleri seksist bir olgu olarak ele alınmaktadır (Stevens ve Martell, 2019). Bu bağlamda okul, özellikle öğretmenler aracılığıyla, toplumdaki ataerkil sistemin baskın değerlerini yeniden üreten bir kurum olarak öne çıkmaktadır (Hooks, 2000). Esen (2013), okulların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının pekiştirilmesinde özel bir rol oynadığını, aile ve medya gibi diğer sosyalleşme araçlarından farklı olarak bu konunun okullarda daha fazla dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Sadker ve Sadker (2010), öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının, eğitim süreçlerindeki cinsiyet ayrımcılığını güçlendirebileceğini vurgulamaktadır. Ders kitapları ve müfredattaki cinsiyetçi kalıp yargılarına uyumlu bir şekilde hareket eden veya kendi cinsiyetçi önyargılarını yansıtan öğretmenler, topluma cinsiyet eşitliği açısından zarar verici mesajlar iletebilir. Hooks (2000), bu durumu eleştirerek, okulun toplumsal cinsiyet eşitliği sorununu derinleştirebileceğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Esen (2013) okulların, toplumdaki güç ilişkilerindeki cinsiyetçiliğin eğitim ve öğretimsel pratikler, dil, beklentiler, tutum ve davranışların değerler aracılığıyla sistematik olarak yeniden üretildiğini ifade etmektedir. Esen, öğretmen tutum ve davranışlarının eylemlerini ve öğrencilerle iletişimlerinde kullandıkları dil aracılığıyla yarattıkları sınıf ikliminin kız öğrencilerin cesaretlerini kırarak özgüvenlerini etkilediğini; sadece akademik gelişimlerini değil, mesleki yönelimlerini ve kariyer gelişimlerini de etkilediğini belirtmektedir.

Bununla birlikte yapılan araştırmalar bu durumun eğitim ortamında sadece kız öğrencileri etkilemediğini, mizojinik tutumla yaklaşan öğretmenlerin aynı zamanda erkek öğrenciler için de tehlike

oluşturabileceğini göstermektedir. Skelton (2003) toplumsal cinsiyet önyargılarına ve mizojinik tutumlara sahip öğretmenlerin sınıf içerisindeki cinsiyetçi pekiştirmeleriyle erkek öğrencilerin dominant ve rekabetçi şekilde yetiştirilmesine sebep olurken kız öğrencilerin daha pasif olmalarına yol açabileceğini ifade etmektedir. Bu cinsiyetçi yaklaşımların, öğrencilerin benlik algılarını ve akademik performanslarını da olumsuz yönde etkileyeceği ileri sürülmektedir (Smith ve Brown, 2019; Johnson ve White, 2020).

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarıyla mizojini arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine anlamak, bu algıların nasıl şekillendiği ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında bu algıları yeniden üretmedeki rollerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar önem taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve cinsiyetçi önyargılar, çoğu zaman eğitim süreçleri aracılığıyla yeniden üretilip pekiştirilmekte; bu durum, öğretmenlerin kendilerinin de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından etkilendiğini ve bu yargıları öğrencilerine yansıttığını göstermektedir (Connell, 1987). Örneğin Washington (1982) öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin sıklıkla cinsiyet önyargılarıyla örtüştüğünü ve bunun da geleneksel cinsiyet normlarına uymayan öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratarak kendini gerçekleştiren kehanetlere yol açtığını ileri sürmektedir. Washington ayrıca bu önyargının, normlara uymayan öğrencilere yönelik destek eksikliğine sebep olduğunu ve onların marjinalleşmesini sürdürdüğünü; bu durumun da öğretmenlerin eğitim süreçlerinde cinsiyet rolleri hakkındaki kalıp yargılarını pekiştirdiği şeklinde bir kısır döngü oluşturabileceğini ifade etmektedir. Jones (2003) mizojiniyi içeren toplumsal cinsiyet algılarının, öğretmenlerin bilinçli veya bilinçli olmadan sergileyeceği mizojinik tutumların kız öğrenciler açısından fırsat eşitliğini ortadan kaldırdığını vurgulamaktadır. Bu durumun uzun süre sonunda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini daha da derinleştireceği görülmektedir.

Bu bilgiler temelinde bu çalışmada, eğitim örgütleri, program ve ders kitaplarındaki cinsiyetçi vurgular, eğitimciler ve öğrencilerin mizojinik algı, tutum ve davranışları ile toplumsal cinsiyet kalıp yargıları temelinde mizojini üzerine oluşan alanyazın incelenerek eğitim alanındaki araştırmacı ve uygulamacılarda farkındalık yaratmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ile mizojini arasındaki ilişki, bu algının eğitim-öğretim süreçlerine yansımalarını incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda literatür taraması yöntemi kullanılması tercih edilmiştir. Literatür taraması, belirli bir araştırma alanındaki mevcut bilgi birikimini derleyip analiz etmek amacıyla kullanılan sistematik bir yöntem (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olmakla birlikte, araştırma konusuna ilişkin mevcut literatürü incelemeyi ve bu literatürden elde edilen bilgileri sentezlemeyi hedefler (Demir, 2018). Belirtilen amaçla ilişkili olarak mizojiniyle ilgili kuram, kavram, ve araştırmalar incelenerek eğitim ve eğitim aracılığıyla bu yargının toplumda yeniden üretilmesi detaylı ele alınmıştır. Bu kapsamda kadın araştırmaları, eğitim bilimleri, sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve sosyal psikoloji temel alanları öncelikli olmak üzere son on yılda yapılan kuramsal ve ampirik çalışmalar ele alınmıştır. İlgili alanlarda yapılan ulusal ve uluslararası tezler, ilgili dergilerdeki kuramsal ve ampirik çalışmalar ile temel kitaplardan yararlanılmıştır. Eğitim alanında ilgili kuramsal ve ampirik

araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle diğer alanlarda yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak yer almıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kadından nefret ya da kadın dışmanlığı olarak da tanımlanan mizojini, toplumdaki g hiyerarşisinde erkeklerinkadınlardan daha st ve egemen olduğu toplumlarda binlerce yıldır var olan dünyanın en eski önyargısı ya da inanç sistemi olarak ele alınmakta ve kadınların g hiyerarşisi ve karar alma mekanizmalarında onları daha düşük konumlara yerleştirmektedir (Suveren, 2022). Toplumdaki eğitim, aile, din, politika vb. sosyal kurumlardaki syem ve eylemlerle yeniden üretilen mizojini; kadınların toplumsal statüsünü düşürmekte ve onları geleneksel rollerle sınırlamaktadır. Suveren, cinsiyetçiliğin daha şiddetli bir ifadesi olan mizojininin erkekleri daha fazla önemseme, itibar etme ve saygı duymayı vurguladığını; kadınların ise zayıf ve savunmasız algılanmasını içerdiğini, hatta erkeklerde yaygın olmakla birlikte kadınlarda görülen mizojinin kadınların ataerkil sisteme uyum sağlamak için kadın kimliğinden vazgeebilmesine ya da kendilerini nesneleştirmelerine yol açtığını belirlemektedir. Mizojini rtl ya da açık biçimde bilim, eğitim, sanat, spor, hukuk, sinema ve edebiyat gibi alanlarda kadınlara yönelik bir ayrımcılık ve tehdit olarak varlığını sürdürmektedir. Bu kapsamda toplumsal cinsiyet kalıp yargıları temelinde eğitim ve mizojini kavramına yönelik yapılan alanyazın incelemesi sonucunda aile, akranlar, medya vb. etkenlerin yanı sıra sistemli ve programlı olarak eğitim ve ğretim yapılan okulların bu önyargının pekiştirilmesi ve yeniden üretiminde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca bu süreçte en önemli rolün öğretmenlerde olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mizojini, toplumsal cinsiyet kalıp yargısı, cinsiyet eşitsizliği

Kaynakça

Baydar, V. (2013). International Periodical For The Languages, Literature and History of Volume 8/151 Fall 2013, p. 151-165, Ankara-Turkey.

Bozkur, B., Gündoğdu, M., & Uzun, B. (2019, Haziran). *Mizojini leği'nin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik alışması*. VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Ankara, Türkiye.

Connell, R. W. (1987). Gender and power: Society, the person, and sexual politics. Stanford University Press.

Demir, S. (2018). Araştırma yöntemleri ve istatistik. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Esen, Y. (2013). Making room for gender sensitivity in pre-service teacher education. Academic Publishing House Researcher. [https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.0088​;contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.0088​;contentReference[oaicite:0]{index=0}).

Etyang, P. (2012). "Misogyny In Urban Public and Private Spaces", A Conference Paper Presented at the International Conference On Gender Based Violence At Kenyatta University, Kenya.

Hooks, B. (2000). *Feminism for everybody*. Cambridge, MA:SouthEndPress.

Johnson, R. K., & White, M. T. (2020). Gender role stereotyping and its impact on self-esteem among secondary school students. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1712257>

Jones, A. (2003). The monster in the room: Mizogyny in teacher education. *Gender and Education*, 15(3), 275-291. <https://doi.org/10.1080/09540250303860>

Skelton, C. (2003). Gendered pedagogies: Masculinity, femininity and the new politics of gender in education. *Gender and Education*, 15(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/09540250303862>

Smith, L. A., & Brown, J. E. (2019). The impact of gender stereotypes on self-concept and academic achievement in adolescents. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000367>

Suveren, Y. (2022). Günümüz Dünyasında Kadın Düşmanlığı (Mizojini) ve Görünümleri. *Sakarya Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-36.

Stevens, K. M., & Martell, C. C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.04.002>

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

Tuna Dur, G. (2018). *Popüler Kültürde Mizojini: Örnek Bir Yerli Dizide Mizojini Etkilerinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Washington, J. (1982). The self-fulfilling prophecy in education: Teachers' expectations and their impact on students. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 794-802. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.5.794>

Öğretmenlerin Güdülenme Düzeyini Etkileyen Faktörlerin Analizi (Bursa İli İlköğretim Okulları Örneği)

Ahmet Uzundere ^{1,*} & Necati Cemaloğlu ²

¹ Özel Sektör

² Gazi Üniversitesi

uzundereahmet@gmail.com

Problem Durumu

Eğitimde kaliteyi artırma çabaları, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öncelikli bir hedef olarak belirlenmiştir. Ancak, ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçları, bu hedefe ulaşmada karşılaşılan zorlukları ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymaktadır. Çeşitli raporlar, Türkiye'deki eğitim sisteminin ulusal ve uluslararası düzeyde belirli başarı ölçütlerinde düşük kaldığını göstermektedir. Bu durum, Türkiye'nin eğitimde diğer ülkelere göre geride kalmasına ve öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyamamalarına neden olmaktadır (OECD, 2022). Türkiye PISA 2022 sonuçlarına göre, 38 OECD ülkesi arasında matematikte 31., fen bilimlerinde 33., okuma becerilerinde ise 33. sırada yer almıştır. Bu performans, eğitime yapılan yatırımların artırılması ve sürdürülebilir gelişimin sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023).

Bununla birlikte, ulusal sınavlarımızdan biri olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) 2024 sonuçları incelendiğinde Matematik testinin ortalama doğru sayısı 20 soruda 6.54, Fen Bilgisi testinin ortalama doğru sayısı 20 soruda 8.63, Türkçe testinin ortalama doğru sayısı 20 soruda 9.63 Yabancı dil testinin ortalama doğru sayısı 10 soruda 5.15 İnkılap Tarihi testinin ortalama doğru sayısı 10 soruda 4.68, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testinin ortalama doğru sayısı 10 soruda 5.74 olmuştur (MEB, 2024). Bu veriler, eğitim politikalarının etkinliğinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması ve elde edilen sonuçlardan eğitimdeki eksik yönlerin belirlenebilmesi son derece önemlidir.

Eğitimde başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmakta olup, bu faktörlerden biri olan öğretmenin rolü oldukça kritiktir. Araştırmalar, okul başarısı ile öğretmen kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Altenbaugh, 1998; Darling-Hammond, 1997; Haycock, 1998; Yetim ve Göktaş, 2004; Yörük ve Tezcan, 2009). Öğretmenlerin güdülenme düzeyi, eğitim sisteminin başarısı için kritik öneme sahiptir, ancak bu konuyla ilgili sınırlı araştırma bulunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Yörük ve Tezcan, 2009; Yıldız ve Taşkın, 2020; Karabağ Köse, Karataş, Küçüküne ve Taş, 2020; Yavuz-Tabak, Sönmez, Yenel ve Kan, 2019).

Bu araştırma, ilkököl ve ortaoköl düzeyinde görev yapan öğretmenlerin güdülenme düzeyini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin motivasyonunun eğitim sistemi başarısı üzerindeki etkisi incelenmektedir. Öğretmenlerin güdülenme düzeyini artırmak, hem öğretmenlerin işlerinde daha mutlu ve tatmin olmuş olmalarını sağlamak hem de öğrencilerin eğitim

başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için etkili politikalar geliştirmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmada okul içi ve dışı faktörlerin yanı sıra mesleki gelişim, saygınlık ve fiziksel imkanlar gibi unsurların öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediği üzerine odaklanılmıştır. Özellikle okul bazlı faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi üzerine sınırlı sayıda çalışma bulunmakta olup, bu araştırma bu alandaki literatür boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır (Yavuz-Tabak, Sönmez, Yenel ve Kan, 2019). Araştırmanın sonuçları, okul yönetimlerinin öğretmen motivasyonunu artırmak için hangi stratejileri uygulayabileceği konusunda önemli bilgiler sunabilir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin güdülenme düzeyini etkileyen faktörlerin analizini yapmaktır.

Belirlenen bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güdülenme düzeyi nedir?
- İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güdülenme düzeyinde;
- Cinsiyete,
- Yaşa,
- Kıdeme,
- Eğitim kademesine,
- Branşa,
- Medeni duruma,

göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

- İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güdülenme düzeyini olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?
- İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güdülenme düzeyini olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?
- İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güdülenme düzeyini artırmak için olası öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıyla ilgili veriler toplanmış ve bu veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, bir evrenin belirli özelliklerini anlamaya yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2000). Başka bir deyişle, bu yöntem mevcut durumu, olayları, nesnelere, insanları ve kurumları, onların doğası ve özellikleriyle birlikte inceleyip tanımlamayı amaçlar. Öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarını tespit etmek amacıyla Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu araştırmada evren Bursa ili, merkez ilçelerindeki (Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi'nden alınan verilere göre 2023-2024 eğitim – öğretim yılı içerisinde araştırma evreninde 183 ilkokul, 178 ortaokul olmak üzere toplam 361 okul bulunmaktadır. Bu araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Çünkü araştırma evreninin tamamına ulaşmada maliyet ve zaman bakımından zorluklar yaşanacağı öngörülmüştür. Bu amaçla araştırma evrenindeki tüm ilkokulların ve ortaokulların listesi yapılmıştır. Bu listeden random (tesadüfi) yöntemle ilkokul ve ortaokul seçilmiştir. Böylece araştırmanın örnekleme, Bursa ili, merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokul arasından seçilen okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Her merkez ilçenin eşit oranda temsil edilmesi sağlanarak araştırma örnekleme oluşturulmuştur. 5.402 ilkokul öğretmeni içinden 358 ilkokul öğretmeni ve 6.558 ortaokul öğretmeni içinden 436 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 11.900 öğretmen içerisinden toplam 794 öğretmenin tüm evreni temsil gücüne sahip olacağı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla bir Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu formda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, branş ve öğrenim düzeyi gibi demografik bilgileri yer almıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon durumlarını değerlendirmek için ilgili literatür gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda Karabağ-Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nin kullanılmasına karar verilmiştir. İlgili ölçek var olan hali ile okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ve fiziki imkanlar olmak üzere 4 boyut ve 5'li likert tipinde 25 maddedir. Formun Altı

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 27.00 programından faydalanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ilk olarak incelenmiştir. Bu inceleme, Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi gibi istatistiksel araçlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2020, s. 40). Yapılan bu testler sonucunda, elde edilen bulgular doğrultusunda verilerin yorumlanmasında parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu kapsamda, betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi, regresyon analizi, bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri gibi istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, bulgular, öğretmen motivasyonunu en çok okul içi faktörlerin, mesleki gelişim ve saygınlık ile fiziki imkanların etkilediğini ortaya koymuştur. Dinham ve Scott (1998) da benzer şekilde, okul içi faktörlerin öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu büyük ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Aynı zamanda, Akomolafe ve Ogunmakin (2014) de fiziki imkanların öğretmen motivasyonu üzerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır.

Bu araştırmada, okul dışı faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Herzberg'in (1959) iki faktör teorisiyle uyumlu olup, dışsal faktörlerin genellikle motivasyon eksikliğini önleyici, ancak motivasyonu artırıcı olmayan unsurlar olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Watt ve Richardson (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Benzer şekilde, Liu ve Ramsey (2008) de medeni durum ve öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirtmişlerdir.

Yaş ve kıdem gibi demografik faktörlerin motivasyon üzerinde belirgin bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ryan ve Deci (2000), daha yaşlı ve deneyimli öğretmenlerin mesleklerinde daha fazla özerklik ve yetkinlik hissederek daha yüksek motivasyona sahip olduklarını öne sürmüşlerdir. Benzer bulgular Huberman (1993) tarafından da rapor edilmiştir.

Genç öğretmenler için özel destek programlarının geliştirilmesi, motivasyonlarının artırılmasında önemli bir adım olabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen motivasyonu, güdülenme, öğretmen performansı, öğrenci başarısı, öğretmen kalitesi.

Kaynakça

Akomolafe, M. J., & Ogunmakin, A. O. (2014). School Climate and Teachers' Job Performance in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education and Research*, 2(2), 93-108.

Altenbaugh, R. (1998). *Education for Success*. McGraw-Hill.

Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri: Samsun ili örneği. *Journal of Educational Research*, 3(1), 45-60.

Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. Jossey-Bass.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A Three Domain Model of Teacher and School Executive Career Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.

Haycock, K. (1998). *Good Teaching Matters...A Lot*. The Education Trust.

Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley and Sons.

Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. Teachers College Press.

Johnson, B., ve Christensen, L. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

Karabağ-Köse, E., Karataş, E. Küçükçene, M., ve Taş, A. (2020). Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrim içi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21. doi:10.9779.pauefd.707619

Liu, X., & Ramsey, J. (2008). Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–01. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184.

Milli Eğitim Bakanlığı (2023). PISA 2022 Türkiye Raporu. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Liselere Giriş Sınavı (LGS) 2024 sonuçları. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

OECD. (2022). PISA 2022 results. Paris: OECD Publishing.

ÖSYM. (2022). 2022 YKS sonuçları. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi.

Polat, S. (2010). Öğretmen motivasyonu ve iş tatmini. *Journal of Education and Science*, 35(158), 139-151.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1995). *Organizasyonel Davranış*. Ezgi Kitabevi.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.

Yavuz-Tabak, F., Sönmez, M., Yenel, F., & Kan, A. (2019). Öğretmen motivasyonunu etkileyen okul bazlı faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(3), 78-95.

Yetim, H., & Göktaş, M. (2004). "Teacher Quality and Educational Success: A Comparative Study." *Journal of Educational Research*, 56(3), 234-248.

Yörük, F., & Tezcan, S. (2009). "The Relationship Between School Success and Teacher Quality." *Journal of Educational Administration*, 47(4), 563-578.

Yıldız, M., & Taşgın, A. (2020). "Teacher Motivation in Turkey: A Critical Analysis." *International Journal of Educational Research*, 98, 101-112.

Okul ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Siber Zorbalık ve Mağduriyet Farkındalıkları ve Süreci Yönetme Stratejileri

Eda Çiçek

Düzce Üniversitesi
edacicek4958@gmail.com

Problem Durumu

Carter (2013) siber zorbalığı bir birey ya da grup tarafından elektronik iletişim araçları kullanılarak kendini savunmakta zorluk yaşayan bir kişi ya da gruba karşı gösterilen saldırgan tutumlar olarak açıklamıştır. Kısaca telefon ve bilgisayar gibi teknolojik araçlarla, çevrimiçi ortamlarda kişiden fayda sağlamak ve bundan haz duyarak kişinin acı ve üzüntü duymasına neden olmak siber zorbalık olarak tanımlanabilir. Siber zorbalığın en yaygın nedenleri kıskançlık, can sıkıntısı, intikam ve siber zorbalığın yüzleşmeye ihtimal vermeyen doğasıdır (Slonje, Smith ve Frisén, 2013). Siber zorbalık kurbanlarının süreçte güvensizlik, öfke, aşağılanma ve üzüntü hissettiği bulgular arasındadır (Souza vd., 2023). Bu negatif duygu durumları mağdurların sosyal izolasyonuna sebep olmaktadır (Cénat vd., 2019). Bahsedilen tutum ve eylemler sınıf ve okul ortamlarında istenlik değildir. Aksine genellikle öğrencilerin sınıfta geride kalmasına veya okulu bırakmasına neden olur. Ruhsal ve fiziksel sağlık gelişim döneminde olan öğrenciler için oldukça önemlidir. Siber zorbalığın fiziksel etkileri arasında bozulmuş uyku düzenleri ve kilo alımı yer alır (Beghin, 2020). Düzensiz ve az uyku saati okul ortamında öğrencilerin konsantre olmasını engeller. Böylece siber zorbalığın etkileri okula da taşınmış olur. Siber zorbalığın geleneksel zorbalığın bir uzantısı olduğu düşüncesinden yola çıkılarak okulda başlayan herhangi bir olumsuz durum; okul saatleri dışında, internet üzerinden devam edebilmektedir. Tam tersi olarak internet üzerinde oluşan bir olayın yankıları okulda görülebilmektedir. Carvalho, Branquinho ve de Matos'a (2021) göre siber zorbalığın en zararlı olayları, evde okulu etkileyen kapsamlı çevrimiçi zararlı eylemleridir çünkü okul öğrencilerin fiziksel olarak birlikte olduğu yerdir. Bu durumda ise siber zorbalık, zorbalara ekran ve çevrim içi ortamlar gibi okul dışında evden de zorbalığın devamına izin veren fazla bir zaman sağlamış olacaktır. Siber zorbalık, öğrencilerde madde kullanımı, okuldan kaçma, saldırganlaşma, suça yönelme ve okulu bırakma gibi sonuçlara neden olmaktadır (Beghin, 2020). Öğretmenler siber zorbalığı çözmek için daha fazla önlem almaya çalışmaktadır. Bunlardan en çok tercih edilenleri zorbalıya konuşmak, aynı zamanda aileyi, okul yönetimini ve polisi bilgilendirmek, hukuki yöntemlere başvurmak, rehber servisine yönlendirerek meslektaşlarının desteğini aramaktır (Kayıkçı ve Bayram, 2021). Okul rehber öğretmenleri öğrencilerin karşılaşabileceği herhangi bir problemle ilgili çözümler üreten uzmanlardır. Dolayısıyla hem öğrencileri hem öğretmenleri hem de diğer okul personelinin bu yeni ortaya çıkan olgu ile tanıştırmak hem de farkındalıklarını artırmak onların görevidir (Diamanruros, Downs ve Jenkins, 2008). Rehber öğretmenlerinin siber zorbalık farkındalıkları diğer branş öğretmenleri ile karşılaştırıldığında daha fazladır (Ayas ve Horzum, 2013).

Alan yazındaki araştırmalar göz önüne alındığında öğretmenlerin siber zorbalıkla başa çıkma stratejisi olarak çoğunlukla velileri siber zorbalık ile ilgili bilgilendirmek (Diamanduros vd., 2008; Hannah, 2010;

Kayıkçı ve Bayram, 2020) ve çocuklara değerler eğitimi vermek (Waters, Russell ve Hensley, 2020) olarak sıralanmaktadır. Ayrıca zorbalıkla konuşmak, aynı zamanda aileyi, okul yönetimini ve polisi bilgilendirmek, hukuki yollara başvurmak, rehber servisine yönlendirerek meslektaşlarının desteğini aramak gibi yollara başvurmaktadır (Kayıkçı ve Bayram, 2021). Fakat süreç içerisindeki deneyimlerine ve diğer meslektaşlarıyla işbirliği içinde süreci yönetme yöntem ve stratejilere dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alandaki fark edilen boşluğu doldurmak amacıyla bu çalışmada okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin siber zorbalık ve mağduriyet farkındalıkları ve süreci yönetme stratejileri araştırılmıştır. Bu yanıtı ulaşabilmek için ise aşağıda bulunan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Okullarda görülen siber zorbalık süreci hakkında okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin deneyimleri nelerdir?
- Okullarda siber zorbalık sürecini yönetirken ve zorbalığı önlemek için yapılan çalışmalarda okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma modeli ile yapılmıştır. Nitel araştırma bir duruma, sisteme ya da olguya yönelik, bağlamı da denkleme dâhil ederek, insanların bakış açıları ve deneyimlerini ile gerekirse vaka karşılaştırmaları yaparak işlerin nasıl yürüdüğünü incelemek ve anlamı ortaya çıkarmaktır (Patton, 2015). Araştırma deseni olarak ise durum çalışmalarının alt deseni olan çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir durumla ilgili belirli bir bağlamda katılımcıların bir duruma yönelik algı ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir (Simons, 2014). Çoklu durum çalışması ise iki veya daha fazla vaka, parça ya da üyeye sahip bir durumu incelemektedir (Stake, 2006). Çalışmada farklı okul kademeleri, okullarda çalışan okul rehber öğretmenleri ve farklı branşlardan sınıf rehber öğretmenleri seçildiği için çoklu durum çalışması uygun görülmüştür. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belirlenen durumların anlamını yorumlamak için katılımcının günlük hayattaki deneyim ve algılarını anlayabilmek amacıyla yapılan görüşmeler olarak tanımlanmıştır (Kvale ve Brinkmann, 2008). Görüşme soruları hazırlanırken öğretmenlerin siber zorbalığa yönelik algı, gözlem ve deneyimleri en iyi şekilde açıklayacak açık uçlu, kolay anlaşılabilir ve en iyi şekilde açıklayacak sorulara yer verilmiştir. Bu sorular alan yazında yer alan benzer çalışmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca soruların tam olarak anlaşılmasını durumuna karşılık olarak açıklamak ve aydınlatmak amacıyla sondalar (ek sorular) hazırlanmıştır. Bu soruların kapsam geçerliliğini arttırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşme sonucunda soru sayısı dörtten ikiye düşürülmüştür. Ayrıca içerik olarak siber zorbalık ile ilgili görev ve sorumluluklar ve öneriler gibi başlıkları içeren sorular çıkarılmıştır. Görüşme soruları okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin siber zorbalık gözlem ve deneyimlerine ilişkin olarak oluşturulmuştur. Sorular düzenlendikten sonra çalışma grubu dışında bulunan 3 öğretmenler pilot görüşme yapılmış ve bu görüşmeler analize dâhil edilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okullarda en çok karşılaşılan siber zorbalık türleri kişisel bilgilerin ifşa edilmesi, hakaret ve kışkırtıcı mesajlar, çevrimiçi oyunlarda başkalarını taciz etmek, sahte kimlik yaratmak ve iftira ve söylenti

yaymaktır. Mağdurların sessiz ve içe dönük olması zorbalığı kimseye anlatamayacaklarının/bildiremeyeceklerinin düşünülmesi kurban olarak seçilmesine neden olmaktadır. Zorbalar ise bencil ve ailede her şeyde haklı oldukları öğretildiği için umursamazlardır. Aile denetiminin eksikliğinden, karşılarındaki kişilerle yüz yüze olmamalarından ve sınırların farkında olmamalarından da bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin durumun farkına varmaları için mağdur öğrencinin veya arkadaşının gelip genellikle sınıf rehber öğretmenine söylediğini belirtmişlerdir. Fakat öğretmenin öğrencinin güvenini kazanmış olması önemlidir. Öğrenciler durum basitse sınıf rehber öğretmenlerine, eğer daha ciddi boyutlarda ise okul rehber öğretmenine gitmektedirler. Öğrenciler ancak sorunu çözülemez ve baş edilemez hale geldiğinde yardım istemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu başa çıkma stratejisi olarak okul yöneticileriyle birlikte hareket ederek kolluk kuvvetiyle iletişime geçerek resmi yaptırımlar uygulamayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencileri yönlendirdikleri ve ileriki süreç için rehberlik ettiklerini söylemişlerdir. Okul rehber öğretmenleri mağdur düzenli görüşmeler yaparak takibe almaktadırlar ve özgüven vb. çalışmalar yürütmektedirler. Sınıf rehber öğretmenleri yetersiz hissettikleri için okul rehber öğretmenlerine yönlendirdiklerini ve gözlemleri ile yardımcı olduklarını söylemişlerdir. Ders saati fazla olduğu için öğrenciyi daha iyi tanıma ve gözlemleme imkanına sahiptirler. Sorun okul rehber öğretmenine iletilindiğinde ise sürecin dışında kalmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni

Kaynakça

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). Internet Addiction and Internet Parental Style of Primary School Students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 46-57. <https://doi.org/10.17066/pdrd.30435>

Beghin, H. (2020). The Effects of Cyberbullying on Students and Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 12(2), 19-22.

Carter, M. A., (2013). Protecting Oneself from Cyber Bullying on Social Media Sites – a Study of Undergraduate Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (93), 1229-1235. ISSN1877-0428. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.020>.

Carvalho, M., Branquinho, C., & de Matos, M. G. (2021). Cyberbullying and bullying: Impact on psychological symptoms and well-being. *Child Indicators Research*, 14(1), 435-452. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09756-2>

Cénat, J. M., Smith, K., Hébert, M., & Derivois, D. (2019). Cybervictimization and suicidality among French undergraduate Students: A mediation model. *Journal of affective disorders*, 249, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.02.026>

Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The Role of School Psychologists in the Assessment, Prevention, and Intervention of Cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45, 693-704. <https://doi.org/10.1002/pits.20335>.

-
- Eden, S., Heiman, T. and Olenik-Shemesh, D. (2013), Teachers' perceptions about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44: 1036-1052. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x>
- Hannah, M. (2010). Cyberbullying Education for Parents: A Guide for Clinicians. *Journal of Social Sciences*, 6(4), 532-536. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.532.536>
- Kayıkçı, K. & Bayram, P. (2021). Cyber bullying among secondary school students. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 255-272. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1018241>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Simons, H. (2014). Case study research: In-depth understanding in context. In Leavy, P. (Ed) *The Oxford handbook of qualitative research*, 455-470.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Souza, S. B., Pardo-Gonzalez, E., Paulino, P., Francisco, S. M., Fredes-Montero, J., & Herrera, H. A. (2024). Measuring and characterizing cyberbullying among Chilean university students. *Current Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05541-w>.
- Stake, R. E. (2014). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Waters, S., Russell, W. B., & Hensley, M. (2020). Cyber Bullying, Social Media, and Character Education: Why It Matters for Middle School Social Studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(4), 195–204. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1760770>.

Okul Yöneticilerinin Koçluk Rollerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Nazmiye Akyıldız^{1,*} & Sevda Katıtaş²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Yıldız Teknik Üniversitesi

nazliakyildiz@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde insanlar arası ilişkiler önem kazanmakta ve eski kuralların çoğu geçerliliğini yitirmektedir. Bu kapsamda, liderlerin başarıya ulaşabilmesi için, insan ilişkileri, teknoloji, süreçler ve iş organizasyonu alanlarında farklılıklar yaratmaları gerekmektedir. Öyle ki dinamik ve birbiriyle ilişkili değişikliklerin art arda yaşandığı günümüz dünyasında var olan hiçbir şey öncesi gibi değildir. Bu nedenle eski davranışlardan kurtularak günümüz dünyasının karmaşıklığına ve muğlaklığına uyum sağlayabilmek, liderler için önemli bir konu haline gelmektedir.

Yönetim biliminde çağdaş kuramcılara göre, insanlar arası ilişkilerde yöneticilerin bilgi ve beceri sahibi olmaları eğitim kurumlarında başarı ve verimliliği arttırmaktadır (Durmuş, 2014). Bu başarının altında yöneticinin insanlar arası ilişkiler konusundaki becerisi yatmaktadır. Bir eğitim örgütü olan okulların gerçekleşen değişimler neticesinde toplumun ihtiyaçlarına cevap verilebilmesinde, öğretmenlerin değişimine destek olabilecek yeterlilik ve yönetsel anlamda yüksek becerilere sahip olan okul yöneticilerine gereksinim duyulmaktadır (Kondakçı ve Zayim, 2013). Bu nedenle, okul yöneticilerinin, örgütlerin en önemli kaynağı olan öğretmenlerin öz farkındalıklarını geliştirmelerine yardım ederek performanslarını arttırmalarını desteklemesi oldukça kıymetli görülmektedir (Bozkurt Bostancı ve Yolcu, 2011). Okulun misyon, kültür ve örgütsel yapısının geliştirilmesi ve okul başarısının artırılması dolayısıyla örgütsel etkililiğin sağlanmasında, yöneticilerin liderlik becerilerinin büyük etkisi olmaktadır (Day, 2000; Waldron ve McLeskey, 2010). Okullarda etkililiğin sağlanması, eğitim ve öğretimin planlanması ile programının uygulanmasından sorumlu olan yöneticilerin etkin olmalarına bağlıdır (Balcı, 2000).

Günümüzde okullarda etkililiğin sağlanmasında, yöneticilerin liderlik yetkinlikleri ile koçluk becerilerinin de ön plana çıktığı söylenebilir. Öyle ki yöneticilerin koçluk becerileri, öğretmenleri ve diğer çalışanları motive ederek, onların potansiyellerini açığa çıkarmalarına, gelişimlerini desteklemelerine ve mesleki doyumlarını arttırmalarına yardımcı olmaktadır. Etkili bir okul yöneticisi, yalnızca liderlik rolünü üstlenmekle kalmamakta aynı zamanda ekip üyelerinin bireysel hedeflerine ulaşmalarını ve örgütsel hedeflerle uyumlu hale gelmelerini sağlamak için bir koç gibi rehberlik edebilmektedir. Koçluk, yöneticilerin öğretmenlerle olan etkileşimlerinde, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini desteklerken aynı zamanda belirli politikaların uygulanmasını da sağlamalarına olanak tanımaktadır (Woulfin ve Rigby, 2017). Bu bağlamda, okulların genel başarısının ve örgütsel etkililiğin artırılmasında yöneticilerin koçluk becerilerinin kritik bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Koçluk, günümüzde iş görenlerin performansını artırmak, gelişimlerini desteklemek ve örgütte değişimi sağlamak amacıyla kullanılan etkili bir yöntemdir. Koçun sağladığı güvenli ortam ve farklı bakış açısı, koçluk alan kişinin kolaylıkla öğrenme deneyimi yaşamasını, davranış değişimlerini desteklemesini ve hedefe yönelik, çözüm odaklı adımlar atmasını sağlamaktadır (Işıklar Pürçek, 2017). Bu hedeflere ulaşabilmek için bir koçun, ilişki kurma becerileri, etkili iletişim teknikleri ve danışanın getirdiği konuya uygun koçluk yaklaşımını, tekniğini veya modelini kullanma yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Passmore, 2014). Okul yöneticilerinin kullanacakları koçluk becerileri, başarılı bir iletişim ortamı oluşturarak, öğretmenlerin daha üretken bir şekilde iş birliği yapmalarını, motivasyonlarının artmasını ve meslektaşlarının öğrenme sürecini kolaylaştırarak öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunmalarını sağlayabilmektedir (Yirci ve diğerleri, 2014). Bir okul yöneticisi, koç olarak, öğretmenlere alanlarında hedeflerine ulaşmaları için rehberlik eden, performanslarına yönelik yapıcı geri bildirimler vererek potansiyellerini geliştiren, sürekli değişim ve dönüşümü teşvik eden, öğrenme sürecinde öğretmenlere destek olan, süreci planlayan ve ilişkileri yöneten bir lider olarak görülebilir (Işıklar Pürçek, 2017). Buna göre, karmaşıklığın, değişkenliğin, belirsizliğin ve muğlaklığın yaşandığı günümüzde okul yöneticilerinin, yönetimde koçluk becerilerini kullanarak davranışlarının, yönetim sürecinde okul içi iletişim, ilişkiler, gelişim ve liderlik için yapıcı ve iyileştirici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin koçluk rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin koçluk yaklaşımına ilişkin genel görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin koçluk yaklaşımının benimsenmesinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin koçluk yaklaşımı uygulamalarının etkilerine/sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin koçluk rollerinin üstlenilmesinde karşılaşılan sorunlara/zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada okul yöneticilerinin koçluk yaklaşımına ilişkin görüşleri ve bu görüşler kapsamında yönetici koçluğu sürecine ilişkin özellikler (koçluk yaklaşımının benimsenmesinde etkili faktörler, koçluk uygulamalarının etkileri ve süreçte karşılaşılan sorunlar) yorumlayıcı bir bakış açısıyla incelenmiştir. Bu nedenle çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016). Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılarak koçluk yaklaşımı ve uygulamalarının farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin üç merkezi ilçesinde (Beşiktaş, Kağıthane ve Beyoğlu) bulunan ve devlet okullarında görev yapan 12 okul yöneticisi oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, dört okul müdürü ve sekiz müdür yardımcısı olmak üzere 12 okul yöneticisi araştırmaya dahil edilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak için çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcıların cinsiyetleri, kıdemleri, görevleri ve görev yapılan okul kademeleri açısından farklılık göstermelerine dikkat edilmiştir. Veri toplama aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve

çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmış, görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı hale getirilmiş, ilgili literatürden yararlanılarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin koçluk yaklaşımını inisiyatif alma, liderlik yapma, mentorluk etme, problem çözme, motive etme, etkili iletişim kurma, objektif olma, destek sağlama ve etkili zaman yönetimi kapsamında değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada koçluk yaklaşımının benimsenmesinde, yöneticilerin mesleki alanda deneyime sahip olmasının, gelişimlerini destekleyecek eğitimleri almasının, içsel ve dışsal faktörlerin varlığının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca koçluk yaklaşımı uygulamalarının performans ve profesyonel gelişim, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri, okul iklimi, öğretmenlerle ilişkiler, okul içi iletişim ve iş birliği, öğrenci motivasyonu ve katılımı, kişisel liderlik becerileri ve gelişim ile karar alma süreçleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur. Son olarak, araştırmada yöneticilerin koçluk rolünü üstlenmelerinde okul kültürü, bürokratik ve idari engeller, yeterli destek ve kaynak sağlayamama, öğretmen ve diğer çalışanların direnciyle karşılaşma, dış paydaşlarla yaşanan sorunlar ve bireysel sorunlar gibi konularda zorluklarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmada uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Koçluk, koçluk yaklaşımı, yönetici koçluğu, okul yöneticisi

Kaynakça

- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 495-508.
- Bozkurt Bostancı, A., & Yolcu, H. (2011). İlköğretim okulları yöneticilerinin öğretmen performansını değerlendirmede etik ilkelere uyma düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 922-940.
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1), 113-127.
- Durmuş, N. (2014). Yönetimde insan ilişkilerinin eğitime etkisi [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Işıklar Pürçek, K. (2017). Okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 64-74.
- Kondağcı, Y. & Zayim, M. (2013). Yönetim süreçleri. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 9-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Passmore, J. (2014). *Mastery in coaching*. Kogan Page. UK.

Waldron, N. L. & McLeskey, L. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.

Woulfin, S. L., & Rigby, J. G. (2017). Coaching for coherence: How instructional coaches lead change in the evaluation era. *Educational Researcher*, 46(6), 323-328.

Yirci, R., Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Kocabaş, İ. (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership & Management*, 34(5), 454-469.

Okul Yöneticilerinin Gözünden Ücretli Öğretmenlik Uygulaması

Beyza Nur Bulut ^{1,*} & Ali Culha ¹

¹ Harran Üniversitesi
bnbulut930@gmail.com

Problem Durumu

Ücretli öğretmenlik, Türkiye’de öğretmen açığı olan okullarda ders saati başına ücret alan eğitimcilerin görev aldığı bir uygulamadır. Bu uygulama, eğitim sisteminin ihtiyacını karşılamak amacıyla geçici bir çözüm olarak başlatılmış bir uygulamadır. Acil öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla geçici bir çözüm olarak ortaya çıkmış olsa da, uzun vadede eğitimin kalitesini ve öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilecek sorunlar yaratmaktadır. Kalıcı ve sürdürülebilir çözümler geliştirilmediği sürece, bu uygulama, eğitimde kalite ve eşitlik açısından önemli sorunlar doğurabilir. Ücretli öğretmenler, genellikle öğretmen açığının bulunduğu okullarda kadrolu öğretmen bulunmadığında görevlendirilirler. Bu uygulama, özellikle büyük şehirler dışında, öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu uygulamada yer alan eğitimciler diğer öğretmenler gibi eğitim öğretim süreçlerinin tamamından sorumludur. Bu uygulamada görev alacak kişilerde aranan özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, 18 yaşını doldurmuş olmak, kamu haklarından mahrum olmamak, TCK 53. madde kapsamına giren suçlardan hüküm giymemiş olmak, erkek adaylar için askerliğini yapmış, tecil ettirmiş ya da askerlikten muaf olmak, Sosyal Güvenlik Kurumu’na bağlı herhangi bir kurumda çalışmamak olarak sıralanmıştır. Bu özellikler göz önüne alındığında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şartların karşılanıp karşılanmayacağını belirten herhangi bir şart bulunmamaktadır. Örneğin bu eğitimcilerde, diğer öğretmenlerde aranan pedagojik formasyon şartı yoktur. Daha açık bir ifadeyle öğretmen olma ehliyetine sahip olmayan bireylerin de bu uygulama ile birlikte öğretmen adı altında okullarda ve sınıflarda bulunmaları mümkündür. Ancak bu uygulamada Türkiye’de öğretmen yetiştiren birimlerden mezun olarak öğretmen ünvanı alan ve diğer fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon alan bireyler de yer almaktadır. Ancak bu öğretmenlerin de iş güvencesizliği ve sadece ders ücreti karşılığında çalıştıkları göz önüne alındığında okullarda birtakım sorunların meydana gelebileceği öngörülebilmektedir. Dolayısıyla ücretli öğretmenlik uygulamasının bazı avantajlarının yanında, dezavantajlarının olduğu diğer bir ifadeyle beraberinde birtakım sorunları getirme potansiyeli barındırdığı aşikardır. Bu sorunlar öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve okul yöneticileri gibi birçok paydaşı olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre ücretli öğretmenlik uygulamasının güçlü ve zayıf yanlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada okullarda ücretli öğretmenlik uygulaması ile ortaya çıkan sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, uygulamanın varsa avantajları ve olumlu yanları ortaya konulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırmadır. Nitel araştırma bir olguyu bireylerin bakış açısından görebilmek ve bu bakış açılarını

edinmelerine neden olan süreç ve ortamı ortaya çıkarmak için etkili bir araştırma yöntemidir (Patton, 2014). Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırmadır. Araştırmanın verileri birebir ve yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu çerçevede ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde yer alan 22 okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak, okul müdürlerinde görev yaptıkları okullarda ücretli öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin olması belirlenmiştir. Görüşmeler verilerin doygunluğa ulaştığı kanaati oluşana kadar sürdürülmüştür. Görüşme formunda ücretli öğretmenlik uygulamasından kaynaklanan sorunlar, okul müdürlerinin bu sorunların çözümüne yönelik önerileri ve uygulamanın olumlu yönlerini ortaya çıkaracak sorular yer almıştır. Elde edilen veriler nitel araştırmalarda sıklık tercih edilen tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde etik ilkelere özen gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgularda ücretli öğretmenliğin olumlu yönünden ziyade daha çok ücretli öğretmenliğin yarattığı sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğu ücretli öğretmenliğin yarattığı sorunları hem ücretli öğretmende hem de öğrencide motivasyon kaybı ve adapte olamama olarak nitelendirmiştir. Ayrıca işleyişi de sürekliliği bozduğunu da dile getirmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinin de ifade ettiği gibi ücretli öğretmenlik olumlu özelliklerinden çok bir sorun olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle çözüm önerisi olarak kaldırılması gerektiği fikri vurgulanmış, kaldırılamıyorsa bile ücret şartlarında iyileştirme yapılması gerektiğini, özlük haklarında iyileştirilmeler yapılması gerektiğini ve ücretli öğretmenlerde ve öğrencilerde yarattığı motivasyon ve adaptasyon sorununu en aza indirmek için hizmet sürelerinin uzatılması gerektiği okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, öğretmen, ücretli öğretmenlik

Kaynakça

Ahmet Ü., Kadir K. (2021). Görüşlerine Göre Ücretli Öğretmenlerin Akademik Başarı ve Okul Kültürüne Etkileri, *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(54), 3572-3580.

Zeynep Dilek M. (2019), Okul Yöneticilerinin ve Ücretli Öğretmenlerin Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri: Eyüp İlçesi Örneği (yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü).

Mustafa K., Ramazan Ö. (2007), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2) 221-232.

Ahmet I., Alper Ç., Fatih B. (2010), Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.

Gülçin B. (2009) Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları Ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli Ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma (yüksek lisans tezi,Ankara üniversitesi,eğitim bilimleri enstitüsü).

Mustafa Ç., Mustafa Ş., Yeliz Y. (2005), Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi sayı 19 ,207-237.

Kürşat Ö.(2012), Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar Ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi).

Kadem C., Neşe K., Kenan Ç., Nilifer A. (2023), Ücretli Öğretmenlerin Kadrolu Öğretmen ve Okul Yöneticileriyle İlişkileri Üzerine Nitel Bir Araştırma, Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 9(3),48-64.

Kenan K. (2018), Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri (Maltepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi).

Soner D., Selçuk Beşir D., Nazan T. (2013), Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(12), 371-390.

Levent D., Yunus A. (2022), Ücretli Öğretmenlik: Bir Metafor Çalışması, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi,4(1),53-71.

Ali B. (2007), Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öğretmenlerin Anlamlı İş Algısının, Hedef Bağlılığı ve Azim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma

Selçuk Demir

Şırnak Üniversitesi
selcukdemirs3@gmail.com

Problem Durumu

Azim, uzun süren hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecinde karşılaşılan engellere rağmen başarıya ulaşmak amacıyla aşırı bir biçimde istek duyma ve kararlılık göstermedir (Duckworth vd., 2007). Önceki araştırmalar; akademik başarının tespit edilmesindeki esas faktörün zeka puanları olmadığını, daha ziyade azmin başarıyı kestirmede baskın bir belirleyici olduğunu açıklığa kavuşturmuştur (Bowman vd., 2015; Perez, 2015). Kişinin uzun vadeli başarılı olması için mutlaka azimli olması diğer bir deyişle kararlılık göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Credé, Tynan ve Harms, 2016). Kişilerin azim düzeylerinin artmasında işlerini anlamlı bulmalarının ve amaçlarına bağlılık hissetmelerinin etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim kişilerin işlerini anlamlı bulmaları ve amaçlarına bağlı kalmaları başarılı olmalarında önemli faktörlerdir. Anlamlı iş kavramı, işin gerektirdikleri ile inanç, değer ve davranış gereksinimleri arasındaki uyumu kapsamaktadır. Yapılan işin anlamlı olarak değerlendirilmesi, o işe bağlılık duymayı olumlu etkilemektedir (Spreitzer, 1995). Çalışanların, yaptıkları işin önemli amaçlara ulaşılmasında hizmet ettiğini değerlendirmeleri, işlerine anlam yüklemelerine katkı sunmaktadır (Rosso, Dekas ve Wrzesniewski, 2010). Hedef bağlılığı ise özellikle belirli bir hedefin gerçekleştirileceğine yönelik beklentisinin ve o hedeflere ulaşmadaki çekiciliğin bir işlevi olarak tanımlanmaktadır (Renn, 2003). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarının, belirli hedeflere bağlılıklarını etkileyeceği, bu durumun da hedeflerine ulaşmalarında yoğun bir isteklilik ve kararlılık hali oluşturacağı değerlendirilmektedir. Nitekim işin anlamlı bulunmasının, birçok olumlu tutumla ilişkili olduğu bilinmektedir.

Bu çalışmadaki amaç; öğretmenlerin anlamlı iş algısı ile hedef bağlılıkları ve azimleri arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Bu araştırmada, incelenen değişkenlere yönelik kavramsal çözümleme yapılmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklığa kavuşturulması, ileriki çalışmalara da temel oluşturması ve değişkenlere yönelik yeni bir anlayış ortaya konulması bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışmada, değişkenlerin birbirlerine etkilerinden yola çıkılarak aracılık etkisinin olup olmadığı da test edilmektedir. Diğer bir anlatımla hedef bağlılığının, anlamlı iş ile azim arasındaki ilişkide aracılık etkisinin varlığı incelenmektedir. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki hipotezler ileri sürülmektedir:

H1: Öğretmenlerin anlamlı iş algısı, hedef bağlılığı düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir.

H2: Öğretmenlerin anlamlı iş algısı, azim düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir.

H3: Öğretmenlerin hedef bağlılık algısı, azim düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir.

Yöntem

Mardin ilindeki ortaokullarında çalışan öğretmenler, çalışmanın evrenini meydana getirmektedir. 32 okul kura aracılığıyla belirlenmiş olup bu okullarda görev yapan öğretmenlere ölçekler ulaştırılmıştır. 261 öğretmenden toplanan veriler, analizlere dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 261 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır.

Çalışmanın biçimlendirilmesi, değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklığa kavuşturulduğu korelasyonel model (Büyüköztürk vd., 2012) ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin anlamlı iş, hedef bağlılığı ve azim değişkenlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmanın verilerine; “Anlamlı İş Ölçeği”, “Hedef Bağlılığı Ölçeği” ve “Kısa Azim Ölçeği” aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizinde ulaşılan Cronbach alfa güvenirlik katsayıları; anlamlı iş ölçeğinde .91, hedef bağlılığı ölçeğinde .76 ve kısa azim ölçeğinde .76 şeklinde saptanmıştır.

Verilerin normalliğine ve bağımsız değişkenler arasında oluşabilecek olan çoklu bağlantı sorununa bakılmıştır. Ölçeklere yönelik geçerlik (doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi neticesinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin, pozitif ve istatistiki bakımdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu anlamlı ilişkilere, ölçüm modeliyle de güçlü kanıt sunulmuştur. Sonrasında ileri sürülen hipotezler doğrultusunda, değişkenler arasında yollar çizilmiş ve yol analizine geçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hesaplanan aritmetik ortalama değerleri, öğretmenlerin; anlamlı iş, hedef bağlılığı ve azim değişkenlerine yönelik görüşlerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu açığa vurmaktadır. Korelasyon değerleri, değişkenler arasındaki orta düzeyde, pozitif ve istatistiki açıdan anlamlı ilişkinin varlığını göstermektedir. Ölçüm modeli de incelenen değişkenlerin arasında yer alan anlamlı ilişkilere kanıt oluşturmaktadır.

Yapısal eşitlik modellemesi; öğretmenlerin anlamlı iş algısının, hedef bağlılık algısını pozitif olarak etkilediğini açığa çıkarmaktadır. Hedef bağlılığı, azim düzeyini pozitif olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin işlerinin anlamlı olduğunu değerlendirmeleri, azimlerini istatistiki bakımdan anlamlı etkilememektedir. Bunun yanı sıra anlamlı iş algısı, hedef bağlılığının tam aracılık etkisiyle azim düzeyini pozitif etkilemektedir. Diğer bir anlatımla anlamlı iş algısının, azim düzeyi üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlamlı iş, hedef bağlılığı, azim, öğretmen.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

-
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645. <https://doi.org/10.1177/1948550615574300>
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp000010>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087- 1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Perez, M. (2015). Obtaining academic success: Nurturing grit in students. *Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity*, 8(Hiver/Winter), 56-63.
- Renn, R. W. (2003). Moderation by goal commitment of the feedback-performance relationship: Theoretical explanation and preliminary study. *Human Resource Management Review*, 13(4), 561–580. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2003.11.003>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91- 127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442- 1465. <https://doi.org/10.2307/256865>

Fizik Öğretmenlerinin Okul Yaşam Kalitesi ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

İbrahim Usta ^{1*} & Necati Cemaloğlu ²

¹ Kampüs Koleji

² Gazi Üniversitesi

ibrahimust55@gmail.com

Problem Durumu

Literatürde öğretmenlerin iş doyumunu, stres, kaygı ve korku düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini anlamaya yönelik önemli bulgular sunmaktadır (Jepson & Forrest, 2006; Crossman & Harris, 2006). Öğretmenlerin iş doyumunu; maaş, iş koşulları, yönetim desteği ve meslektaş ilişkileri gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterir. Olumlu çalışma ortamı ve destekleyici yönetim, öğretmenlerin iş doyumunu artırırken, aşırı iş yükü ve düşük destek gibi unsurlar, öğretmenler arasında yüksek stres seviyelerine yol açar (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Klassen & Chiu, 2010). Bu durum, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki bağlılıklarını olumsuz yönde etkiler.

İş yaşam kalitesi, öğretmenlerin mesleki doyumlarını, motivasyonlarını ve genel refahlarını belirleyen önemli bir faktördür (Bilgin, 1995). İyi bir iş yaşam kalitesi, öğretmenlerin stres, kaygı ve korku düzeylerini azaltırken iş doyumlarını artırır (Day & Gu, 2007; Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Bununla birlikte, Türkiye’de fizik öğretmenlerinin iş yaşam kaliteleri üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Özellikle fizik dersine yönelik olumsuz öğrenci tutumlarının, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin yetersizliği ile ilişkilendirilebileceği belirtilmektedir (De Lozano & Cardenas, 2002). Bu bağlamda, fizik öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılıklarını yükseltmek için yapılacak çalışmaların, öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Son yıllarda öğrencilerin fizik dersindeki başarı düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir (ÖSYM, 2024). Bu durumun, fizik öğretmenlerinin motivasyonları ve iş doyumlarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin artırılması, hem öğretmenlerin iş doyumunu artırmak hem de öğrencilerin başarılarını yükseltmek açısından önemlidir.

Örgütsel bağlılık, öğretmenlerin işe gelmeme, geç kalma ve işten ayrılma gibi olumsuz davranışlarını azaltabilir (Clugston, 2000; DeConinck ve Bachmann, 1994; Allen ve Meyer, 1990). Bu nedenle, fizik öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının artırılması, eğitim kalitesini ve öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin artırılması, onların örgütsel bağlılıklarını güçlendirecek ve eğitim sürecinde daha etkin rol oynamalarını sağlayacaktır (Sezgin, 2010; Hoy, Smith & Sweetland, 2002).

Bu araştırma, fizik öğretmenlerinin iş yaşam kalitelerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini inceleyerek, eğitim sisteminin iyileştirilmesine ve öğretmenlerin daha verimli bir şekilde çalışmalarına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın sonuçları, Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yöneticileri için öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirmede önemli bir rehber olabilir. Ayrıca, araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmak ve fizik eğitiminin niteliğini yükseltmek amacıyla, eğitim yönetimi ve fizik eğitimi alanında çalışan akademisyenlere katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın amacı, resmi lise fizik öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Fizik öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi hangi düzeydedir?
- Fizik öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?
- Fizik öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Fizik öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi, örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Fizik öğretmenlerinin okul yaşamı kalitesi, öğretmenlerin;
 - Cinsiyetlerine,
 - Yaşlarına,
 - Medeni durumuna,
- Kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Fizik öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları, öğretmenlerin;
 - Cinsiyetlerine,
 - Yaşlarına,
 - Medeni durumuna,
- Kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmanın modeli, fizik öğretmenlerinin okul yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. “İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2012, s. 77). Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anadolu liselerinde görev yapan fizik öğretmenleri oluşturmaktadır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre, evren toplam 438 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma, 361 kişiden oluşan çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre evrenin %82’lik kısmına anket uygulanmıştır. Hatalı ve eksik anketlerin çıkarılmasından sonra 353 anket değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak, evrenin %80’ine ulaşılmıştır. Bu oran evrenin temsil edilme koşulunu sağlamaktadır (Büyüköztürk vd, 2012, s.98).

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum bilgilerini elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmada lise fizik öğretmenlerinin; iş yaşam kalitesini ölçmek

amacıyla Erdem (2008) tarafından geliştirilen İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği, okula bağlılıklarını ölçmek amacıyla da Balay'ın (2000) geliştirdiği Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık olmak üzere 7 boyut ve 43 maddeden oluşmaktadır. Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise uyum, özdeşleşme, içselleştirme olmak üzere üç boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Likert beşli dereceleme türünde hazırlanan her iki ölçek hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), büyük ölçüde katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 26.00 programı aracılığıyla yapılmıştır. Analiz sürecinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk, 2020, s. 40). Bulgular sonucunda verilerin yorumlanmasında parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu kapsamda veriler üzerinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi, regresyon analizi, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü Anova testleri uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $x=3,01$ dir. Bu da öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenler iş yaşam kalitesinin alt boyutlarından demokratik ortamın düzeyini en fazla, toplam yaşam alanını ise en az düzeyde kaliteli bulmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $x=2,76$ dır. Bu da öğretmenlerin örgütsel bağlılığının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları içselleştirme alt boyutunda en fazla, uyum boyutunda ise en az düzeyde bulunmuştur.

Okul yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde aralarındaki ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %35'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarına bakıldığında okul yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Fizik öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi cinsiyet, medeni durum ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yaşam kalitesi ile yaş arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Fizik öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, yaş ve medeni duruma göre değişmemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleştirme alt boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, içselleştirme alt boyutundan aldıkları puanların kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İş yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık, fizik öğretmeni.

Kaynakça

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Balay, R. (2000). Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, N. (1995). İş yaşamı ve kalitesi. Ege Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Clugston, M. (2000). The mediating effects of multidimensional commitment on satisfaction and intent to leave. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 477-486.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Deconinck, J.B., & Bachmann, D. P. (1994). Organizational commitment and turnover intentions of marketing managers. *Journal of Applied Business Research*, 10(3), 87-95.
- De Lozano, S. R., & Cardenas, C. (2002). The teaching and learning of physics in an educational environment. *Physics Education*, 37(3), 244-248.
- Erdem, M.(2008). Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

ÖSYM. <https://www.osym.gov.tr/TR,29144/2024.html> sayfasından erişilmiştir.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.

Sezgin, F. (2010). Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 197-229.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Educational Administration Quarterly*, 40(2), 255-278.

Examining the Relationship Between School Administrators' Self-Regulation Skills, Leadership Effectiveness, and Teacher Job Satisfaction

Özgün Çekiç ^{1*} & Kübra Yenel ²

¹ Ankara Üniversitesi

² Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

ozgunn@hotmail.com

Problem Statement

Self-regulation refers to the ability of individuals to actively control their thoughts, emotions, and behaviors in pursuit of specific goals (Zimmerman, 2000). In the context of educational leadership, school administrators' self-regulation skills can significantly influence both their leadership performance (Kaur & Singh, 2019) and the job satisfaction of teachers (Harris & Jones, 2020). School leaders' self-regulation skills have become even more critical in managing leadership responsibilities and maintaining staff morale and satisfaction during crises (Eyal & Roth, 2011). Understanding the impact of self-regulation on leadership effectiveness and teacher job satisfaction is essential for enhancing educational outcomes.

This study aims to investigate the relationship between school administrators' self-regulation skills, leadership effectiveness, and teacher job satisfaction. The research will be conducted with teachers from various schools in Türkiye, and the findings are expected to contribute to the development of educational policies and practices.

Literature Review

Self-Regulation and Educational Administration

Self-regulation involves the capacity of individuals to maintain internal motivation and overcome obstacles in achieving their goals (Karoly, 1993). Within Bandura's (1991) social cognitive theory, self-regulation skills play a crucial role in guiding individuals' behavior and fostering continuous improvement. For educational administrators, self-regulation skills are especially important in managing stress and achieving long-term goals. Çekiç's (2023) thesis on educational administrators emphasizes that self-regulation skills are a critical factor influencing their decision-making capacities.

Leadership Effectiveness

Leadership effectiveness is defined as a leader's success in achieving organizational goals. The Leadership Practices Inventory (LPI), developed by Posner (1990), is a reliable tool for assessing leadership effectiveness. Effective leaders not only enhance organizational success but also improve employee satisfaction and motivation (Northouse, 2018).

Teacher Job Satisfaction

Teacher job satisfaction refers to how content teachers are with their professional experiences, which directly impacts their job performance and relationships with students (Spector, 1997). Tools like the Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (1977) are widely used to measure teachers' job satisfaction. Dinham and Scott (1998) argue that job satisfaction is significantly influenced by the relationship between teachers and school administration, as well as leadership approaches.

Research Questions

This research seeks to address the following questions according to the teacher views;

- Is there a significant relationship between school administrators' self-regulation skills and leadership effectiveness?
- Is there a significant relationship between leadership effectiveness and teacher job satisfaction?
- Do school administrators' self-regulation skills indirectly affect teacher job satisfaction?

Method

Research Design

This study is designed as a path analysis to be analyzed using structural equation modeling (SEM). SEM is a powerful statistical technique used to examine direct and indirect effects among variables. In this study, SEM will be used to analyze the impact of self-regulation skills on leadership effectiveness and teacher job satisfaction.

Participants

The study will be conducted with teachers from various schools in Türkiye. Participants will be selected through simple random sampling, enhancing the generalizability of the findings.

Data Collection Instruments

- Self-Regulation Scale: The self-regulation scale developed for school administrators by Çekiç (2023) will be used to assess individuals' self-regulation capacities.
- Leadership Practices Inventory (LPI): Developed by Kouzes and Posner (1993), this scale measures leadership effectiveness and will be used in its Turkish version. The LPI is widely used to evaluate various dimensions of leadership behavior.
- Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ): The Turkish short version of the job satisfaction scale developed by Weiss, Dawis, England, and Lofquist (1977) will be used to measure teachers' job satisfaction.

Data Analysis

Data analysis will involve testing the relationships between variables using structural equation modeling (SEM). The goodness-of-fit index (GFI) and other fit criteria (CFI, RMSEA, SRMR) will be evaluated to assess the validity of the model. The analyses will be conducted using statistical software such as SPSS and LISREL.

Expected/Temporary Results

This study is expected to reveal significant relationships between school administrators' self-regulation skills, leadership effectiveness, and teacher job satisfaction. It is anticipated that self-regulation skills will have a positive impact on leadership effectiveness, which in turn will enhance teacher job satisfaction. Consistent with the literature, this research may suggest that improving self-regulation skills in school administrators could be essential for boosting leadership quality and, consequently, teacher job satisfaction.

This research underscores the importance of school administrators' self-regulation skills and examines their effects on leadership effectiveness and teacher job satisfaction. The findings can be used to develop educational policies and strategies for school management. Enhancing self-regulation skills may increase school administrators' leadership capacity, which could indirectly improve teacher job satisfaction.

Keywords: Self-regulation, school administrator, leadership, teacher job satisfaction

References

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Çekiç, Ö. (2023). Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 23-52.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The leadership practices inventory: Observer* (3rd e d.). Jossey-Bass.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.

Posner, B. Z. (1990). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. Jossey-Bass.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota, Industrial Relations Center.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Denetim Yeterlilikleri

Nisanur Yetgin

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

nsnrytgn@gmail.com

Problem Durumu

Denetim, bütün örgütlerde yönetimin bir parçasıdır. Çağdaş eğitimde denetim, okulların programlar dahilinde istenen hedeflere ulaşması için rehberlik etme ve yönlendirme süreci olarak görülmektedir (Aydın, 2014). Okullardaki eğitimin öğretmenler ve öğrenciler açısından daha nitelikli, hedefe yönelik ve şeffaf olması beklenmektedir. Denetim, bu niteliği ölçmek ve kaliteyi yükseltmek amacıyla kullanılması nedeniyle büyük önem taşımaktadır.

Denetimin okullardaki varlığını gösterdiği statü, okul yöneticiliğidir. Müdürler, öğretmen ve diğer personelleri, okulun fiziki ve sosyal koşullarını düzenlemek ve denetlemekle yükümlüdür. Bu yükümlülük 2014 yılı öncesinde müfettişlere verilmiş olsa da 2014 yılında Resmi Gazete’ de yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile öğretmenlere yapılacak ders denetimleri okul müdürlerine devredilmiştir. Bu görevin müfettişlerden alınarak okul müdürlerine devredilmesi ile müdürlerin denetim alanındaki yeterliliklerinin de üst düzeyde olması beklenmektedir. Denetim görevine ilişkin yeterlilikleri edinmiş, denetim rollerini yerine getirebilecek, okulun belirlenen hedeflere başarılı şekilde ulaşmasına çalışacak, kurumun kalitesini arttırmada önemli bir rol oynayacak olan okul müdürlerinin böylece okullardaki görevleri de artarak konumları daha önemli kılınmıştır (Bursalıoğlu, 2021). Türkiye’de okul müdürlüğünün bir meslek olarak değil öğretmenlik mesleğinin asıl olduğu bir statü olması, yöneticilik statüsüne gelen kişilerin yöneticilikle ilgili tecrübelerini deneme yanılma ile edinerek kendini geliştirmesi gibi sorunlar (Yılmaz, 2009) olması nedeniyle ders denetimi görevini yaparken ne kadar başarılı oldukları konusunda birtakım endişelere sebep olmuştur. Okul müdürlerinin yöneticilik alanında yetiştirilmeleri öğretmenlere yaptıkları ders denetimlerinde sınıf iklimini doğru değerlendirebilme, ölçme değerlendirmede objektif kalabilme, denetim süreçlerini doğru şekilde işletebilme gibi yeterlilikleri de sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerini alması ile beraber alan yazında okul müdürlerinin ders denetim yeterlilikleri ile ilgili öğretmen görüşlerine dair çalışmalar olsa da Van ili için ve il çevresinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, okul müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen denetim yeterlilikleri çerçevesinde mevcut yeterliliklerinin öğretmenlerce ne düzeyde görüldüğü ve okul müdürlerinin yaptığı ders denetiminin öğretmenlere etkisinin ne yönde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine yer verilmektedir.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadaki öğretmen görüşlerine dair veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Van ili, İpekyolu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı okullarında görev yapan 14 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma ile ilgili veriler 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular hazırlanırken uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme formunun soruları sırayla; müdürlerin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen tutumlarını, müdürlerin ders denetimi yeterliliğine ilişkin genel tutumu, ders denetiminin mesleki gelişime etkisini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Dört ve beşinci sorular ise müdürlerin ders denetimindeki insani, teknik ve karar yeterliliklerini; son soru ise ders denetim sürecinde yaşanan aksaklıkları ortaya çıkartarak çözüm önerileri sunabilmek amacıyla sorulmuştur.

Veriler 02/05/2024 ile 20/05/2024 tarihleri arasında Van ili, İpekyolu ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 14 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcı öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenler görüşmelerin kayıt altına alınmasını istemediğinden görüşme soruları dağıtılarak kendilerinin cevaplaması istenmiştir. Görüşmeler yüzyüze yapılmış ve yaklaşık 30- 35 dakika sürmüştür.

Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevapların içerik analizi yapılarak tema ve kodlar oluşturulmuş ve tablolaştırılmıştır. Tabloların altına doğrudan alıntılar yapılarak analiz edilmiştir. Bu adımlarda gizlilik ilkesi doğrultusunda katılımcı öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürleri denetim yapmakta fakat yapılan denetim öğretmenler tarafından yeterli görülmemektedir. Okul müdürlerinin yetersiz kalması nedeniyle denetim yapmamaları gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenler tarafından okul müdürlerinin ders denetimi yapmakta da; ders denetimi konusunda herhangi bir eğitim almamaları, uzun süre derse girmemeleri nedeniyle müfredat bilgilerinin eksik olması, farklı branşlardaki öğretmenleri değerlendirme zorunluluğu gibi sebeplerle yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Yapılan denetimin mesleki gelişime etkisinin olmadığı konusunda öğretmen görüşlerinin "Denetimin katkı sağlamadığı" boyutunda yoğunlaştığı görülmüştür. Bu görüşün nedeni olarak ise okul müdürlerinin dönüt vermemesi, görev icabı denetim yapıldığı, müdürlerin katkı sağlayacak bilgi birikimine sahip olmadığı vb. nedenler belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin insani yeterlilikleri konusunda öğretmenlerin genel görüşünün müdürlerin yeterli oldukları boyutunda ağırlık gösterdiği belirlenmiştir.

Teknik ve karar yeterlilikler hakkında görüşler analiz edildiğinde müdürlerin ağırlıklı olarak yetersiz bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler müdürlerini "Karar alma süreçlerini otokratik bir tavırla işletmeleri, teknik donanıma sahip olmadıkları, statülerini baskı aracı olarak kullandıkları" gibi nedenlerden dolayı yetersiz bulmaktadır.

Öğretmenlerin müdürler ile ders denetimi sürecinde yaşadığı sorunların temelinde okul müdürlerinin bütün branşlara hakim olmamaları, denetimi yapmış olmak için yapmaları, değerlendirmede kullandıkları bir ölçek olmaması yahut bu ölçek ile ilgili denetim sonrasında bir dönüt vermemeleri/verememeleri, öğretmenler arasında kendi samimiyet derecelerine bağlı olarak taraflı davranışları sebeplerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Denetim, ders denetimi, okul yöneticiliği, yeterlilik

Kaynakça

Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 170-197.

Altun, M. Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(3), 79-96

Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi rolleri yeterlilikleri seçimi yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. (3. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.

Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.

Çoker, Z. (1982). Teftiş Hizmetinin Amacı ve Ana Görevleri. *Amme İdaresi Dergisi* (15), 1 Mart 1982.

Demirci, S. N. (2017). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin ders denetim yeterlilikleri. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Demirtaş, H ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen Teftişini Müfettiş Yerine Okul Müdürünün

Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

2(17), 69-93

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Kavaklı, A. S. (2023). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11 (1), 137–158.

MEB, (2016). İlkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi. Ankara. 2016

Sarpkaya, P. Y. (2021). Okul müdürü olmanın anlamı üzerine bir olgubilim çalışması. OPUS International Journal of Society Researches, 17(35), 1785-1822.

Taymaz, H. (2015). Eğitim Sisteminde Teftiş. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif

müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından

değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 16(1), 299-311.

Ünal, A., Üzüm, S. (2014). Eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirilmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 4(7), 50-82.

Yalçınkaya, M., Selçuk, G. , Coşkun-Uslu, A. (2012). Eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlik düzeylerine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1), 288-310.

Yıldırım, İ. (2022). Eğitimde denetim ve değerlendirme. Sağır, M. ve Göksoy, S. (Ed.) Denetmen Roller, Yeterlilikleri ve Sorumlulukları. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 19-35.

Sınıf Dışında Kalan Hayatlar: Erken Okul Terkinin Pişmanlıkla Hatırlanan Anıları

Şakir Çinkır^{1,*}, Özgün Çekiç¹ & Gülsüm Öğüt²

¹ Ankara Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

cinkir@gmail.com

Problem Durumu

Okul terki eğitim eşitsizliği ve dışlanmayla belirginleşen, birçok ülkenin olduğu gibi ülkemizin de yaygınlaşan önemli sorunlarından biridir. Özellikle son yıllarda, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliği, okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, fırsat eşitliği, kapsayıcılık ve adaletin sağlanması gibi pek çok konuda yeni eğitim politikaları geliştirilmesi çağrısında bulunan uluslararası kuruluşlar tarafından, eğitime erişim ve okulu bitirme konusunda aşılması gereken boşluklar olduğu raporlanmaktadır. Buna göre, dünya genelinde 12 milyondan fazla çocuk, genç ve yetişkin eğitimden dışlanmaktadır. (UNESCO, 2015; UNESCO, 2020). Yapılan son araştırmalarda, eşitsizliğin ve sosyal dışlanmanın sonucu olarak gerçekleşen okul terki, milyonlarca korunmasız genç ve yetişkini etkileyen, eğitim sistemlerinin en köklü olgulardan biridir (Contreras-Villalobos, López, Baleriola & González, 2023).

Okuldan erken ayrılma, çeşitli faktörlerden etkilenen çok yönlü bir konudur. Araştırmalar bunun ayrık bir olaydan ziyade bir süreç olduğunu ve sıklıkla çocukların gelişimi üzerinde kalıcı olumsuz etkilerle birlikte ortaya çıktığını öne sürüyor (Bradshaw ve diğerleri, 2008). González-Rodríguez ve diğerleri (2019) tarafından önerilen kapsamlı model erken okul terkini etkileyen bireysel, ailevi, okulla ilgili ve toplumsal faktörleri bütünleştirmektedir ve okulu bırakma kararını şekillendirmede bu faktörlerin önemini belirtmektedir. Model, Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) akademik başarı, sapkın bağılıklar, aile sosyalizasyonu ve yapısal zorlukların erken lise terkinin yordayıcıları arasındaki karmaşık etkileşimi vurgulayan bulgularıyla uyumludur. Martins vd.(2020) tarafından kullanılan ve okulu erken bırakmayla ilişkili motivasyonların, deneyimlerin ve sonuçların çeşitliliğinin yanı sıra eğitim politikalarının ve okul faktörlerinin bu sorunla mücadeledeki rolünü vurgulayan niteliksel yaklaşımla da uyumludur.

Aile etkilerine ek olarak, arkadaşların ve sosyal ağların rolü de büyük önem taşır. Çalışmalar, arkadaşların, romantik partnerlerin ve kardeşlerin tutumlarının ve davranışlarının okulu bırakma olasılığını etkileyebileceğini göstermiştir (Dupéré ve diğerleri, 2021). Bu durum, okulu bırakan bireylerin, çevresel etkileşimlerin etkisi altında olduklarını ve bu etkileşimlerin okulu bırakma kararını etkileyebileceğini vurgular. Ayrıca, okul ve arkadaş grupları içindeki sosyal deneyimlerin, öğrencilerin okul ve kendileri hakkındaki algılarını şekillendirebileceği ve sonuç olarak okulu terk etme kararına katkıda bulunabileceği de göz önüne alınmalıdır (Lan & Lanthier, 2003). Bu durum, okulu bırakma kararının sadece bireyin içsel bir tercihi olmadığını, aynı zamanda çevresel etkenlerin de büyük bir rol oynadığını gösterir.

Uluslararası çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise erken yaştaki okul terkinin ortaya çıkmasının çok yönlü ve karmaşık olduğu; bu nedenle, okul terkine neden olan faktörlere odaklanmanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Akademik başarı, okula devam etme, cinsiyet, aile geçmişi ve önceki kademedeki okul notlarının daha sonraki kademelerdeki okul terkiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Doll J.J, Eslami Z. ve Walters, L. 2013; Kishore, A. R., & Shaji, K. 2012; Lee-St. John, T. J., Walsh, M. E., Raczek, A. E., Vuilleumier, C. E., Foley, C., Heberle, A., & Dearing, E. 2018). Yapılan başka bir nitel bir araştırmada, öğrenmede bozukluk ile okulu bırakma arasında doğrudan bir ilişki olduğu, öğrenmenin gerçekleşmediği algılandığında çocuklar ve ebeveynlerinin okulu bırakmayı tercih ettikleri saptanmıştır (Kaffenberger M, Danielle Sobol D, Spindelman D, 2023). Oomen & Plant'e (2013) göre erken okul terki, işsizlik ve yoksulluğa sebep olabilecek, sağlıklı yaşamı zedeleyen ve sosyal dışlanmayı tetikleyebilecek bir durumdur. Bu nedenle, erken okul terki toplumsal ve ekonomik açıdan önüne geçilmesi gereken bir sorun olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, erken okul terkinin yaşamış bireylerin deneyimleri ve pişmanlıklarını anlamak ve bu deneyimlerin toplumsal ve kişisel etkilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Okulu ne zaman ve neden terk etmeye karar verdiler?
- Okulu terk ettikten sonra duygusal değişiklikler yaşadılar mı?
- Okul terki kararlarını en çok etkileyen faktörler nelerdi ve bu faktörlerin kendileri üzerindeki etkileri neydi?
- Okulu terk ettikten sonra pişmanlık duyguları yaşadılar mı ve bu duyguların nedenleri neydi?
- Erken okul terkinin önlemek veya bu kararı düşünenlere yardımcı olmak için neler öneriyorlar?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel veri toplama desenlerinden olgubilim (phenomenology) ve anlatı deseni (narrative design) kullanılacaktır. Olgubilim, bireylerin kendi bakış açılarına göre algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Lester, 1999; Creswell, 2013). Bu desen, bireylerin belirli bir fenomen hakkındaki deneyimlerini derinlemesine anlamak için kullanılır ve bu deneyimleri öznel bir perspektiften ele alır. Anlatı deseni ise, bireylerin deneyimlerini sistematik bir şekilde inceleyerek anlamlı ve kronolojik olarak sunmayı içerir. Anlatı deseni, bireylerin geçmişteki veya günümüzdeki olaylar ve durumlar hakkındaki öznel yorumlarını ve deneyimlerini temel alır (Clandinin & Connelly, 2000).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, erken yaşta okulu terk etmiş bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılacaktır. Bu yöntem, farklı demografik özelliklere ve deneyimlere sahip bireylerin araştırmaya dahil edilmesini sağlayarak, erken okul terki deneyiminin çeşitli boyutlarını anlamayı amaçlamaktadır. Katılımcılar,

okulu terk etme kararı almış ve bu kararın kişisel ve toplumsal etkilerini yaşamış bireyler arasından seçilecektir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu, katılımcıların okulu terk etme kararını ne zaman ve neden aldıkları, bu kararın duygusal ve sosyal etkileri, pişmanlık duyguları ve bu süreci yaşayan diğer bireylere önerileri gibi konuları ele alacak sorulardan oluşacaktır. Görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yüz yüze gerçekleştirilecek ve tüm görüşmeler katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilecektir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, kayıtlar yazılı metne dönüştürülecek ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir. Bu süreçte, katılımcıların deneyimleri tematik kodlama ile analiz edilerek, araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği uygulanacaktır. İçerik analizi, metinlerden elde edilen verilerin kavramsal bir çerçeve içinde temalara, alt temalara, kategorilere ve kodlara ayrılarak anlamlı bir şekilde yorumlanmasını sağlar (Elo & Kyngäs, 2008). Verilerin analizi, verileri temalara ayırma, alt temaları belirleme ve örnekler seçme aşamalarından oluşan üç adımlı bir kodlama süreciyle gerçekleştirilecektir (Strauss & Corbin, 1998).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken okul terki, eğitim eşitsizliği ve dışlanmanın belirginleştiği önemli bir sorun olarak Türkiye'de de yaygın bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, okul terkinin çok yönlü ve karmaşık bir süreç olduğunu ve çeşitli faktörlerin bu süreci etkilediğini ortaya koymaktadır. Türkiye'de eğitimin 12 yıl zorunlu hale getirilmesine rağmen, okul terki hala önemli bir sorun olarak devam etmektedir. Sosyoekonomik durum, cinsiyet rolleri, aile yapısı ve okul koşulları, gençlerin okulu terk etme kararlarını şekillendiren temel faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, sosyal güvenlik bursları gibi müdahaleler, erken okul terkini önlemeye yönelik etkili stratejiler arasında değerlendirilmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki eğitim politikalarının, öğrencilerin eğitim süreçlerini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu süreçte devletin, eğitim kurumlarının ve toplumun iş birliği içinde çalışması, erken okul terkini azaltmak için kritik bir öneme sahiptir. Erken okul terkini önlemek adına geliştirilecek politikaların ve müdahalelerin, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılığı sağlayacak şekilde tasarlanması, bu sorunun çözümüne katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci devamsızlığı, okul terki, sınıf tekrarı, pişmanlıkla hatırlanan anılar

Kaynakça

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. Jossey-Bass.

-
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage
- Dæhlen, M. and Rugkåsa, M. (2018). Early school leaving in the care population—differences by country of origin. *Child & Family Social Work*, 23(4), 717-725. <https://doi.org/10.1111/cfs.12468>
- Desai, R., Mercken, L., Ruiters, R. A. C., Schepers, J., & Reddy, P. (2019). Cigarette smoking and reasons for leaving school among school dropouts in south africa. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6454-5>
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports. *SAGE Open*, 3(4),. [doi:10.1177/2158244013503834](https://doi.org/10.1177/2158244013503834)
- Dupéré, V., Dion, É., Cantin, S., Archambault, I., & Lacourse, É. (2021). Social contagion and high school dropout: the role of friends, romantic partners, and siblings.. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 572-584. <https://doi.org/10.1037/edu0000484>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, É., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Dynarski, S. M., Hemelt, S. W., & Hyman, J. M. (2015). The missing manual: Using National Student Clearinghouse data to track postsecondary outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1_suppl), 53S-79S.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Erkkin, E., Okçabol, R., & Ural, O. (2010). Examining school related factors leading to dropout through children's conceptions and experiences: development of a scale for attitudes towards elementary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 109-118. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.109>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton UK, Stan Lester Developments, 1-4.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.

Okul Paydaşları Görüşlerine Göre Şırnak İlinin Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri

Hasan Demirtaş¹, Melike Cömert¹ & Sabri Anık^{2,*}

¹ İnönü Üniversitesi

² Şırnak Üniversitesi

sabrianik@sirnak.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte bilgi katlanarak artmıştır. Özellikle son zamanlarda bilişim teknolojilerinin de etkisiyle artan bilgi her alanı etkilediği gibi eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Bunun sonucunda bireylerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmaya olan talepleri de her geçen gün artmakta ve toplumun bilgi üreten ve öğreten önemli bir yer olan okullardan beklentileri çeşitlenerek artmaktadır.

Modernleşme ve sanayileşme ile birlikte kitlesel eğitimin yapıldığı yer olan okullar (Demirtaş, 2014), eğitim sisteminin üretim ve hizmet birimi olarak görülmektedir. Ayrıca milli eğitimin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerinin uygulama alanı olan okulların vatandaşlara bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışları ile eğitimin genel amaçları gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Sezgin, 2014). Milli Eğitim Temel Kanununun 2.Maddesinde “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,” olarak bireylerin yetiştirilmesini ifade etmektedir. Aynı kanunda bireylerin “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” ifadesi yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplumda bireylerin eğitilmesinde, ideal bir vatandaş olma, mesleki farkındalığa sahip olma gibi birçok özellik kazanmasında okullar önemli yere sahiptir. Ancak günümüzde her bireyin bir şekilde paydaşı olduğu eğitim sisteminde sorunların olması bireyin eğitim haklarından yararlanamamasıyla sonuçlanmaktadır. Bireyin bu haktan yararlanamaması bazen bireye ve topluma önemli sonuçları olabilmektedir.

Erdoğan (2005) Türk Eğitim Sisteminde önemli sorunlarının olduğunu ve bu sorunların başında da değişik kademelere göre okullaşma oranları, cinsiyete göre eğitim durumu, nüfus genelinin eğitim durumu, çalışan nüfusun eğitim durumu, öğrenci ve öğretmen oranları, okullarda başarı, eğitim için ayrılan kaynak, sistemin ve yönetimin yapılanması, başarının ölçülmesi, belli kişiler ve kurumların eğitimle ilgilenmesi, sınırlar ve sınırlamalar gibi sorunlar ifade etmiştir. Benzer şekilde Şişman (2014)

da eğitim sistemindeki sorunları örgütlenme ve yönetim, eğitimde demokratikleşme, insan kaynakları, finansal kaynaklar ve fiziksel alt yapı, teknoloji ve donanım, eğitim programları, fırsat ve imkân eşitliği, eğitimde sosyal adalet, okul kademeleri ve okul türleri, kademeler arası geçişler ve sınavlar, eğitimde nitelik ve kalite, AB'ye uyum sürecinde ortaya çıkan sorunlar olarak ifade etmiştir. Paksoy (2017) ise eğitim sistemindeki sorunları “Müfredatla İlgili Sorunlar” ve “Uygulamayla İlgili Sorunlar” olarak detaylandırmıştır. Eğitim sistemini iyileştirmeye dönük yapılan çalışmalar başarıya ulaşmamasının nedenleri arasında değişimlerin sistemli ve bütüncül bakış açısıyla yapılamamış olmasıdır (Özdemir, 2019). Ancak bu sorunlarla birlikte Şırnak'ın kendine özgü sorunları bulunmaktadır. Özdemir, Civelek Çetin ve Karapınar (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitimsel, çevresel ve sosyal sorunlarına yönelik olarak yaptıkları araştırmada dil, ekonomi, nüfus, öğretmenlerin sık değişmesi, fiziki alt yapı ve materyal yetersizliği, öğretim programının yetersizliği olarak tespit etmişlerdir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda her vatandaşın eğitim hakkında yararlanabileceği, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği vurgulansa da özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezi sınav sonuçlarına göre Şırnak ilinin yapılan sıralamalarda en sonlarda yer alması eğitim sorunlarının olduğu ve öğrencilerin eğitim haklarından yararlanamadıklarını göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yıllarca süren bu sorunların eğitimin önemli paydaşları olan yöneticiler, öğretmenler ve velilerin görüşlerine göre betimlemek önemli hale gelmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada Şırnak ili Merkez, Beytüşşebap, Cizre, Silopi, İdil, Uludere, Güçlükönak ilçelerinde okulların önemli paydaşları olan eğitim yöneticileri, öğretmenler ve velilerin eğitim sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacak olan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda yöneticilere, öğretmenlere ve velilere şu sorular sorulmuştur;

- Size göre Şırnak ilinin Türkiye geneli yapılan Liseye Geçiş Sınavında (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavlarında (YKS) başarı sıralamasında en sonlarda yer almasının nedenleri (sosyal, ekonomik vb.) nelerdir?
- Saydığımız bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile desenlemiştir. Olgubilim (fenomenoloji) varlığının farkında olunan ama ayrıntılı olarak bilgi sahibi olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Bireylerin olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Şırnak ili ve ilçelerinde süregelen eğitim sorunlarına ilişkin deneyimleri ve görüşleri de önem kazanmaktadır. Çalışma grubu Şırnak il merkezi ve ilçelerindeki yöneticiler, öğretmenler ve velilerden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilecektir. Yüz yüze yapılan görüşmede elde edilen veriler tablolaraştırılarak verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada Şırnak ili ve ilçelerindeki eğitim yöneticileri, retmenler ve velilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve zmnelerine ilişkin deneyimleri, algıları, yönelimleri, kavramlar ve olaylara ilişkin görüşlerini almayı amaçlanmaktadır. Türk eğitim sisteminin genel sorunları ile birlikte Şırnak ili ve ilelerinezg sorunlar uzun yıllar tartışılmış olsa da hâlihazırda konuşulan ancak bir türlü çözüme kavuşturulamamış olması araştırmayınemli hale getiren sebeplerden bir tanesidir. Uzun yıllardır yapılan merkezi sınavlarda genellikle son sıralarda yer alması kendinezg sorunların olduğuna işaret etmektedir. Bundan dolayı Şırnak ili ve ilçelerindeki yöneticiler, retmenler ve velilerden veriler toplanacaktır. Araştırma verilerini toplama süreci devam etmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla katılımcıların görüşlerine başvurulacak ve elde edilen veriler betimsel analiz teknikleriyle analiz edilecektir. Daha sonra veriler tablolaftrılarak verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, sorun, zmneler, paydaşlar

Kaynakça

Demirtaş, H. (2014). Okulrgt ve yönetimi. (Ed. Ruhi Sarpkaya). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Anı yayıncılık.

Demirtaş, H. (2014). Okulrgt ve yönetimi. (Ed. Ruhi Sarpkaya). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Anı yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2005). Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler. Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2005). Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler. Sistem Yayıncılık.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

zdemir, M., Civelek, Ő., etin, Y.E. ve Karapınar, N. (2015). retmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak İli rneği). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (26), 163-181.

zdemir, M., Civelek, Ő., etin, Y.E. ve Karapınar, N. (2015). retmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak İli rneği). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (26), 163-181.

zdemir, S. (2019). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. (Ed. Servet zdemir). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

zdemir, S. (2019). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. (Ed. Servet zdemir). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Paksoy, E. (2017). Türk eğitim sisteminin temel sorunları. İstanbul: YTY yayınları

Paksoy, E. (2017). Türk eğitim sisteminin temel sorunları. İstanbul: YTY yayınları

Sezgin, F. (2014). Örgütsel yapı. (Ed. Selahattin Turan). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

Sezgin, F. (2014). Örgütsel yapı. (Ed.Selahattin Turan). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi

Şişman, M. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayınları

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

MEB Yönetici Seçme ve Görevlendirme Mevzuatında Zorunlu Yer Değiştirmeye Dair Yeni Kriterlerin Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi

Sezgin Turan ¹ & Birgül Ulutaş ^{1,*}

¹ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
ulutas.birgul@gmail.com

Problem Durumu

Türkiye'de okul yöneticilerinin yer değiştirme ve görevlendirme sisteminde var olan rotasyon uygulaması bugüne dek pek çok değişim geçirmiştir. Son yıllarda dikkat çeken düzenlemelere göre Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılında yayınlanan Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği ile zorunlu yer değiştirme ve rotasyon uygulamalarını süreli görevlendirme şekline dönüştürmüştür. Bu yönetmelik gereğince, okul müdürleri ve müdür yardımcıları dört yıl süreyle görevlendirilmekte ve en az dört, en çok sekiz yıl sonunda aynı kurumda ve aynı unvanda görev yapmaya devam eden yöneticilerin görevleri sonlandırılmaktadır. Son olarak 01 Mart 2024 tarihinde Yönetici Atama Yönetmeliği'nde tekrar çeşitli değişiklikler yapan MEB, okul yöneticilerine uyguladığı rotasyon sisteminde herhangi bir değişikliğe gitmemiştir ancak zorunlu yer değişikliğinin uygulanma biçiminde ve puanlama kriterlerinde önemli değişiklikler dikkat çekmektedir. Buna göre eski düzenlemede var olan akademik kariyere yönelik puanlamaların değeri düşürülmüş; okul yöneticiliği ve öğretmenlik kıdemine yönelik puanlamaların değeri yükseltilmiştir (MEB, 2024). Bu durum genç okul yöneticilerini, kıdemli okul yöneticileri karşısında önemli ölçüde dezavantajlı hale getirmektedir.

Okul yöneticilerinin yer değiştirme ve görevlendirmelerine dair sözü edilen düzenlemeler hakkında okul yöneticilerinin görüşleri ve değerlendirmeleri bu çalışmada bir problem olarak görülmüş ve araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin zorunlu yer değiştirmesine yönelik görüşleri ile ilgili çalışmaların azlığı ve bu yeni düzenleme konusundaki yönetici görüşlerinin ortaya konulması gereksinimi nedeniyle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı, politika yapıcılara da bir vizyon sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görevli müdür ve müdür yardımcılarının tabi oldukları zorunlu yer değiştirme uygulamasının mesleki kariyer ve motivasyonları üzerindeki etkisini anlamak; ayrıca zorunlu yer değiştirmeye yönelik 1 Mart 2024 tarihli göre yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin getirdiği değişiklikler hakkında okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Zorunlu rotasyon uygulaması okul yöneticilerinin mesleki kariyerlerini ve motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?
2. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerin getirdiği avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?

- Okul yöneticilerinin yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin güncellenmesine yönelik politika yapıcılara önerileri ve talepleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Alaplı ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 12 okul müdürü ve müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmada, amaca uygun bir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticileriyle çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı (yargısal) örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan yöneticiler, görev yaptıkları okul türleri, yöneticilik deneyimleri, cinsiyetleri gibi çeşitli kriterler dikkate alınarak seçilmiş ve bu sayede veri çeşitliliği sağlanmıştır. Çalışma grubunda toplamda sekiz okul müdürü ve beş müdür yardımcısı olmak üzere 13 okul yöneticisi bulunmaktadır. Bu yöneticilerin on tanesi erkek, üç tanesi kadındır ve mesleki deneyimleri ortalama 5-20 yıl arasında değişmektedir. Eğitim düzeyleri ise çoğunlukla lisans seviyesindedir. Araştırma süresince yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, zorunlu rotasyonun okul yöneticilerinin kariyer gelişiminde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Yöneticiler, zorunlu rotasyon sayesinde yeni okullarda farklı yönetim deneyimleri kazanmakta ve bu durum, onların mesleki becerilerini artırmaktadır. Ancak, yer değişikliğinin getirdiği stres ve uyum sorunları, bazı yöneticiler için ciddi zorluklar yaratmaktadır. Yeni puanlama kriterlerinin, yöneticilerin akademik çalışmalara ve projelere olan teşvikini azalttığı gözlemlenmiştir. Yüksek lisans ve doktora puanlarının düşürülmesi, yöneticilerin akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum, akademik çalışmaların değerinin azalmasına yol açmaktadır. Ayrıca, ulusal ve uluslararası projeler ile yarışmalarda elde edilen başarıların puanlamadan çıkarılması, okullarda proje odaklı çalışmaları azaltmaktadır. Bu durum, okulların sadece akademik başarıya odaklanmasına ve bilim, sanat, kültür gibi alanlarda yapılan çalışmaların geri planda kalmasına neden olmaktadır. Bu bulgular, zorunlu yer değişikliğinin yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyici yönde düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, eğitim politikası, okul yöneticileri, rotasyon, zorunlu yer değiştirme

Kaynakça

- Arslan, E. (2010). Bağımsız denetimde rotasyon karmaşası. *Mali Çözüm Dergisi*, 99(1), 201-210.
- Bahçalı, G. (2014). Rotasyon uygulamalarının değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Boyce, J., & Bowers, A. J. (2016). Principal turnover: Are there different types of principals who move from or leave their schools? A latent class analysis of the 2007-08 Schools and Staffing Survey. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 237-272. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1047033>

Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.

Grissom, J. A., & Mitani, H. (2016). Salary, performance, and principal turnover. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 351-391. <https://doi.org/10.1177/0013161X16647028>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. National College for School Leadership.

Mascall, B., & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 153-188. <https://doi.org/10.1080/15700760903342376>

MEB (2024). MEB eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *Resmî Gazete*, 32476 Mart 13, 2024 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/03/20240301-8.html> adresinden alındı.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Tonbul, Y., & Sarioğlu, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 313-339.

Okul Yönetiminde Kurumsal Misyon ve Vizyonun Rolüne İlişkin Yönetici Görüşleri

Arzu Özçetin^{1,*} & Sevda Katıtaş¹

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi
aozcetin2@gmail.com

Problem Durumu

Kurumsal misyon ve vizyonun, bulunduğu toplumda ve tüm paydaşlar üzerinde etkili bir eğitim örgütü olma yolunda ilerleyen okullar için önemli bir unsur olduğu, son yıllarda daha belirgin ve sıkça vurgulanmaktadır. Bir okulun kurumsallaşması, kendi değerleri ve hedefleri doğrultusunda eğitim-öğretim programlarını ve faaliyetlerini planlayabilmesi ve sürdürülebilir bir kurum kültürü oluşturabilmesi için kurumsal misyon ve vizyon belgelerinin titizlikle hazırlanmış ve uygulanmış olması gerekmektedir. Kurumsal misyon ve vizyon, bir okulun kimliği, rehberi ve yol göstericisi olarak değerlendirilmektedir. Kurumsal misyon ve vizyon, çalışanlar arasında kuruma olan aidiyeti geliştirmekte, kurum içindeki tüm işlere yön vermekte, standartların oluşturulmasına imkan tanımakta ve kurum içerisinde ortak bir dil ve anlayışın oluşmasına katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, kurumsal misyon ve vizyon kurumsal itibar açısından da büyük önem taşımaktadır (Jones, 2021). Bu kapsamda, kurumsal misyon ve vizyonun okulların kendilerini tanımlamaları, geleceğe yönelik hedeflerini net bir şekilde ortaya koymaları ve bu hedeflere ulaşma yollarını belirlemeleri açısından kritik bir role sahip olduğu söylenebilir.

Kurumsal misyon, bir kurumun ne yaptığını ortaya koyarken (David ve diğerleri, 2014), kurumsal vizyon kurumun gelecekte nerede olmak istediğini tanımlamaktadır (Castro ve Lohmann, 2014). Okul yöneticisinin kurumla ilgili alacağı kararlara da yön veren kurumsal misyon ve vizyon, hedef belirlemede açık ve net bir çerçeve sunmaktadır. Kurumsal misyon ve vizyon, okul içi prosedürlerin oluşturulmasında, öğretim programı yönetiminde ve toplumla etkileşimde de yol gösterici olmaktadır. Dolayısıyla kurumsal misyon ve vizyon, okulun tüm akademik ve sosyal faaliyetlerinin tutarlı bir şekilde ve kurum değerleriyle uyum içinde ilerlemesine imkan tanımaktadır (Bainbridge, 2006). Bir kurumun vizyonu, kurumun sahip olunan ve paylaşılan değerleri sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Kılıç, 2010). Bu bağlamda, misyon ve vizyon ifadelerinin, örgütün amaç ve stratejilerini destekleyecek (Yıldırım, 2023) ve iş stratejisiyle uyumlu, çeşitli paydaşları hedefleyen kurumsal değerleri içerecek (Leuthesser ve Kohli, 1997) şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Misyon ve vizyonun, okulun tüm paydaşlarını birleştirerek onları ortak bir amaca doğru yönlendirdiği ve böylece kurum kültürü ve işleyişte tutarlılığın kazanılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu tutarlılık, okulun performansını artırmakta, paydaşların beklentilerini karşılmasına yardımcı olmakta ve kurumun toplumdaki algısını güçlendirmektedir. Bu stratejik çerçeve sayesinde okullar, değişen eğitim ihtiyaçlarına ve çevresel koşullara daha hızlı ve etkili bir şekilde adapte olabilmektedirler. Okul yöneticilerinin misyon ve vizyona ilişkin görüşleri, bu stratejik çerçevenin etkililiğini belirleyen temel

unsurlardandır. Yöneticilerin misyon ve vizyonu içselleştirip karar alma süreçlerinde rehber olarak kullanmaları, okulun tüm faaliyetlerinin uyumlu ve tutarlı bir şekilde ilerlemesine olanak tanımaktadır (Stemler ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin misyon ve vizyonu etkili bir şekilde iletmesi, okul topluluğunun bu hedeflere ulaşmasını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Shujau-Abdul-Raheem, 2023). Misyon ve vizyonun sağladığı yol haritası, yöneticilere sadece akademik başarıları hedeflemekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal sorumlulukları da şekillendirme imkânı tanımaktadır. Yöneticilerin bu belgeleri güçlü birer rehber olarak görmesi, okulların bugünün ihtiyaçlarına yanıt verirken geleceğin beklentilerine de hazırlıklı olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin bu belgeleri etkili bir şekilde kullanmaları, hem öğrencilerin eğitimlerini hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, öğretim uygulamalarının kalitesini artırmaktadır (Campbell ve diğerleri, 2019). Bu nedenle, okul yöneticilerinin kurumsal misyon ve vizyon hakkında sahip oldukları görüşler, kurumun gelecekteki başarısını ve toplum içindeki konumunu belirleyen kritik bir faktördür. Bu bağlamda, özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin okul yönetiminde kurumsal misyon ve vizyonun rolüne ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülen bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Kurumsal misyon ve vizyon kavramlarına ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
- Kurumsal misyon ve vizyon oluşturma sürecine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
- Kurumsal misyon ve vizyonun paylaşılması ve paydaşlar tarafından benimsenmesine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
- Kurumsal misyon ve vizyonun uygulamadaki etkilerine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
- Kurumsal misyon ve vizyonun değerlendirilmesine yönelik yönetici görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülen çalışmalarda, araştırmaya katılan kişilerin herhangi bir olgu hakkındaki deneyimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmak için olgubilim uygun bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada okul yönetiminde kurumsal misyon ve vizyonun rolüne ilişkin özel okul yöneticilerinin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde bulunan özel okullarda görev yapan 15 okul yöneticisi oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak için katılımcıların buldukları il, okul kademeleri ve mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermesine özen gösterilmiştir. Veri toplama aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde ses kaydı ve not alma tekniği kullanılmıştır. Ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı hale getirilmiş ve içerik analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, yönetici görüşlerine göre okul yönetiminde kurumsal misyon ve vizyonun rolüne ilişkin kurumsal misyon ve vizyon algısı, kurumsal misyon ve vizyon oluşturma süreci, kurumsal misyon ve vizyonun paylaşılıp benimsenmesi, kurumsal misyon ve vizyonun uygulamalar üzerindeki etkisi ile kurumsal misyon ve vizyonun değerlendirilmesi olmak üzere altı alt tema ortaya çıkmıştır. Araştırmada kurumsal misyonla okulun var oluş amacının belirlendiği ve kurumsal vizyonla okulun hedeflerinin ortaya konduğu yönetici görüşleriyle belirlenmiştir. Kurumsal misyon ve vizyonun oluşturulması sürecinde okulun eğitimcileri ve diğer paydaşlarının sürece dahil edilerek kurumsal hedeflerin, kurum kültürünün ve önceliklerin ön plana alındığı ve hizmet içi eğitim, görüşme ve veri analizinin gerçekleştirildiği bir sürece yayılarak gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Bu süreçte olası direnç ve kavram yanlışlarını önlemek için sık ve fazla geri bildirim yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Çalışmada kurumsal misyon ve vizyonun paylaşılıp benimsenmesi aşamasında düzenli ve sıklıkla yapılan yazılı ve sözlü bilgilendirmelerin önemi ortaya çıkmıştır. Kurumsal misyon ve vizyonun imaj ve tanınırlık, eğitim yaklaşımı, kültürel yapı ve iklim, paydaşlar arası bağlılık, öğrencinin gelişimi ve karar alma süreçleri açısından okullardaki uygulamalar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu araştırma bulgularıyla kanıtlanmıştır. Kurumsal misyon ve vizyonun değerlendirilmesinde anketler, başarı göstergeleri, paydaş geri bildirimleri, gözlemler, öz değerlendirme ve veri analizleri kullanılan araçlar olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kurumsal misyon, kurumsal vizyon, okul yönetimi, yönetici

Kaynakça

Bainbridge, S. (2006). *Creating a vision for your school: Moving from purpose to practice*. Sage Publications.

Campbell, P., Chaseling, M., Boyd, W., & Shipway, B. (2019). The effective instructional leader. *Professional Development in Education*, 45(2), 276-290.

Castro, R., & Lohmann, G. (2014). Airport branding: Content analysis of vision statements. *Research in Transportation Business & Management*, 10, 4-14.

David, M. E., David, F. R., & David, F. R. (2014). Mission statement theory and practice: A content analysis and new direction. *International Journal of Business, Marketing, & Decision Science*, 7(1), 95-110.

Jones, A. C. (2021). *Living up to your school mission statement: Reforming schools from the inside out*. Rowman & Littlefield Publishers.

Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 13(13), 81-97.

Leuthesser, L., & Kohli, C. (1997). Corporate identity: the role of mission statements. *Business Horizons*, 40(3), 59-66.

Shujau-Abdul-Raheem, M. (2023). Best practices of instructional leadership among principals of primary and secondary schools in male', maldives. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 11(10), 2938-2951.

Stemler, S. E., Bebell, D., & Sonnabend, L. A. (2011). Using school mission statements for reflection and research. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 383-420.

Yıldırım, F. (2023). Hastanelerin misyon ve vizyon ifadelerinin incelenmesi: Samsun ili örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 677-706.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yeşil Bayraklı Eko-Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Liderlik Uygulamaları

Merve Sönmez ^{1,*}, Erkan Tabancalı ¹ & Mithat Korumaz ¹

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi
mervesonmez16@gmail.com

Problem Durumu

Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (World Commission For Environment and Development – WCED) tarafından 1987 yılında hazırlanan “Ortak Geleceğimiz” isimli Brundtland Raporu’nda sürdürülebilirlik kavramı ilk kez ortaya atılarak gelecek nesillerin ihtiyaçlarını göz ardı etmeden bugünün ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde tanımlanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2022). Bu raporda sürdürülebilir kalkınma kavramının temelleri atılmış, yoksulluğun azaltılmasına ve uzun vadeli ekolojik etkilerin göz önünde bulundurulmasına odaklanan kalkınma teşvik edilmiştir (Crews, 2010).

Sürdürülebilirliğin tanımı zamanla genişleyerek değişiklik göstermiştir. Bu bağlamda Scully[Office1] - Russ (2012) sürdürülebilirliği günümüzün çevresel, beşeri, sosyal, politik ve ekonomik çıkmazlarını 21. yy. [Office2] küresel değerleriyle uyumlu hale getirerek çözmeyi hedefleyen geniş bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanıma göre sürdürülebilirlik, çevresel, sosyal ve ekonomik büyüme ile ürün ya da hizmetlerin kalitesini artıran, örgütün tüm paydaşları için değer oluşturan ve etik iş uygulamalarıyla denge sağlayan bir kavramdır (Dağdeviren Ertaş ve Özdemir, 2021). Garvare ve Johansson (2010) da sürdürülebilirliğin sosyal ve çevresel boyutlarına odaklanarak insan ve doğa arasındaki dengenin uzun vadede korunmasının günümüzdeki örgütlerin gelecek nesillere sorumluluğu olduğunu dile getirmişlerdir.

Örgütler hedeflerine ulaşabilmek ve hizmet sunmak için mevcut kaynaklarını kullanırlar ancak kaynakların sınırlılığı ve örgütsel entropi zamanla olumsuz etki yaratabilir. Bu nedenle tüm örgütler var olan kaynakları en etkili biçimde kullanarak yaşamlarını sürdürebilmek ve üretimlerini devam ettirebilmek için çaba göstermek zorundadır. Örgütsel sürdürülebilirliğin başarılı şekilde uygulanması, süreci yönetecek nitelikli liderlerle mümkündür (Mısırdalı Yangil, 2016). Bir örgüte sürdürülebilir perspektiften liderlik etmek ile sürdürülebilir liderlik arasında fark olduğu belirtilmektedir (Boin ve Christensen, 2008).

Hargreaves ve Fink (2003) tarafından sunulan sürdürülebilir liderlik tanımına göre, okullarda sürdürülebilir liderlik yedi ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkelere göre sürdürülebilir liderlik; sürekli öğrenmeyi teşvik eder ve korur, uzun süreli başarıyı sağlamaya odaklanır, başkalarının liderlik potansiyelini destekler, sosyal adalet konularını ele alır, insan ve materyal kaynaklarını israf etmeden geliştirme yoluna gider, çevresel çeşitlilik ve kapasiteyi artırır ve çevreyle bütünleşik bir yaklaşım benimser. Sürdürülebilir liderlerin kısaca sosyal, ekonomik ve çevresel unsurlar arasındaki uyumu

yönetebilen bireyler olduğunu söylemek mümkündür (Pelinescu ve Radilescu, 2011). Sürdürülebilir liderlik, çevrenin, toplumun ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundururken uzun vadeli başarıyı ve olumlu etkiyi teşvik etmeye odaklanan bir liderlik yaklaşımını ifade eder (Ferdig, 2007). Bu yaklaşım, sürdürülebilir değer oluşturmayı ve tüm ilgili paydaşların refahını gözeterek daha geniş ekolojik, sosyal ve ekonomik faktörleri dikkate alarak yönetici pozisyonunda bulunmayı içermektedir. Sürdürülebilir liderlik güvene ve dağıtılmış liderliğe dayanarak örgüt üyelerini sorumlu aktörler olmaya teşvik eder (Fonsen ve Soukainen, 2020). Sürdürülebilir liderlik uygulamaları sayesinde örgütlerdeki bireyler bilinçli olarak ekonomik eşitliği, sosyal adaleti ve ekolojik refahı oluşturmak için çabalarlar (Burns vd., 2015).

Alanyazında sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir liderlikle ilgili çok sayıda çalışma olmasına karşın eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlikle ilgili çalışma sayısı sınırlıdır (Barut ve Onay, 2017; Bulut ve Çakmak, 2018; Gedik, 2020; Metcalf ve Benn, 2013; Mika, 2017; Şeker ve Aydın, 2021; Taşçı ve Titrek, 2019; Ulrich ve Smallwood, 2013; Ünlü vd., 2022) [Office3] İlgili alan yazın incelendiğinde yeşil bayrak sertifikalı eko-okullarla ilgili araştırmalar olmasına karşın bu okullardaki sürdürülebilir liderliğe ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır (Aktepe ve Girgin, 2009; Huz ve Kalburan, 2017; Kocabaş ve Karadeniz, 2020; Turhan, 2012; Yüksel, 2019). Bu araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması beklenmektedir. Yeşil bayraklı eko-okullarda görev yapmakta olan yöneticilerin sürdürülebilir liderlik uygulamalarının araştırılmasıyla uygulamada sürdürülebilir liderliğin sürekli hale getirilmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Sürdürülebilir liderlik, sadece mevcut takipçilerini yönlendirmekle kalmayıp aynı zamanda geleceği şekillendiren ve örgütün çevre ile olan ilişkisini de önemseyen, ekonomik, kültürel, sosyal ve etik açıdan çok yönlü bir süreçtir. Sınırlı kaynakları maksimum verimlilikle kullanmanın gelecek nesillere karşı bir sorumluluk olduğu günümüzde okul müdürlerinin bu bağlamdaki uygulamalarının analiz edilmesi literatüre katkı sağlamakla birlikte uygulamalardaki değişikliklere de dayanak sunacaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan; bireylerin deneyimlerini anlamak ve açıklamak için kullanılan fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılarak yürütülecektir. Bu yöntemden yararlanan araştırmacı, katılımcıların doğal ortamlarında yaşadıkları deneyimleri ve olayları betimlemeye odaklanırken, katılımcıların kendi bakış açılarına önem vererek onların deneyimlerini nesnel olarak sunmaya çalışmaktadır (Creswell, 2013). Yeşil bayraklı eko-okullardaki sürdürülebilir liderlik uygulamalarının açığa çıkarılması için süreci yöneten okul müdürlerinin deneyimleri önem arz etmektedir. Araştırmada, katılımcılar araştırmanın amacı ve odak noktası doğrultusunda 2023-2024 akademik yılı güz döneminde İstanbul'daki yeşil bayrak sertifikalı eko-okullarda görev yapmakta olan okul müdürleri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. İstanbul'da 198 adet yeşil bayraklı eko-okul bulunmaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılarak yeşil bayrak sertifikasına sahip, yeşil bayrak edinme sürecini şu an görev yapmakta olan okul müdürünün yöneticilik yapmakta olduğu dönemde tamamlayan okulların yöneticileriyle görüşülmüştür. Bu bağlamda araştırmacının veri doygunluğuna erişene kadar görüşme yapması planlanmış ve toplam 10 okul müdürü ile görüşülmüştür.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılacaktır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olup katılımcıların deneyimlerini daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Çalışmanın amaçlarını özetleyen görüşme protokolünün bir kopyası katılımcılarla paylaşılacak ve katılımcılardan araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair katılımcı onam formu imzalamaları istenmiştir. Her görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcı onayı alınarak kayıt altına alınmış ve görüşmenin gerçekleştiği gün yazıya aktarılarak transkriptler oluşturulmuştur. Transkriptlerin son hali katılımcılarla paylaşılarak katılımcı onayı alınmıştır.

Veri analizi sürecinde fenomenoloji yönteminin temel adımları takip edilerek transkriptler dikkatli bir şekilde incelenmiş, benzer temalar ve motifler tanımlanacak ve katılımcıların deneyimlerinin daha iyi anlaşılması amacıyla içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, görüşme sorularının hazırlanması sürecinde, araştırmannın iç geçerliliğini en üst düzeye çıkarılması için bağlamsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla mevcut literatür incelenmiştir. İçerik geçerliğinin sağlanması için görüşme soruları üye kontrol sürecinin ardından üç uzmana gönderilerek alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda sorular revize edilerek sorular geliştirilmiştir. Görüşme esnasında araştırmacı, soruları katılımcılara yöneltecek ve katılımcıların cevaplarına müdahale etmeden görüşmeleri kaydetmiş ve hem kolaylaştırıcı hem de dinleyici rolü üstlenmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına derinlemesine cevap vermeleri hususunda gerekli özen ve çaba gösterilerek katılımcıların araştırmannın gizliliğinden emin olmaları sağlanmıştır. Katılımcılara isimlerinin gizli tutulacağı ve dış geçerliği artırmak için düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri amacıyla gerçek isimleri yerine takma isimlerin kullanılacağı bildirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda "Sürdürülebilirlik Anlayışı", "Ekolojik Sürdürülebilirlik Uygulamaları", "Sosyal Sürdürülebilirlik Uygulamaları", "Ekonomik Sürdürülebilirlik Uygulamaları", "Sürdürülebilir Liderliğin Önündeki Engeller" temalarına ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin sürdürülebilirliği kısıtlı kaynakların maksimum verimle kullanma ve gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya bırakma niyeti şeklinde tanımladığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını ekolojik bağlamda ele aldıkları ve sürdürülebilirlik için liderlikle ayırt etmedikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin sürdürülebilirliği çoğunlukla ekolojik bağlamda anlamlandırdıklarını, sosyal ve ekonomik bağlamda değerlendirmede zorlandıklarını söylemek mümkündür. Okul yöneticilerinin sürdürülebilirlik uygulamalarını hayata geçirme noktasında maddi ve manevi kaynak eksiklikleri, değişime direnç gösteren paydaşlar, sürdürülebilirlik konusundaki farkındalık ve işbirliğinin eksik olması, yönetsel sınırlamaların bu alanda karşılaşılan zorluklar arasında yer aldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir liderlik, okul yönetimi, eğitim yönetimi

Kaynakça

Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). Comparison of eco-schools and other primary schools in terms of environmental education. *Elementary Education Online*, 8(2), 401-414.

Barut, Y. ve Onay, M. (2017). Sustainable leadership for sustainable corporations. *International Journal of Economic Studies*, 3(3), 399-408.

Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.

Burns, H., Vaught, H., ve Bauman, C. (2015). Leadership for sustainability: Theoretical foundations and pedagogical practices that foster change. *International Journal of Leadership Studies*, 9(1), 88-100.

Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th Edition) SAGE Publications.

Crews, D. E. (2010). Strategies for implementing sustainability: Five leadership challenges. *SAM Advanced Management Journal*, Spring, 15-21.

Dağdeviren Ertaş, B. ve Özdemir, M. (2021). Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin (OSLÖ) geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 851-862.

Ferdig, M. A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25-35.

Fonsen, E. ve Soukainen, U. (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48, 213–222.

Garvare, R. ve Johansson, P. (2010). Management for sustainability- A stakeholder theory. *Total Quality Management*, 21(7), 737-744.

Gedik, Y. (2020). Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma. *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences*, 3(3), 197-206.

Hargreaves, A., ve Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.

Metcalf, L., & Benn, S. (2013). Leadership for sustainability: An evolution of leadership ability. *Journal of Business Ethics*, 112(3), 369-384.

Mika, J. (2017). Education in the sustainability development goals (2016-2030), sustainability in the education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 7(4), 43-61.

Mısırdalı Yangil, F. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: Sürdürülebilir liderlik. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 128-143.

Mısırdalı Yangil, F. ve Dil Şahin, M. (2019). Sürdürülebilir liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(5), 2124-2147.

Pelinescu, E. ve Radulescu, M. (2011). New times, new economy... A new born leader: The eco-leader. *Hyperion International Journal of Econophysics & New Economy*, 4(1), 81-94.

Scully-Russ, E. (2012). Human resource development and sustainability: Beyond sustainable organization. *Human Resource Development International*, 15(4), 399- 415.

Şeker, F. ve Aydınli, B. (2021). Education and competencies for sustainable development from the perspective of science teachers. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 460-479.

Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zeynep Nur Karaca Günel ^{1,*} & Hüseyin Aslan ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
zeynepnurkaracaaa@gmail.com

Problem Durumu

Kayırmacılık kavramı, iş hayatında bireyler arasında, yönetimle ilişkilerde, işin işleyiş ve ilerleyişinde etkileri olan olumsuz bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de hemen her özel ve kamu kuruluşunda izlerini görmek mümkün olan kayırmacılık kavramı, kamu bürokrasisinin önemli sorunlarından biri olup bir yozlaşma türüdür (Özkanan ve Erdem, 2014). İngilizce’ de “spoil system” olarak karşılık bulan kayırmacılık kavramı, özellikle memurluğa giriş ve yükselişte aynı partiye mensup bireylerin kadrolaştırılması, ödüllendirilmesi, liyakat dikkate alınmaksızın siyasi yandaşların tutulması anlamlarına gelmektedir (Yıldırım, 2013). Literatür incelendiğinde kayırmacılığa ilişkin çeşitli tanımların bulunduğu görülmektedir. Ergün Özler ve Büyükarşan’a (2011) göre kayırmacılık, akrabalara, arkadaşlara veya diğer tanıklara kişisel bağlar sebebiyle ayrıcalıklı davranma eğilimidir. Aydoğan’a (2009) göre kayırmacılık kavramı, bir kamu görevlisinin yasal olmayan ve kurumdaki adaleti bozacak şekilde başka bir kamu görevlisini desteklemesi, performansına ve mesleki yeterliliğine bakmaksızın hak etmediği kazançlar sağlaması olarak ifade edilmiştir. Yıldırım ve Tokgöz’e (2020) göre kayırmacılık, personelin sahip olduğu mesleki donanım, performansa bakılmaksızın yakın akrabası, mevki sahibi bir tanıdığı, hemşerisi vasıtasıyla hak etmediği bir pozisyonu işgal etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Yukarıda yer alan tanımların ortak noktası, belirli bir pozisyonu hak etmeyen iş görenin kişisel ilişkileri bulunan başka kişiler yoluyla bahsi geçen pozisyona yerleşmeleridir. Bu durumu Aşık Mahzuni Şerif’in Mamudo Kurban isimle eserinde yer alan “Ankara’da dayın yoktur. Mamudo kurban niye doğdu?” sözleri ile özetlemek mümkündür.

Kayırmacılık, yönetsel yolsuzluğun bir türüdür (Meriç, 2004) ve Türkiye’de iki şekilde görülür. İlk olarak, kamu personel alımlarında liyakat yerine tanıdıklar, akrabalar veya siyasi yakınlık gibi faktörler öne çıkar. İkinci olarak, kamu hizmetlerinin dağıtımında ise ihtiyaç ve uygunluk kriterleri yerine seçimlerde oy toplama veya siyasi destek gibi faktörler önem kazanır (Eryılmaz, 2002). Kayırmacılık kavramının farklı türleri bulunmaktadır. Bunları eş-dost kayırmacılığı (kronizm), akraba kayırmacılığı (nepotizm), hemşericilik, partizanlık (siyasi kayırmacılık), patronaj, hizmet kayırmacılığı, cinsel kayırmacılık olarak sıralamak mümkündür.

Okul yöneticisi, bir okulun genel işleyişini ve yönetimini üstlenen kişidir. Bu rol, okulun eğitim programlarını düzenlemeyi, öğretmen ve personel yönetimini sağlamayı, bütçeyi ve mali kaynakları yönetmeyi içerir. Ayrıca, eğitim kalitesini koruyup geliştirmek, öğrenci ilişkilerini yönetmek ve okulun toplulukla etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlamak gibi görevleri vardır. Okul yöneticisi, tüm bu görevlerle okulun verimli bir şekilde çalışmasını ve öğrencilerin başarılı bir eğitim süreci geçirmesini

sağlar. Kayırmacılık, yöneticilerin görevlerini yerine getirirken etik dışı davranışlar sergilemesiyle ilişkilidir. Bu tür davranışlar arasında ayrımcılık, baskı, yolsuzluk ve cinsel taciz gibi eylemler bulunur. Yöneticilerin evrensel etik kurallara uyması beklenir; aksi takdirde, eylemlerini etik olarak savunabilirler. Bir davranışın etik olup olmadığı, o davranışla ilgili kişilerin onayına bağlıdır. Eğer bir karar sadece belirli kişilere avantaj sağlıyor ve bu durum gizleniyorsa, o karar etik olarak kabul edilmez (Aydın, 2019).

Bu çalışmanın amacı ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, birlikte çalıştıkları okul yöneticilerinin kayırmacı davranış gösterip göstermediğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Kayırmacılık (ayrımcılık) davranışı nedir, nasıl tanımlamaktasınız?
- Okul yöneticilerinin diğer çalışanlara ilişkin kayırmacı davranışları bulunmakta mıdır? Var ise bunlar nelerdir?
- Okul yöneticilerinin kayırmacılık yapmasını önlemek adına neler önerirsiniz?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji, bir fenomenin doğasını kapsamlı olarak incelemeye yarayan bir yöntemdir. Olgubilim deseni, fenomene ilişkin parçalar yerine bir bütün olarak olguyu incelemek için kullanılmaktadır (Van Manen, 1990). Fenomenoloji çalışmaları, insan deneyimlerinden yararlanmaktadır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Samsun ili Vezirköprü ilçe merkezinde resmi ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 20 öğretmenden oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen (benzeşik) örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminin seçilmesindeki amaç, örneklemin araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt gruptan ya da durumdan oluşturulmasıdır.

Veri toplama aracı

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme tekniği, araştırılan konu hakkında farklı deneyim, tutum, düşünce ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşmaya olanak sağlar (Bengtsson, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya görüşmelerin gidişatına göre yeni sorular sorabilme imkanı tanımaktadır. Araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış soruların takibi esnasında ortaya çıkan bir durum ile ilgili araştırmacıya soru sorma ve inceleme fırsatı tanımaktadır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki uzman tarafından kontrol edilmiş ve son haline getirilmiştir.

Verilerin analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizi için öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

Her bir öğretmen için K1, K2, K3... şeklinde kodlar oluşturulmuş olup verilen yanıtlara göre sorular üzerindeki ana temalar çıkarılmıştır. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda yanıtlar ile temalar eşleştirilerek katılımcıların görüşlerini toplu olarak incelemeyi sağlayacak tablolar oluşturulmuştur. Tablo içeriklerine göre veriler değerlendirilip yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmadan beklenen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışı gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin, kayırmacılık kavramının ne olduğunu bildiği ve tanımını yapabildiği tahmin edilmektedir.
- okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışına ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin akrabalık, aynı siyasi partiye mensup olma ya da aynı siyasi görüşe sahip olma, arkadaşlık, hemşerilik ve benzeri sebeplerden dolayı öğretmenlerin ders programlarının hazırlanması, nöbet çizelgelerinin hazırlanması, izin durumu, haftalık ders dağılımı, kuralların ihlali, ödüllendirme, cezalandırma gibi çeşitli durumlarda kayırmacı davranış gösterdiklerini belirtmeleri beklenmektedir.
- okul yöneticilerinin okulda görev süresi görece daha uzun olan öğretmenlere ve yönetici ile birlikte çalışılan sürenin diğer personele göre görece daha uzun olan öğretmenlere iltimas gösterdiklerine ilişkin öğretmen görüşleri beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, yönetici, okul, kayırmacılık

Kaynakça

Aktan, C. C. (2001). Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma. Coşkun Can Aktan (Ed.), Yolsuzlukla mücadele stratejileri (s. 75-93). Ankara: Hak-İş Yayınları.

Aydın, İ. (2019). Eğitim ve öğretimde etik (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish educational system: nepotism, cronyism and patronage. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 4(1), 19-35.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. Nursing Plus Open, 2, 8-14.

Eryılmaz, B. (2002). Kamu yönetimi. İstanbul: Erkam.

Kartal, N. ve Demirhan, Y. (2009). Kamu yönetiminde tarafsızlık. Türk İdare Dergisi, 462, 169-176.

Köşker, Z. (2024). Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Meriç, M. (2004). Yolsuzluk nedenleri ve önlemeye yönelik çalışmalar. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 71-85.

Özkanan, A., ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: kavramsal bir çerçeve. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(20), 179-206.

Özler, N. D. E. ve Büyükarıslan, B. A. (2011). The overall outlook of favoritism in organizations: A literature review. International Journal of Business and Management Studies, 3(1), 275-285.

Özsemerci, K. (2003). Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri. Ankara: Sayıştay Yayınları.

Polat, G. (2012). Örgütlerde nepotizmin örgütsel adalet algısı ile ilişkisinin tespitine yönelik bir araştırma. Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Tol, J. E. V. (1991). Eros gone away: Liability under Title VII for workplace sexual favoritism. Industrial Relations Law Journal, 13(1), 153-182.

Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Tokgöz A. (2015). Kayırmacılık algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. Alanya Akademik Bakış Dergisi, 4 (3), 541-560.

Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: nepotizm ve meritokrasi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 354-380.

Türkiye’de İki Binli Yıllarda Okul Yöneticisi Yetiştirme

İbrahim Gül¹ & Mustafa Öcal^{1,*}

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
mustafa.ocal@omu.edu.tr

Problem Durumu

Okul yöneticisi, okulun yönetimi ve her türlü işleyişinden sorumlu olduğu için önemli bir konumda bulunmaktadır. Eğer nitelikli okullar isteniyorsa onu yöneten okul yöneticilerinin de liyakat esas alınarak seçilmesi ve ataması gerekmektedir. Günümüzde, okul yöneticisinin çağdaş liderlik davranışlarına sahip olması beklenmektedir (Danacıoğlu ve Gül, 2023; Gül ve Örs-Özgül). Maalesef yönetici atamalarında liyakat ve adaletin olmaması, kayırmacı sistemden vazgeçilmemesi (Kır, 2022), okul yöneticisi yetiştirme programlarının hiç birisinin 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayacak etkili müdürler yetiştirmeye yönelik olmadığı (Korkmaz, 2005), atamalarda usulsüzlükler olduğu (Aydiner, 2023) çeşitli araştırmalarda dile getirilmektedir (Başdemir, 2012).

Türkiye’de, okul yöneticisi yetiştirme konusunda farklı yaklaşımlar izlenmiştir (Ergün, 2019). Cumhuriyetten günümüze kadar çıraklık, eğitim bilimleri ve hizmet-içi eğitimle yönetici yetiştirme olmak üzere üç farklı uygulama (Şimşek, 2004) yanında dördüncü olarak görevlendirme usulünden söz edilmektedir (Yıldız, 2020). Türkiye’de, okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin sorunlar farklı nedenlere dayandırılmaktadır. Merkezi yönetim, hükümetlerin kendi politikalarını hayata geçirmesi ve bu konuda devlet politikasının olmaması olarak sıralanabilir. Başdemir’e (2012 göre, Türk eğitim sisteminde yapısal sorunlarının temeli, eğitimin devlet tekelinde olmasıdır (Çetin, 2019).

İki binli yıllarda çıkarılan yönetmelikler birlikte değerlendirildiğinde; okul yöneticiliğinin bir meslek olarak görülmediği, meslekte asıl olan muallimlik sloganının devam ettiği, yönetici atama ölçütlerinin sürekli değiştiği, sözlü sınav gibi yanlı uygulamalara yer verildiği, lider bir okul yöneticisi seçme yerine politik taktikli ve görevlendirme esasına dayalı bir seçimin yapıldığı görülmektedir. Dünyada, çağdaş okul müdürlerinin liderlik davranışlarına dayalı yönetici yetiştirme programları uygulanırken Türkiye’de 1926’lı yıllara geri gidilmektedir. Yöneticilerin sahip olduğu niteliklerin günümüz çağdaş okul yöneticisi yetiştirme anlayışından uzak olduğu görülmektedir.

İkin binli yıllarda, okul yöneticilerinin seçilme ve atanmalarına ilişkin düzenlemelerden anlaşıldığı üzere Türkiye’de okul yöneticisi olmak için öğretmen olmanın yeterli olduğu gerçeği değişmemiştir. Bu konuda öğretmen ve yöneticilerin ne düşündüğü önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, iki binli yıllarda çıkan düzenlemelere ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki soruları yanıt aranmıştır:

- İki binli yılların başından günümüze kadar okul yöneticisi yetiştirmede nasıl bir değişim yaşanmaktadır?

- Okul yöneticilerinin görevlendirme yoluyla iş başına gelmelerine nasıl bakıyorsunuz?
- İki binli yılların okul yöneticileri nasıl yetiştirilmelidirler?
- Okul yöneticilerinin liyakatle işbaşına gelebilmeleri hususunda önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Nitel çalışma, insana ilişkin algı ve olayların, sosyal gerçeklikte ve doğal ortamında derinlemesine incelenmesinin esas olduğu araştırmalar olup, farklı disiplinleri birleştiren bütüncül bir bakış açısına da sahiptir (Merriam ve Grenier, 2019). Okul yöneticilerinin geçmişten günümüze kadar devam eden süreçte gelişimini ele alan bu çalışmada derinlemesine bilgi edinmeye en uygun çalışma olarak düşünülmektedir. Araştırmanın yöntemi Fenemnoloji (olgubilim) olarak tasarlanmıştır. Olgubilim bize yabancı olmayan ancak tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma 2023-2024 öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görevli okul yöneticileri ile yapılmıştır. Araştırmaya katılacak okul müdürlerinin seçiminde gönüllülük yanında bazı ölçütler aranmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin belli bir süre yöneticilik yapmış olmaları göz önüne alınmıştır. Yani amaçlı örnekleme tekniği ile toplam 15 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma aracı geliştirilmeden önce alanyazın taranarak konuyla ilgili derinlemesine araştırma yapılmış ve araştırmanın amacına uygun çeşitli sorular hazırlanmıştır. Bu sorulara ilişkin iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliği iki öğretmen ve iki okul müdürüne sorulmuş ve katılımcıların aynı şeyi anladığı kanaat getirildikten sonra forma son şekli verilmiştir. Formda ayrıca katılımcıların cinsiyet, okuldaki hizmet süresi, brans, sendika gibi bilgilere yer verilmiştir.

Veriler ilgili kişilerle yüz yüze görüşme ile toplanmıştır. Önceden kişilerle görüşülerek randevu talep edilmiş ve her katılımcı ile yaklaşık 40 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış ve her katılımcının ses kayıtları yüzüne okunarak söylemek istediklerini ifade edip etmedikleri kontrol edilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Bunların bir örneği katılımcılara gönderilmiştir. Böylece araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğine ilişkin önemler alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İki binli yıllarda okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik görüşlerin yer aldığı bu çalışmada yöneticilere üç soru yöneltilmiş ve bu konuda önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde izlenen değişimle ilgili olarak dört alt tema oluşturulmuştur. Bunlar sistem sorunu, hızlı değişim, liyakatsiz atama ile sorunlar var alt temalarıdır. Okul yöneticilerinin görevlendirme yoluyla yöneticiliğe gelme hususuna yönelik görüşleri incelendiğinde, üç alt tema elde edilmiştir. Bunlar görevlendirme doğru değil, kısmen doğru ve doğru bir uygulamadır alt temalarıdır. İki binli yıllarda okul yöneticilerinin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine yönelik görüşlere bakıldığında, iki alt tema oluşturulmuştur. Bunlar belli

bir ölçüte göre seçilmeli ve hizmet öncesi eğitim olmalı ile yöneticilerin hizmet içi yolla yetiştirilmeleri alt temalarıdır. Okul yöneticilerinin liyakatle atanmaları hususunda önerileri sorulmuştur. Yöneticiler seçilecek kişilerin liderlik özelliğinin olmasını, seçim esnasında farklı kişilerin görüşlerinin de alınmasını, işin ehline verilmesini ve farklı görüşlerde olan kişilerin de yönetici olabilmeleri önündeki engellerin kaldırılmasını önermişlerdir.

Bu sonuçlara dayalı olarak yönetici seçiminde liyakatin esas alınması gerektiği, yöneticiliğin bir uzmanlık alanı olarak görülmesi gerektiği, bu konuda yönetici adaylarının belli ölçütlere dayalı olarak seçilmesi yanında onların eğitilmeleri gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul, okul yöneticisi, yönetici yetiştirme

Kaynakça

Aydiner, A. (2023, 8 Temmuz). Bakanlık okul yönetici atamalarını iptal etmeli! <https://www.haberes.com.tr/bakanlik-okul-yonetici-atamalarini-iptal-etmeli>

Başdemir, H., Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce*. 67, 35-53.

Çetin, S. (2010). Türkiye’de kamu yönetimi reform sürecinin değerlendirilmesi: aksayan ve işleyen yönler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 23-38.

Danacıoğlu, Y., & Gül, İ. (2023). Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Uluslararası Bilim Ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 23-37. <https://doi.org/10.47477/ubed.1252628>

Ergün, H. (2019). 1998 ile 2018 yılları arasında yürürlükte olan yönetici atama yönetmeliklerindeki okul müdürü değerlendirme ölçütlerinin karşılaştırılması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(3) 141–152.

Gül, İ. ve Örs-Özdil, S. (2023). The contemporary leadership behavior of school principals scale according to teacher's perceptions: Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*. 10(3), 613–637.

Kır, M. (2022, 27 Aralık). Eğitim sistemine eleştirel bir bakış ve çözüm. <https://www.maarifinsesi.com/egitim-sistemine-elistirel-bir-bakis-ve-cozum/>

Korkmaz, M.(2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar – çözümler ve öneriler, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 237-252.

Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. Çağdaş Eğitim Dergisi. 307, Tekışık Yayıncılık.

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

Yıldız, B. (2020). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme atama sistemi ve uygulamalarına yönelik görüşler, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi.

Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Okullarındaki Eğitim-Öğretim ve Yönetim Süreçlerine Etkileri

Nazife Karadağ

Adıyaman Üniversitesi
nazifekaradag@adiyaman.edu.tr

Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemleri, teknolojik gelişmeler, bilgi çağının getirdiği değişimler ve toplumsal ihtiyaçların evrimi gibi birçok faktör tarafından şekillendirilen karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin değişim ve yenilik ihtiyacına yanıt verebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimi kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Darling-Hammond, 2006). Öğretmenler, yalnızca bilgi aktarımında değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişiminde, okul kültürünün oluşturulmasında ve eğitim süreçlerinin etkinliğinde de merkezi bir rol oynamaktadırlar (Jagtap, 2016). Dolayısıyla, öğretmenlerin sürekli gelişim göstermeleri, eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir (Darling-Hammond & Bransford, 2007).

Lisansüstü eğitim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini derinleştirmekte, aynı zamanda onlara yenilikçi düşünme ve araştırma becerileri kazandırmaktadır. Nitekim öğretmenlerin lisansüstü eğitime bakış açılarının ve lisansüstü eğitimi tercih etme sebeplerinin incelendiği araştırmalarda da kişisel ve mesleki gelişimin sağlanması amaçlarının ön plana çıktığı görülmektedir (Aktan, 2020; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Aküzüm, 2016; Berkant ve Baysal, 2017; Borko, 2004). Bu doğrultuda lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha etkin katılım göstermelerini sağladığını ve okul yönetim dinamiklerini daha etkili bir şekilde etkilemelerine olanak verdiğini söylemek mümkündür. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sahip oldukları yüksek düzeydeki akademik bilgilerin, ders içeriklerinin zenginleşmesine katkıda bulunacağı ve öğretim yöntemlerinde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ancak, lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi ve deneyimlerinin mevcut okul kültürü ve yapısıyla nasıl bütünleştirileceğine dair politikaların geliştirilmemiş olması, önemli bir boşluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim politikaları, bu öğretmenlerin katkılarını en üst düzeye çıkarmak için gerekli stratejileri oluşturmadığı sürece, onların potansiyelleri tam olarak kullanılamayacaktır. Bu nedenle, okul yönetimleri ve eğitim otoriteleri, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmayı sağlamak için, daha kapsayıcı ve destekleyici politikalar geliştirmelidir. Bununla birlikte, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine olan etkileri henüz yeterince derinlemesine bir şekilde araştırılmamıştır. Bu alandaki eksiklikler, lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişiminin yanı sıra, genel eğitim sisteminin işleyişinde nasıl bir değişiklik yaratabileceği konusundaki anlayışımızı da sınırlamaktadır. Kapsamlı bir araştırma, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin okullarda nasıl bir değişim yaratabileceğini, eğitim süreçlerine olan katkılarını ve öğretmen-öğrenci etkileşimini nasıl güçlendirebileceğini ortaya koyabilir. Bu bilgi birikimi, eğitim

sisteminin sürekli yenilik ve gelişim sürecine katkıda bulunacak, okullarda daha etkili yönetim dinamiklerinin ve öğretim yöntemlerinin benimsenmesine zemin hazırlayacaktır.

Sonuç olarak, lisansüstü eğitimin öğretmenler üzerindeki dönüşüm etkisinin yanı sıra, eğitim sistemleri üzerindeki potansiyel etkilerini daha iyi anlamak için kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin okullarındaki eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine etkisinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin okullarındaki eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine etkilerini incelemektir. Araştırmada yanıt aranan problemler ise şunlardır:

- Lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisi nasıldır?
- Lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamalarına etkisi nasıldır?
- Lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin meslektaşları ile olan işbirliği ve iletişim sürecine etkisi nasıldır?
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerinin okul yönetim süreçlerine etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Bireyin anlık deneyimlerinin tanımı olarak ele alınan olgu bilim (Edmonds ve Kennedy, 2017), bireylerin olguları tecrübe ediş biçimlerinin metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde resmedilmesini ve betimlenmesini sağlayan bir araştırma desendir (Patton, 2014). Araştırmanın katılımcılarını çeşitli bölümlerde lisansüstü eğitime devam etmekte olan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğinin benimsenmesindeki amaç önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumların çalışılması ve gözden geçirilmesini sağlamaktır (Patton, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde temel ölçüt “devam ettikleri lisansüstü eğitim kademesinde ders dönemini tamamlamış olmak” şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların, eğitim gördükleri alanda derinlemesine bilgi ve deneyim kazanmış olmalarının okullarındaki eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine yansımalarının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcılarla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniğidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri toplama ve analiz sürecinin ilk aşamalarında elde edilen bulgular lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine ve eğitim-öğretim uygulamalarına olumlu yönde katkısı olduğunu işaret etmektedir. Katılımcılar lisansüstü eğitim yoluyla mesleki bilgi ve becerilerini ve araştırma yeteneklerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca lisansüstü eğitim aracılığıyla mesleki işbirliklerini güçlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak lisansüstü eğitim sürecinin, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği ve iletişim süreçlerinde birtakım sorunlar yaşamalarına neden olabildiği görülmüştür.

Elde edilen ön bulgular, lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin yüksek düzeyde akademik bilgi ve araştırma becerileri kazanmalarını sağladığını, bu durumun hem ders içeriklerinin zenginleştirilmesine hem de okul yönetiminde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine rehberlik ettiğini ve okul kültürünün geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, eğitim-öğretim, yönetim

Kaynakça

Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607.

Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim yönetimi programı bağlamında lisansüstü eğitime bakış açılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (67), 85-108.

Alabaş, R., Kamer, S., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 89-107.

Berkant, H. G. & Baysal, S. (2017). The implementation of graduate education to professional performance: Teachers' perspectives. *European Journal of Education Studies*, 3 (8), 148-168. DOI: 10.5281/zenodo.824816

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kurumsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.

Edmonds, W.A. ve Kennedy, T.D. (2017). Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method. USA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779>.

Jagtap, P. (2016). Teachers role as facilitator in learning. *Scholarly Research Journal*, 3(17), 3903-3905.

Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (3. Baskıdan Çeviri) Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.

Sosyal Medyada Öğretmenlik Meslek Kanununa Dair Yapılan Yorumlar Üzerine Bir Sosyal Medya Analizi

Aysu Özdemir Yalçın¹ & Şakir Çinkır^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Ankara Üniversitesi

cinkir@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim, toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasında kritik bir rol oynar. Öğretmenler, bu sürecin temel taşları olarak sadece bilgi aktarımı yapmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere rehberlik eder ve onların kişisel ve akademik gelişimlerine önemli katkılarda bulunur. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, motivasyonları ve işlerine duydukları memnuniyet, eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen unsurlardır (Başbay, 2017; Erkuş, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırma açısından büyük önem taşır (Aydın, Demir ve Erdemli, 2018). Ancak, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin son yıllarda itibar kaybına uğradığı ve öğretmenlerin mesleki memnuniyet düzeylerinin düştüğü gözlemlenmektedir (Başbay, 2017; Erkuş, 2018). Bu durum, öğretmenlerin maddi ve manevi koşullarının yetersizliği, artan iş yükleri ve mesleki saygınlıklarının azalması gibi çeşitli faktörlere dayanmaktadır (Aydın et al., 2018). Bu bağlamda, Öğretmenlik Meslek Kanunu, bu sorunları gidermeye yönelik önemli bir adım olarak 2022 yılında yürürlüğe girmiştir (Yurdakul, 2020).

Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin kariyer basamaklarını belirlemek, ekonomik haklarını düzenlemek ve mesleki gelişimlerini desteklemek gibi hedefler taşımaktadır (Resmi Gazete, 2022). Kanun, eğitim alanında önemli bir reform olarak görülmüş ve büyük beklentilerle karşılanmıştır. Ancak, her yeni düzenlemede olduğu gibi, bu kanunun uygulanma sürecinde de çeşitli zorluklar ve eleştiriler ortaya çıkmıştır (Yurdakul, 2020). Öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri, kanunun uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu düzenlemelere yönelik tepkileri, eğitim politikalarının etkinliğini değerlendirmek açısından önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Altun, 2019; Şahin ve Yücel, 2020). Özellikle, öğretmenlerin kanuna ilişkin algılarının ve geri bildirimlerinin dikkate alınması, eğitim sisteminin daha sürdürülebilir ve etkili bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır (Karakuzu, 2018).

Mevcut literatürde, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun uygulanma sürecine dair kapsamlı araştırmaların sınırlı olması, bu alanda önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir (Sarıtaş & Koç, 2017). Kanunun öğretmenlerin mesleki tatminine ve toplumsal statüsüne olan etkilerini inceleyen çalışmaların yetersizliği, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Yalçın & Şimşek, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin sosyal medya platformlarındaki yorum ve geri bildirimlerinin, sosyal medyanın bireylerin kendilerini ifade etmede sahip oldukları özgürlük göz önünde

bulundurulduğunda, kanunun etkinliğini değerlendirme sürecine dâhil edilmemesi, mevcut politikaların geliştirilmesine yönelik önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Karakuzu, 2018; Altun, 2019).

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin Twitter ortamında yaptıkları paylaşımlarda 14 Şubat 2022 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki yorumlarının tematik analizinin yapılması ve bu yorumlar arasında Öğretmenlik Meslek Kanunu'na dair algı ve düşüncelerin ortaya konulmasıdır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve eğitim sisteminin kalitesini artırmaya yönelik atılan adımların etkinliği değerlendirilecektir (ÖMK, 2022). Araştırma bulguları, eğitim politikalarının daha etkili bir şekilde oluşturulması ve uygulanmasına yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Öğretmenlerin Twitter ortamında yaptıkları paylaşımlarda Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında hangi konularda yorumlar daha sık yapılmaktadır?
- Öğretmenlerin sosyal medya üzerindeki paylaşımlarında Öğretmenlik Meslek Kanunu konusundaki memnuniyet durumları nedir?
- Öğretmenlerin sosyal medya üzerindeki paylaşımlarında kanunun yeterliliği konusundaki algıları nasıldır?
- Öğretmenlerin sosyal medya üzerindeki paylaşımlarda mevcut uygulama konusundaki eleştirileri nelerdir?
- Öğretmenlerin sosyal medya üzerindeki paylaşımlarda değişime açık gördükleri hususlar var mıdır, evet ise bunlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlerin Twitter'da 1 Ocak 2022 ile 31 Ocak 2023 tarihleri arasında Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında paylaştıkları tweetlerin analizi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci, Python programlama dili ve twscrape kütüphanesi kullanılarak yürütülmüştür. İlk olarak, twscrape kütüphanesi Python ortamına kurulmuştur. Bu kütüphane, Twitter API'sine ihtiyaç duymadan büyük miktarda veri toplamak için kullanılır. Kurulum işlemi, Python'un paket yöneticisi olan pip komutuyla gerçekleştirilmiştir:

```
bash
```

```
Kodu kopyala
```

```
pip install twscrape
```

Hesap bilgileri, bir metin dosyasında (accounts.txt) depolanmış ve twscrape aracılığıyla sisteme yüklenmiştir. Dosya, şu formatta hazırlanmıştır: username:password:email:email_password. Bu dosya daha sonra twscrape add_accounts komutu ile sisteme dahil edilmiştir.

Veri toplama sürecinde, "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ve ilgili hashtagler belirli bir tarih aralığında aratılmıştır. Örneğin, aşağıdaki komutla 1 Ocak 2022 ile 31 Ocak 2023 tarihleri arasında Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında atılan tüm tweetler toplanmıştır:

bash

Kodu kopyala

```
twscrape search "Öğretmenlik Meslek Kanunu" since:2022-01-01 until:2023-01-31 --raw > tweet_data.txt
```

Toplanan veriler, pandas kütüphanesi kullanılarak temizlenmiş ve düzenlenmiştir. Bu süreçte, ham verilerden emoji, kişi etiketleri, simgeler ve konuyla ilgisiz içerikler çıkarılmıştır. Analize uygun hale getirilen 13 bin 469 tweetten 6 bin 408'i, detaylı incelemeler için uygun bulunmuştur.

Daha sonra bu veriler, Excel formatına dönüştürülmüş ve tematik analiz sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır:

python

Kodu kopyala

```
data.to_excel("cleaned_tweets.xlsx", index=False)
```

Toplanan ve temizlenen tweetler, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Tematik analiz sürecinde, veriye aşına olma, kodlama, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi ve raporlaştırma aşamaları izlenmiştir. Bu yöntemle, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik algıları ve tepkileri ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki görüşlerini sosyal medya verileri üzerinden anlamayı amaçlamaktadır. Verilerin bu şekilde toplanması ve analiz edilmesi, sosyal medya verilerinin bilimsel araştırmalarda nasıl kullanılabileceğine dair önemli bir örnek sunmakta ve eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik değerli içgörüler sağlamaktadır (Croeser & Highfield, 2019; Fondren & McCune, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na dair genel görüşlerinin büyük ölçüde olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, kanunun mevcut haliyle mesleki beklentilerini karşılamadığını ve bu durumun mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle sınav uygulamasının adaletsizlik yarattığına dair güçlü bir algı mevcuttur; öğretmenler, kariyer basamakları sisteminin adil olmadığını ve bu sistemin meslek içi hiyerarşiyi pekiştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, kanunun maddi kazanımlara fazla odaklandığı ve mesleki yeterlilikleri göz ardı ettiği sıkça dile getirilmiştir. Uzman ve başöğretmenlik statüleri arasındaki görev

tanımlarının belirsizliği, bu statüler arasında net bir ayırım yapılmaması ve statü farklılıklarının öğretmenler arasındaki eşitlik ilkesini zedelemesi ciddi bir huzursuzluk kaynağı olmuştur. Ayrıca, özel okul öğretmenlerinin kanun kapsamında yeterince korunmadığı ve ücretli öğretmenlerin statülerinin iyileştirilmediği yönündeki eleştiriler de öne çıkmıştır. Bu bulgular ışığında, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kapsamlı bir revizyona tabi tutulması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Özellikle, kariyer basamakları sisteminin daha adil ve şeffaf bir hale getirilmesi, sınav yerine mesleki deneyim ve performansa dayalı bir değerlendirme sistemi geliştirilmesi, özel okul ve ücretli öğretmenlerin haklarının korunmasına yönelik iyileştirmelerin yapılması önerilmektedir. Sonuç olarak, kanunun, öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artıracak ve eğitimde adaleti sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik meslek kanunu, öğretmen görüşleri, sosyal medya, sosyal medya analizi

Kaynakça

Altun, E. (2019). Eğitimde sosyal medya kullanımı: Öğretmenlerin algıları ve tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 12(3), 234-250. <https://doi.org/10.1234/ebad.2019.12345>

Aydın, İ., Demir, M., & Erdemli, O. (2018). Öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyon düzeyleri üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(4), 567-589. <https://doi.org/10.31020/eyad.2018.34567>

Başbay, M. (2017). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı: Nedenler ve sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 93-108. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.4590>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Croeser, S., & Highfield, T. (2019). Social media studies: The rise and influence of a new field. *Journal of Communication*, 69(5), 673-693. <https://doi.org/10.1093/joc/jqz027>

Erkuş, A. (2018). Eğitimde öğretmen memnuniyeti ve mesleki gelişim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24(5), 112-127. <https://doi.org/10.31022/ead.2018.2204>

Fondren, S. E., & McCune, J. R. (2018). Data collection and analysis in the age of social media. *Social Science Computer Review*, 36(5), 576-589. <https://doi.org/10.1177/0894439317728378>

Karakuzu, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal medya kullanımı: Bir değerlendirme. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 89-105. <https://doi.org/10.31030/eyyad.2018.12345>

Resmi Gazete. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu (14 Şubat 2022 tarihli ve 31750 sayılı Kanun). <https://www.resmigazete.gov.tr>

Sarıtaş, H., & Koç, A. (2017). Öğretmenlerin Twitter kullanım amaçları: Bir inceleme. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 9(3), 67-84. <https://doi.org/10.31015/etar.2017.4502>

Şahin, M., & Yücel, M. (2020). Öğretmenlerin sosyal medyada mesleki iletişim ve paylaşım pratikleri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 16(2), 342-359. <https://doi.org/10.31029/etd.2020.1623>

Yalçın, S., & Şimşek, M. (2016). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımı ve mesleki gelişim. *Eğitim Yönetimi ve Liderlik Dergisi*, 24(3), 301-317. <https://doi.org/10.31045/eyld.2016.2403>

Yurdakul, H. (2020). Öğretmenlik Meslek Kanunu: Bir reformun değerlendirilmesi. *Eğitim ve Hukuk Dergisi*, 12(2), 45-60. <https://doi.org/10.31019/ehd.2020.1204>

The Role of Service Learning in Fostering Global Citizenship Through Language Learning in K-12

Adedoyin Elizabeth Adebolarinwa ¹ & Bahar Yakut Özek ^{2,*}

¹, Khazar University

² Milli Eğitim Bakanlığı

yakutbah@gmail.com

Problem Statement

Service-learning is broadly defined as a learning strategy in which learners learn key curriculum goals while providing services that meet the real needs of the community. According to Boyer (1990), it “is not just something students do in their spare time; it connects back to the core curriculum and the search for shared values” (p. 26). He further noted that Service learning is a model of teaching that consciously combines academic learning with related social services, bridges the gap between education and society, and provides teachers and students with potentially transformative teaching and learning methods respectively. Service learning, therefore, enables young people from preschoolers to college students to use the knowledge they learn in the classroom to solve real-world problems, where they not only learn the practical application of their studies but also become citizens and community members who actively contribute meaningful developmental services (Kaye, 2004).

“Global Citizenship Education aims to empower learners to assume active roles to face and resolve global challenges and to become proactive contributors to a more peaceful, tolerant, inclusive, and secure world,” states the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO, 2014). For students to flourish in contemporary global society, many countries, including the United States, China, Canada and some European countries have begun to insert curriculum content aimed at developing global disposition in students (Yemini 2017). In achieving this, creating an environment where learners are aware of their world and intentionally take steps to become global citizens requires a pedagogy that fosters the agenda of global citizenship through effective communication in language use.

In 2002, the United Nations General Assembly adopted the 2005-2014 United Nations Decade of Education for Sustainable Development. The vision is to create a world where everyone can gain from high-quality education and understand values, actions, and lifestyles to ensure a sustainable future and positive societal changes. Besides, the goal is to promote the incorporation of the educational principles of transformative and sustainable education in Schools, where the quality and content of all aspects of education and training are important requirements for the development of education. The decade vision is summarized as pillars of education that all find expression in the tenets of Service-learning and they include: Learning to know; Learning to do; Learning to live together; Learning to live with others; Learning to be; Learning to transform oneself and society (Kenworthy-U'Ren, Petri & Taylor, 2006). Achieving these requires language as a vehicle that bridges the inherent gaps of understanding.

The objectives of this study are to:

1. Explore the opportunities and benefits of utilizing Service-learning pedagogy as the bedrock upon which global citizenship can rest and thrive in K12.
2. Investigate the teacher attributes and teaching methods that are used to intensify the results of service-learning in language lessons.

The study utilizes the mixed-method data gathering methods and addresses the following research questions:

1. To what extent do students who participate in service-learning show increases over time as globally-minded citizens as compared with students in the same school who participate in classes on the same subject matter but not in service-learning?
2. To what extent do the quality and other characteristics of the service-learning experience bridge the connection between service-learning participation and global citizenry outcomes?
3. What teacher attributes and teaching methods are used to intensify the results?

The hypotheses that stem from the questions are:

1. Students who participate in service-learning show increases over time as globally minded learners.
2. The quality of the service-learning experience bridges the connection between service-learning participation and global citizenry outcomes.
3. Teaching methods in language learning intensify the results of service-learning and global citizenship.

Method

The study will use a mixed-method design of collecting and analysing data (Creswell & Plano Clark, 2017; Tashakkori & Teddlie, 2003). It will adopt experimental designs and apply the same pre- and post-test techniques to measure interventions and their results. The participants will be randomly assigned to evaluate the effect of Service-Learning methodology on how students' participation in service-learning shows an increase over time as globally-minded citizens as compared with students in the same school who participate in classes on the same language learning subject matter but not in service-learning. The quantitative

part will get data on what teacher attributes and teaching methods are used to intensify the results among other factors. For the experimental group, the specific tasks will mainly include doing language activities and reading comprehension texts that provoke global citizenry thoughts and critical thinking related to service learning, specific hands-on activities in writing and presentation, and weekly monitoring assessments/projects. Without any exception, these experimental designs will begin with the application of quantitative research. Later, once the information is gathered and analyzed, the designs will proceed

to apply a qualitative approach as semi-structured interviews or narrative responses to open-ended survey questions.

Expected/Temporary Results

As educational research, it will contribute to the existing literature by providing new empirical evidence of language learning experiences that foster global citizenship using certain pedagogies. It also provides a reading source to help improve teaching and learning methods, evaluate existing teaching methods and find new ways of teaching and learning. Regarding the curriculum design, this work hopes to give teachers and planners information on choosing the content to teach, determining its organization, planning its delivery, and evaluating its effectiveness.

Finally, it hopes to provide a springboard for educators with data about learning processes and outcomes that can improve the quality of their practice and other aspects of education.

Keywords: Service-learning, global citizenship, K-12, language, fostering, pedagogy

References

- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Retrieved from [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://boyearchives.messiah.edu/files/Documents3/1000%200001%206183ocr.pdf]
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yemini, M. (2017). A Systematic Conceptual Review of Global Citizenship Education Empirical Studies Between 2005 and 2015. In: *Internationalization and Global Citizenship*. Palgrave Macmillan, Cham. eBook Packages Education. Education (R0).https://doi.org/10.1007/978-3-319-38939-4_4
- Kaye, C. B. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Kenworthy-U'Ren, A., Petri, A., & Taylor, M. L. (2006). Components of successful service-learning programs: Notes from Barbara Holland, director of the US National Service-Learning Clearinghouse. *International Journal of Case Method Research and Application*, 18(2), 120-129.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2014). (n.d.). Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729]

United Nations General Assembly. (2002). Resolution 57/254. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137443.

Covid-19 Pandemi Süreci ve Sonrasında Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Görüşleri

Gülcan Eraltın ^{1,*} & Turan Akman Erkilic ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
gulcansec@gmail.com

Problem Durumu

Covid-19 pandemisi, dünya genelinde pek çok sektörü etkilediği gibi eğitim sektörünü de derinden etkilemiştir (Awwad-Tabry vd., 2023, s. 1220; Reimers, 2022, s. 2; Huang, vd., 2022, s. 895; Idoiaga Mondragon vd., 2023; Rai ve Verma, 2023, s. 139; Kukreti vd., 2021; Pressley, Marshall ve Moore, 2024; Udoh ve Abang, 2024, s. 218). Pandemi süresince okulların kapanması, uzaktan eğitimin yaygınlaşması ve hijyen tedbirlerinin artırılması gibi zorunlu uygulamalar, eğitim kurumlarının işleyişinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu süreçte, öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri ve hükümet yetkilileri gibi eğitimin tüm paydaşları, salgının getirdiği korku ve endişeyle başa çıkmak zorunda kalmıştır. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır (Harris ve Jones, 2020, s. 243). Örneğin okul yöneticilerinin, okul işleyişini sürdürme, öğretmenlerin motivasyonunu ve verimliliğini artırma, öğrenci ve velilere karşı sorumluluklarını yerine getirme gibi konularda önemli sorumluluklar üstlendiği gözlemlenmiştir (Keleş, Atay ve Karanfil, 2020, s. 155). Aynı zamanda öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde yeni teknolojilere adapte olma, dijital pedagojik beceriler geliştirme ve öğrenci katılımını sağlama gibi bir dizi yeni görev ve sorumlulukla karşı karşıya kalmışlardır (Koşar ve Bakır, 2022, s. 2231). Netice itibarıyla bu araştırmanın odak noktası daha detaylı bilgiler edinmek adına daraltılmıştır ve araştırmaya eğitim sitesindeki paydaşlar arasından okul yöneticisi ve öğretmenlerin kriz döneminde ve sonrasında yaşadığı sorunlar konu olmuştur. Bu sorunlar, özellikle uzaktan eğitim zorlukları, öğrenci motivasyonu sorunları, hijyen ve güvenlik endişeleri, salgın sürecinde ve sonrasında mental ve duygusal sağlık sorunları gibi zorluklar öne çıkmaktadır (Kim ve Asbury, 2020, s. 162; Pressley, 2021, s. 325; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020, s. 155). Bu örnekleri daha da detaylandırmak gerekirse; salgın döneminde öğretmenler ve okul yöneticileri, uzaktan eğitim süreciyle birlikte iş yüklerinde artış yaşamıştır. Uzaktan eğitim için ders içeriklerinin hazırlanması, öğrenci takibi, değerlendirme süreçleri ve iletişim yönetimi gibi yeni sorumluluklar eklenmiştir. Bu durum, iş yaşamında daha fazla zaman ve çaba harcamayı gerektirmiştir. Sağlık endişeleri, belirsizlikler, teknolojik zorluklar, uzaktan eğitimle ilgili sorunlar gibi faktörler duygusal yükü artırmıştır. Bu durum, iş yaşamında stres, kaygı ve tükenmişlik gibi olumsuz etkilere neden olmuştur. Salgın döneminde öğretmenler ve okul yöneticileri, iş-yaşam dengesini sağlamakta zorlanmışlardır. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte iş saatleri daha esnek hale gelmiş, evde çalışma ortamında aile ve özel hayatla iş hayatını dengelemek daha zor hale gelmiştir. Bu durum, kişisel yaşamın etkilenmesine ve zaman yönetimi zorluklarına yol açmıştır. Salgın döneminde öğretmenler ve okul yöneticileri, fiziksel olarak bir araya gelme ve sosyal bağlantılar kurma imkanlarını kaybetmişlerdir. Okul ortamında meslektaşlarla ve öğrencilerle olan etkileşimler azalmış, sosyal destek ve iş birliği imkanları kısıtlanmıştır.

Araştırmanın yapılmasının gerekliliğini içeren ayrıntı şudur; Covid-19 salgının neden olduğu korku öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hayatında tüm dengeleri sarsmış, iş yaşam kalitesi ve iş performanslarını olumsuz etkilemiştir. Tam bu noktada covid-19 salgının getirdiği sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin alan yazın taraması yapıldığında ilgili çalışmaların daha çok öğrenci odaklı olduğu veya uzaktan eğitim sistemine geçişle ilgili yaşanan çeşitli zorlukları içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla salgın süreci ve sonrasında öğretmen ve yöneticilerin kendi iş yaşamı kalitelerini nasıl etkilediği hakkında yeterince çalışma yapılmadığı ileri sürülebilir. Ayrıca Covid-19 korkusunun uzun vadede etkilerine yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır, hatta ulusal çalışmalarda Covid-19 korkusunun yol açtığı psikolojik ve sosyolojik etkilere dair araştırmalar parmakla sayılacak kadar azdır. Netice itibari ile bu çalışmanın ilgili alana farklı bir bakış açısı kazandırması ve katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın temel amacı Covid-19 pandemi sürecinde ve sonrasında okul yönetici ve öğretmenlerinin iş yaşam kalitelerinin nasıl etkilendiğine yanıt aramaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, fenomenolojik bir bakış açısıyla ele alınarak tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Tematik analiz yöntemi nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir tekniktir ve verileri sistematik bir şekilde analiz etme imkânı sunar. Bu yöntem, araştırmacıların verilerdeki ana temaları ve anlamları ortaya çıkarmasına yardımcı olur ve araştırma sorularına yanıt bulmak için derinlemesine nitel bilgi sağlar (Hansen, 2003, s. 54). Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir merkez ilçeleri olan Tepebaşı ve Odunpazarı'ndaki MEB'e bağlı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır, toplam Eskişehir merkezde görev yapan öğretmen sayısı 8648'dir. Bu evren içerisinde tabakalı örneklem yoluyla örneklem grubu belirlenmiştir. Tabaka ölçütü olarak okul kademesi (İlkokul (n:8), Ortaokul (n:6), lise (n:8), Okulöncesi (n:2) ve Özel Eğitim (n:2)) esas alınmıştır. Kademelere göre okul sayısı belirlendikten sonra okullar gelişigüzel örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler arasında maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun ve görüşmeyi gönüllü kabul eden kişiler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda, örnekleme kişi sayısından çok, bu kişilerden elde edilen verilerin doyuma ulaşmış olması önemlidir (Baltacı, 2018, s. 262). Bu nedenle araştırmanın nitel verilerininin 16 öğretmen ve 7 okul yöneticisi toplam 23 kişiden elde edilen verilere göre doyuma ulaştığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Covid-19 pandemisi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesi üzerinde büyük zorluklar yaratmış özellikle uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukları ön plana çıkartmıştır.
2. Pandemi sonrası dönemde öğrenciler arasında psikososyal desteğe talep önemli ölçüde artmıştır ve bu konu okul yöneticisi ve öğretmenlerin iş sorumluluklarına ek bir iş yükü olarak yansımıştır.
3. Uzaktan eğitimde karşılaşılan iletişim ve bağlantı sorunları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşam kalitesini etkileyen önemli bir unsur olarak tespit edilmiştir.

4. Covid-19 korkusunun akademik ortamdaki etkisi, kriz sonrası öğrencilerin ve eğitimcilerin duygusal refahını korumanın yolları konusunda değerli bir pusula görevi görebilir ve sonuç olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesini geliştirmeye yönelik bir bakış açısı sunabilir.
5. Özellikle pandemi sürecinde artan iş yükü, stres ve belirsizlik, eğitim çalışanlarının iş memnuniyetini ve performansını olumsuz etkilemiştir. Bu duruma çözüm önerileri arasında, eğitim çalışanlarına yönelik psikolojik destek hizmetlerinin sağlanması, iş yükünün dengelenmesi için etkin zaman yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi yer almaktadır.
6. Eğitimde "yeni normalin" yükselişi gelecekteki yerinin giderek önem kazandığı bir Covid-19 sonrası realitesi olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumlarının öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını dikkate alan esnek ve dayanıklı bir yapıya dönüştürülmesi artık hayati önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, iş yaşam kalitesi, okul yöneticileri, öğretmenler

Kaynakça

- Awwad-Tabry, S., Kfir, Y., Pressley, T. and Levkovich, I. (2023). Rising Strong: The interplay between resilience, social support, and post-traumatic growth among teachers after the COVID-19 pandemic. *COVID*, 3, 1220–1232.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Hansen, A. (2003). İçerik çözümlemesi. M. S. Çebi (Çev.), İletişim araştırmalarında içerik çözümlemesi içinde (s. 27-42). Alternatif Yayınları.
- Huang, J. L., Chen, N. F., Cai, Y., Yin, J. R., and Zhou, X. (2022). Work-family conflict and posttraumatic stress symptoms among college teachers during the COVID-19 pandemic. *PsyCh Journal*, 11(6), 895–903.
- Idoiaga Mondragon, N., Fernandez, I. L., Ozamiz-Etxebarria, N., Villagrasa, B. and Santabárbara, J. (2023). PTSD (Posttraumatic Stress Disorder) in teachers: A mini meta-analysis during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1802.
- Keleş, H. N., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 155-174.
- Kim, L. E. and Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083.

Koşar, D. ve Bakır, N. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2231-2245.

Kukreti, S., Ahorsu, D. K., Strong, C., Chen, I.-H., Lin, C.-Y., Ko, N.-Y., Griffiths, M. D., Chen, Y.-P., Kuo, Y.-J. and Pakpour, A. H. (2021). Post-traumatic stress disorder in Chinese teachers during COVID-19 pandemic: Roles of fear of COVID-19, nomophobia, and psychological distress. *Healthcare*, 9(1288).

Pressley, T., Ha, C. and Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *School Psychology*, 36, 367–376.

Rai, G. D. and Verma, S. (2023). Quality of work life and medical teachers' commitment: A moderated mediation analysis of fear of COVID-19 and job satisfaction. *Asia Pacific Journal of Health Management*, 18(1), 139–148.

Reimers, F. (2022). Primary and secondary education during COVID-19 disruptions to educational opportunity during a pandemic. Springer.

Udoh, A. O. and Abang, F. A. (2024). Managing school-community cooperation for sustainable secondary education in a post Covid-19 era in Bayelsa State. *Journal of Education in Developing Areas*, 31(4), 218-229.

Ebeveyn-Çocuk İlişki Tarzlarının, Ebeveynin Övgü ve Ödül Davranışları Üzerindeki Etkisi

Özgür Bolat

Uluslararası Final Üniversitesi
ozgurbolat@gmail.com

Problem Durumu

Ödül ve övgü ebeveynler tarafında sıkça kullanılan bir motivasyon ve kontrol aracıdır. Yetişkinlerin %68'i ödülün işe yaradığını düşünmektedir (Murayama, Kitagami, Tanaka, ve Raw, 2017). Benzer şekilde birçok ebeveyn övgünün motive ettiğini düşünmektedir. Ancak araştırmalar, ödül ve övgünün çocuklar üzerinde olumsuz etkisini göstermektedir.

Övgü, sıkça kullanılan bir motivasyon aracı olsa da Mueller ve Dweck (1998) araştırmalarında keşfetmiştir ki zekasının övülen çocukların, başarısız olduktan sonra motivasyonları düşmektedir. Benzer şekilde yetişkinlere yardım eden çocuklar övüldükten sonra; yardım edemezlerse, yardım etmekten soğumaktadır (Foster-Hanson, Cimpian, Leshin, ve Rhodes, 2020). Dahası zekası övülen çocuklar, bir testte başarılı olmak için fırsat verildiğinde zekalarını ispatlamak için kopya çekmektedir (Zhao, Heyman, Chen, ve Lee, 2017). Zekayı övmenin yanı sıra, çabayı övmek de öğrencileri, özellikle ergenleri, olumsuz etkilemektedir. Aynı başarıyı gösteren iki öğrenciden, çabası övülen çocuk, kendisini daha yeteneksiz görmek de ve motivasyonu düşmektedir (Weiner ve Kukla, 1970). Benzer şekilde, yetişkinler bir çocuğu aşırı övdüğünde, “Senden bu başarıyı beklemiyordum.” mesajı verdiği için, öğrencinin motivasyonu düşmektedir (Wulf-Uwe, Meinolf, Ursula, Marianne, Fritz-Otto, ve Helga, 1979). Görüldüğü üzere, övgü çocuklar için birçok risk barındırmaktadır.

Ödül de övgü gibi bir motivasyon aracıdır. Deci (1971) ve Lepper, Greene ve Nisbett (1973) tarafından yapılan öncü araştırmalarda keşfedilmiştir ki ödül verilen çocuklar, ödül verilmediği zaman motivasyonlarını kaybetmektedir. Yaptıkları işe daha az ilgi göstermektedirler. Aynı övgü gibi ödülle iş yapan bireyler, ödül kazanmak için daha çok etik dışı davranışlar göstermektedir (Chen, Dong, Shen, Cochran, Wang, ve Hao, 2014). Ödül aynı zamanda yaratıcılığı ve öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Ödül almak için yaratıcı etkinlik yapan çocuklar, daha az yaratıcılık göstermektedir (Amabile, Hennessey, ve Grossman, 1986) ve öğrenme süreçleri sekteye uğramaktadır çünkü ödül almak için öğrenciler daha kolay işler seçmektedir (Shapira, 1976; Cornwell, Mustard ve Sridhar, 2006). Görüldüğü üzere hem ödül hem de övgü çocukları çoğu zaman olumsuz etkilemektedir.

Bu olumsuz etkiye rağmen birçok yetişkin, ödülü ve övgüyü kullanmaktadır. Ancak hangi ebeveynler övgü ve ödülü daha çok kullanmaktadır bilinmemektedir. Bilindiği kadarıyla yapılan kapsamlı alanyazın taraması göstermiştir ki bu konuda hiçbir araştırma yapılmamıştır. Ödül ve övgüyü sıkça kullanan ebeveynlerin özellikleri bilinmemektedir. Ödül ve övgü kullanımına yol açan bu ebeveyn özellikleri bilinmedikçe, etkin ebeveyn eğitimleri tasarlamak mümkün değildir. Onun için övgü ve ödül

kullanımına yol açan ebeveynlerin kişisel özellikleri ve düşünce kalıpları keşfedilmelidir. Bu düşünce kalıplarının bir tanesi, ebeveyn-çocuk ilişkisi olduğu tahmin edilmektedir. Çocuklarını birey olarak gören ebeveynler, çocuklarını kontrol ve motive etmek için daha az; çocuklarını kendi kimliklerinin uzantısı olarak gören ebeveynler, çocuklarını kontrol ve motive etmek için daha çok ödül ve övgü kullandığı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak ebeveynlerin çocuklarına yönelik ödül ve övgü davranışları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında nasıl bir ilişkinin bulunduğu incelenecektir.

Katılımcılar

Çalışmaya, farklı eğitim düzeylerine, medeni hallere, çocuk sayılarına ve yaş gruplarına sahip ebeveynler katılacaktır. Çalışmada orta düzey etki büyüklüğü, %95 güven aralığı ve 0.80 güç kullanılarak yapılan güç analizi sonucunda, minimum 175 katılımcıya ihtiyaç duyulmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

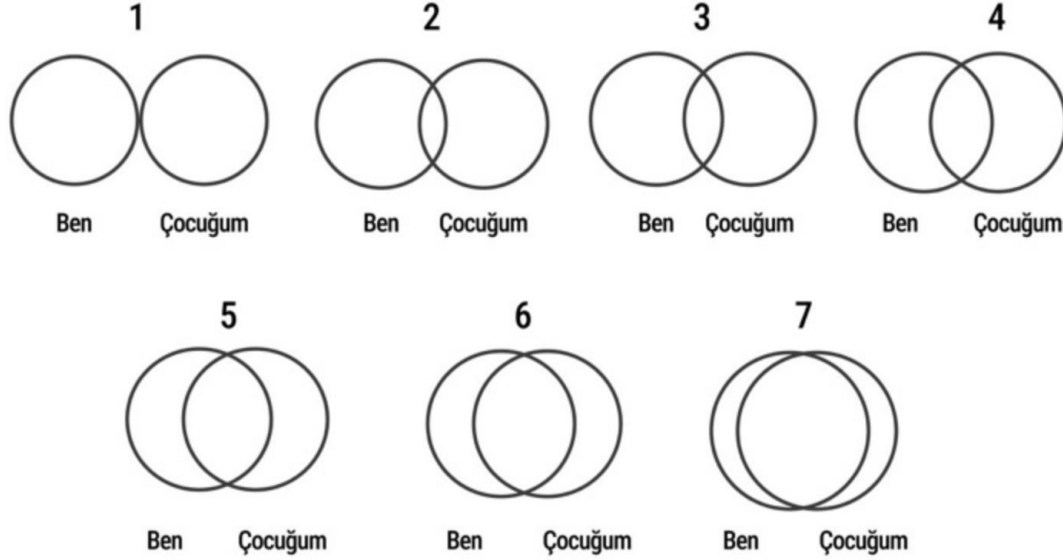
Çalışmada kullanılacak ölçekler şu şekildedir.

Ebeveyn Övgü Davranış Ölçeği: Bolat (2023) tarafından geliştirilen bu ölçek, ebeveynlerin çocuklarını ne sıklıkla övdüklerini ölçmek için kullanılacaktır. Örnek maddeler, “Çocuğum iyi bir iş yaptığında, onu överim.” ve “Çocuğumu yetiştirirken, aferin sözünü kullanırım.” şeklindedir. Ölçekte, 5'li Likert tipi kullanılmaktadır Seçenekler "asla", “nadiren”, “ara sıra”, “genellikle”, ve “her zaman” şeklindedir.

Ebeveyn Ödül Davranış Ölçeği: Bolat (2023) tarafından geliştirilen bu ölçek, ebeveynlerin çocuklarına ne sıklıkla ödül verdiklerini ölçmek için kullanılacaktır. Ölçeğin alt boyutu bulunmaktadır: motivasyon (Örnek madde: “Çocuğumu ödül ile motive ederim.”) ve kontrol (Örnek madde: “Çocuğum istediğimi yapсын diye ödül kullanırım.”) Ölçekte, 5'li Likert tipi kullanılmaktadır Seçenekler "asla", “nadiren”, “ara sıra”, “genellikle”, ve “her zaman” şeklindedir.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği: Aron, Aron ve Smollan, (1992) tarafından geliştirilen bu ölçek, ebeveynlerin, çocuklarını birey olarak mı yoksa kendi benliklerinin bir uzantısı olarak mı gördüklerini ölçmektedir. Bu ölçek daha önce ebeveyn-çocuk ilişkisini ölçmek için Brummelman, Thomaes, Slagt, Overbeek, de Castro ve Bushman (2013) tarafından kullanılmıştır. Ölçek grafikten oluşmaktadır ve grafikte 7 ayrı şekil bulunmaktadır (Şekil 1'e bakınız). Şekiller, iki daireden oluşmaktadır. Seçenek 1'deki şekilde iki daire yan yanadır ve kesişim noktası yoktur. Seçenek 7'deki şekilde iki daire birbiri içine girmiştir. Diğer seçeneklerde daireler farklı oranda birbirini içine girmiştir. Şekil 1'i seçenler, çocuklarını tamamen ayrı bir birey olarak; Şekil 7'i seçenler çocuğunu kendisinin uzantısı olarak görmektedir.

Şekil 1: Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği



Veri Analizi

İlk olarak, ölçekler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile test edilecektir. Korelasyon sonuçları, ödül verme, övgü verme ve ebeveyn-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkileri ortaya koyacaktır. Daha sonra, Şekil 1, Şekil 7 ve diğer şekilleri seçenlerden üç ayrı grup oluşturulacak ve bu gruplar arasında ödül ve övgü verme sıklıkları açısından fark olup olmadığını test etmek için varyans analizi (ANOVA) yapılacaktır.

Son olarak, regresyon analizi uygulanarak, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin ödül ve övgü verme davranışlarına ne ölçüde katkı sağladığı belirlenecektir. Araştırmanın gücü ve geçerliliğini artırmak amacıyla, her bir ölçekten elde edilen veriler üzerinde detaylı betimleyici istatistikler hesaplanacak ve analiz sonuçları tablolar halinde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, ebeveynlerin çocuklarına övgü ve ödül verme davranışları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi dinamikleri arasında belirgin ilişkiler bulunması beklenmektedir.

- Ebeveynlerin çocuklarını ödüllendirme ve övme davranışları arasında pozitif bir ilişki olacağı tahmin edilmektedir. Ödül veren ebeveynler aynı zamanda çocuklarını daha çok övmektedir çünkü ikisi de aynı zamanda motivasyon ve kontrol aracıdır.

-
- Ebeveynlerin çocukları motive etmek için ödül kullanımı ile çocuklar üzerinde kontrol sağlamak için ödül verme arasında pozitif bir ilişki beklenmektedir. Motive etmek için öven ebeveynler aynı zamanda kontrol etmek için de ödül vermektedir.
 - Ebeveynlerin çocuklarına ödül verme sıklığı ile ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği arasında bir ilişki bulunması beklenmektedir. Çocuklarını bir uzantısı olarak gören ebeveynlerin, ödül verme davranışlarını daha sık sergilemesi beklenmektedir. Çocuklarını ayrı bir birey olarak gören ebeveynler, daha az ödül kullanmaktadır.
 - Övgü verme sıklığının da ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif ilişki beklenmektedir. Üzerinde etkili olacağı tahmin edilmektedir. Çocuklarını bir uzantısı olarak gören ebeveynlerin, övme davranışlarını daha sık sergilemesi beklenmektedir. Çocuklarını ayrı bir birey olarak gören ebeveynler, daha az övgü kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ödül, övgü, ebeveyn-çocuk ilişkisi

Kaynakça

Amabile, T. M., Hennessey, B. A., & Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 14.

Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596.

Bolat, Ö. (2023). Developing a scale to measure parents' reward and praise behaviours for parental involvement. *The Universal Academic Research Journal*, 5(3), 270-280.

Brummelman, E., Thomaes, S., Slagt, M., Overbeek, G., de Castro, B. O., & Bushman, B. J. (2013). My child redeems my broken dreams: On parents transferring their unfulfilled ambitions onto their child. *PloS One*, 8(6), e65360.

Chen, C., Dong, W., Shen, J. J., Cochran, C., Wang, Y., & Hao, M. (2014). Is the prescribing behavior of Chinese physicians driven by financial incentives? *Social Science & Medicine*, 120, 40-48.

Cornwell, C., Mustard, D. B., & Sridhar, D. J. (2006). The enrollment effects of merit-based financial aid: Evidence from Georgia's HOPE program. *Journal of Labor Economics*, 24(4), 761-786.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105.

Foster-Hanson, E., Cimpian, A., Leshin, R. A., & Rhodes, M. (2020). Asking children to "be helpers" can backfire after setbacks. *Child Development*, 91(1), 236-248.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33.

Murayama, K., Kitagami, S., Tanaka, A., & Raw, J. A. L. (2017). People's naiveté about how extrinsic rewards influence intrinsic motivation. *Motivation Science*, 2(3), 138-142.

Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(6), 1235.

Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1.

Wulf-Uwe, M., Meinolf, B., Ursula, B., Marianne, H., Fritz-Otto, P., & Helga, S. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 259.

Zhao, L., Heyman, G. D., Chen, L., & Lee, K. (2017). Praising young children for being smart promotes cheating. *Psychological Science*, 28(12), 1868-1870.

Afet Riski Azaltmada Güvenli Davranış Biçimlerinin İlköğretim Öğrencilerine Yaratıcı Drama Yöntemiyle Aktarılması

Feyza Nur Şen

Harran Üniversitesi
feyzanursen@gmail.com

Problem Durumu

Afetler doğadaki tüm canlı yaşamını olumsuz etkileyen, fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara sebep olan, ekolojik sistemi bozarak bir başka afet riskini de tetikleyebilen insan kaynaklı ve/veya doğa kaynaklı olaylardır (Şen, 2017). Afet algısı, her topluma ve kültüre göre değişmesi sebebi ile literatürde çok farklı afet tanımları ile karşılaşılır. Küresel olarak kabul görmüş afet tanımı ise Birleşmiş Milletler tarafından yapılmaktadır. Buna göre afet “İnsanlar için can, fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, normal yaşamı durdurarak veya kesintiye uğratarak toplumları etkileyen ve yerel imkânlar ile baş edilemeyen her türlü doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylardır”. (United Nations, 1992).

Türkiye, tektonik oluşumu, jeolojik yapısı ve meteorolojik yapısı nedeniyle doğal afet riskine açık bir ülkedir. Başta depremler olmak üzere sel, heyelan, çığ, kaya düşmeleri, erozyon, orman yangınları ve kuraklık, Türkiye’de can ve mal kaybının yanı sıra doğa tahribatına da yol açan başlıca doğal afetlerdir (Ergünay, 2007). Günümüzde, afetin tanımlanmasında geline aşamada, afetlerin meydana gelmesinde ve önlenmesinde insanın ve toplumun yeri ve rolü dikkate alınarak özellikle tehlikeye maruz kalmanın (exposure) ve zarar görebilirliğin (vulnerability) azaltılması üzerinde durulmaktadır (Tezgider, 2019). Bu da afet riskinin azaltılması politikasına dayanmaktadır.

Afet riski, tehlikenin yol açabileceği olumsuz sonuçlar veya kayıplardır. Afet riskini önlemek ve azaltmak için yeterli ve doğru önlemler alınmazsa, güvenli davranış kurallarına uyulmazsa afet meydana gelir. Sonuç olarak, tehlikenin risk oluşturması ve afete dönüşmesi, insan faaliyetiyle, ortamı olumsuz etkileyen koşullar (fiziksel, sosyal, kültürel, ekonomik koşullar, yönetim davranışları) ile yakından ilgilidir. Doğal afetlerin ülkemizde çok sık yaşanması nedeniyle çocukların da doğal afetlere karşı bilgilendirilmeleri, doğal afetlerin yoğun yaşandığı bölgelerde öğrenciler öncelikli olmak üzere bir toplum bilincinin oluşturulması da bu bağlamda önemlidir.

Yaratıcı drama ise; doğaçlama, rol oynama, tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırılması, adlandırılmasıdır (San, 1991). Sahip olduğu özellikler nedeniyle özgün düşünceler üretebilen çocukların yetişmesinde önemli bir role sahiptir. Adıgüzel (2019), etkin bir katılımı içerdiği ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı için yaşantılara dayalı öğretimin çok önemli olduğunu vurgular. Yaratıcı drama eğitimi alan bireyler yeni durumlara uyumda ve yeni sorunlara değişik çözümler getirebilmede belirgin özellikler kazanabilir. Adıgüzel

(2007)'e göre, eğitimde drama çocukların yaratıcı güçlerini olduğu kadar toplumsal duyarlılığını da geliştirmeyi amaçlar. Bu doğrultuda yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanılabilir çünkü yaratıcı drama öğrenmenin önemli bir boyutu ve öğrenmek için bir araçtır (Adıgüzel, 2019).

Bu araştırmada 7-11 yaş arası ilkokul dönemi öğrencilerine Doğal Afetler ve Afet Riski Azaltma konusunda bilinçlendirmekle birlikte öğrencilere deprem konusunda Afet Riski Azaltmada güvenli davranış biçimlerinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak aktarılması amaçlanmıştır.

İlkokul düzeyinde Afet Eğitiminin ve Afet bilinci oluşturmanın önemi ışığında bu projenin öğrencilerin, Doğal afetler ve Deprem özelinde Afet Riski Azaltma hakkındaki düşüncelerinde farkındalık yaratmak amacıyla yaratıcı drama yöntemiyle desteklenerek ilerletilmesi planlanmıştır. Bu planlama çerçevesinde öğrencilerin yaparak- yaşayarak/somutlaştırarak öğrenmeleri ve anlamlandırmaları, doğal afetler ve afet riski azaltmada güvenli davranış biçimleri hakkındaki bilgi ve birikimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki kazanımlar dikkate alınarak yaratıcı drama atölyesi hazırlanmıştır.

Deprem Öncesinde Güvenli Davranış Biçimleri

1. Depreme karşı alınması gereken önlemleri açıklar.
2. “Deprem Tehlike Avı”nın önemini tartışır.
3. “Afet ve Acil Durum Çantası”nın içinde neler olduğunu yazarak açıklar.
4. Deprem öncesinde güvenli davranış biçimlerinin önemini yorumlar.

Bu kazanımlar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorunun cevabı dikkate alınacaktır.

"Deprem tehlikesini tespit etmek ve afet ve acil durum çantası hazırlamak da dahil olmak üzere çeşitli ihtiyati tedbirler, depremden önce güvenli davranışın ve hazırlığın desteklenmesine nasıl katkıda bulunur?"

Yöntem

Veriler, sanat-temelli bir nitel veri toplama yöntemi olan yaratıcı drama ile toplanacaktır ve elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenecektir. Araştırma değerlendirilmesinin oturum sonunda öğrencilerden sözlü ve yazılı değerlendirme soruları yoluyla yapılması amaçlanmaktadır. Yazılı değerlendirmeler mektup, afiş, önceden hazırlanan konu ile bağlantılı etkinlik notları, resim, slogan gibi çıktılar ile işitsel değerlendirmeler de video ve ses kaydı ile alınacaktır. Ayrıca öğrencilerin tasarım ürünlerinin fotoğrafı veli ve idari izinler alınarak çekilecektir. Veli izin belgesinin bir örneği araştırmanın ekler kısmında sunulacaktır. Toplanan bilgiler, araştırmanın amacına yönelik olarak betimlenerek değerlendirme yapılacaktır. Araştırma öncesinde çocuklara “Deprem öncesinde yapılması gereken güvenli davranış biçimleri nelerdir?” şeklinde açık uçlu soru sorulur. Aynı sorunun uygulamanın bitiminde de tekrarlanması planlanmaktadır. Çocuklardaki değişimler nitel ve nicel yollarla analiz edilecektir.

Bu araştırmanın uygulama grubunu aynı sınıfta okuyan araştırmaya gönüllü olarak katılımda bulunmuş ve daha önce drama deneyimi yaşamış veya yaşamamış olan ilkokul 2. Sınıf öğrencileri oluşturacaktır. Araştırma uygulanmadan önce bu gruba ısınma, tanışma ve güven çalışmaları yapılarak bir drama oturumuna hazırlanmaları sağlanacaktır.

Bu çalışmanın geçerliğini sağlamak için tarafsız gözlem, katılımcı kontrolü ve meslektaş teyidi gibi yöntemlere başvurulacaktır. Araştırmacı gözlemler sırasında kişisel önyargı, inanç ve beklentilerini göz ardı ederek, olayları olduğu gibi, tüm gerçekliği ile ortaya koymaya çalışacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Risk eğitimi, çocukların riski kavramsallaştırma ve analiz etme yeteneklerini kullanmalarına yardımcı olabilir. Çeşitli araştırmalarda risk algıları ise; medya, okul programları ve informal eğitimler gibi dış bilgi kaynaklarından sağlanan bilgilerle, bireylerin kendi yerel afet deneyimlerine dayanmaktadır (Bernhardsdotti, 2016). Okulların afet riskinin azaltılması açısından toplum bilinçlendirme çalışmaları yadsınamaz. Okullar bilgiyi kanalize ederek farklı alanlarda riske ilişkin farkındalık yaratabilir.

Dirençli çocuklar herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında hemen harekete geçebilirler. Afet eğitimleriyle çocuklar herhangi bir doğal afete maruz kalmadan risklerin farkına varabilir. Afet riski azaltma konusunda bilinçlendirme faaliyetleri, tehlikenin yapısını, etkilerini ve nedenlerini öğretir, afetlerin zararını azaltmaya yönelik bilgi ve becerileri kazandırır.

Afet farkındalıklarını artıracak eğitimler planlamak çocukların afete hazır bulunurluğu, afet deneyimi ve zarar görebilirliğin azaltılması açısından önemlidir. Çocukların zihinlerine korku, endişe ve bilinmezlik yerine doğru deprem algısı oluşturmak, bilinç düzeylerini artıracak farkındalık çalışmaları yapmak amaçlanmaktadır. Onları bilinçlendirerek deprem sonrası güvenli bir ortam için neler yapılabileceği konusunda hazırlamak afet farkındalığı açısından değerli olabilir.

Eğitimde drama çocukların toplumsal duyarlılığını da geliştirmeyi amaçlar. Böylece, yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanılabilir çünkü yaratıcı drama öğrenmenin önemli bir boyutu ve öğrenmek için bir araçtır. Yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanıldığında teknikleriyle birlikte drama alanının dışındaki konuları öğretmede bir rehber görevindedir. Yaratıcı Dramanın yöntem olarak kullanılması bu projenin hedeflerine ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecini destekleyecek niteliklere sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Afet bilinci, afet eğitimi, afet riski azaltma, yaratıcı drama

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada temel kavramlar. Editör: Ali Öztürk). İlköğretimde Drama, 1, 1-18.

Adıgüzel, Ö. (2019). Eğitimde Yaratıcı Drama (5.Baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Adıgüzel, Ö. (2019). Müze eğitimi ve yaratıcı drama. Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 1(1), 23-43.

Bernhardsdottir, A. E., Musacchio, G., Ferreira, M. A., & Falsaperla, S. (2016). Informal education for disaster risk reduction. *Bulletin of Earthquake Engineering*, 14, 2105-2116.

Ergünay, Oktay (2007) Türkiye'nin Afet Profili, TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara: Mattek Matbaacılık.

San, İ. (1991). Yaratıcı drama-eğitsel boyutları. Eğitim Kongresi, 25-27.

Şen, G. (2017). Afet Triajında Etik Karar Verme: İzmir İli Örneği. Kitapana, İzmir.

Tezgider G. (2019). Uluslararası afet yönetimi politikaları. In: Özmen B (ed) Afet yönetimi 2,

1. Baskı. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir, pp 180-210.

United Nations Department of Humanitarian Affairs (1992). Internationally Agreed Glossary of Basic Terms Related to Disaster Management (DNA/93/36). Geneva: United Nations. <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/004DFD3E15B69A67C1256C4C006225C2-dha-glossary1992.pdf>

UNISDR (2005). Hyogo Framework For Action 2005–2015: Building The Resilience Of Nations And Communities To Disasters. World Conference on Disaster Reduction (A/CONF. 206/6). Geneva: The United Nations International Strategy for Disaster Reduction.

UNISDR (2015). Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. Geneva, Switzerland, https://www.unisdr.org/files/43291_sendaiframeworkfordren.pdf

United Nations Department of Humanitarian Affairs (1992). Internationally Agreed Glossary of Basic Terms Related to Disaster Management (DNA/93/36). Geneva: United Nations. <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/004DFD3E15B69A67C1256C4C006225C2-dha-glossary-1992.pdf>

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Mekânsal Düşünme Becerilerinin Tarihsel Kanıtlarla Geliştirilmesi

Tolgahan Ayantaş

Ankara Üniversitesi
ayantas@ankara.edu.tr

Problem Durumu

Mekânsal düşünme becerileri, öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı anlamalarını, analiz etmelerini ve yorumlamalarını sağlayan kritik yeteneklerdir. Sosyal bilgiler derslerinde bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin tarihsel olayları ve süreçleri daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin tarih, coğrafya, ekonomi ve kültür gibi çeşitli disiplinler hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olur. Ancak, bu derste sıkça karşılaşılan bir sorun, öğrencilerin tarihsel olayları ve süreçleri soyut kavramlar olarak algılamalarıdır. Tarihsel olayların mekânsal boyutunu anlamak, bu olayların toplumsal ve kültürel bağlamlarını kavramak açısından hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda, mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin tarihsel olayları ve süreçleri daha somut ve anlaşılır hale getirebilir. Mekânsal düşünme becerileri, öğrencilere coğrafi konumları, mekânsal düzenlemeleri ve tarihsel süreçleri analiz etme ve yorumlama yeteneği kazandırır. Ancak, mevcut öğretim programında bu becerilerin yeterince vurgulanmadığı ve öğrencilerin tarihsel olayları mekânsal bir perspektiften analiz etme becerilerinin eksik olduğu gözlemlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere toplumların yapısını, kültürel dinamikleri, tarihsel süreçleri ve coğrafi unsurları tanıtarak, onların dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olmayı amaçlar. Bu dersler, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözüme ve analitik becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Sosyal bilgiler müfredatı, tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi disiplinleri içerir ve bu alanların birbirleriyle olan ilişkilerini anlamayı hedefler. Bu bağlamda, mekânsal düşünme becerileri, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin olayları ve süreçleri mekânsal bir perspektiften değerlendirmelerine yardımcı olur. Tarihsel kanıtlar, geçmişte meydana gelen olayları ve süreçleri anlamamıza yardımcı olan belgeler, eserler, yapılar ve diğer materyallerdir. Bu kanıtlar, tarihçilerin ve araştırmacıların geçmişe dair bilgi edinmelerini ve bu bilgileri analiz etmelerini sağlar. Tarihsel kanıtlar, yazılı belgeler (örneğin, mektuplar, resmi kayıtlar, günlükler), arkeolojik buluntular, sanat eserleri, mimari yapılar ve sözlü tarih gibi çeşitli kaynaklardan oluşur. Öğrencilerin tarihsel kanıtları analiz etmeyi öğrenmeleri, onların geçmişe dair daha derinlemesine ve eleştirel bir anlayış geliştirmelerine sağlar. Mekânsal düşünme becerileri, bireylerin mekânı ve mekânsal ilişkileri anlama, analiz etme ve yorumlama yeteneğidir. Bu beceriler, coğrafi konumları, yerleşim düzenlerini, çevresel faktörleri ve mekânsal ilişkileri değerlendirme yeteneğini içerir. Mekânsal düşünme, harita okuma, mekânsal analiz yapma, mekânı zihinde canlandırma ve mekânsal verileri yorumlama gibi yetenekleri kapsar. Eğitimde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin coğrafi ve tarihsel olayları daha iyi anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olur.

Bu araştırmanın temel amacı, 7. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmek ve bu becerilerin tarihsel kanıtlar kullanılarak nasıl güçlendirilebileceğini incelemektir. Araştırma,

öğrencilerin tarihsel olayları ve süreçleri mekânsal olarak analiz etmelerini sağlamak ve bu analizler üzerinden daha derinlemesine bir tarih anlayışı geliştirmelerini amaçlamaktadır. Araştırmanın özel amaçları şunlardır:

- Öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin tarihsel kanıtları analiz etme ve yorumlama yeteneklerini artırmak,
- Tarihsel olayların mekânsal boyutunu öğrencilerle birlikte keşfetmek ve bu olayların toplumsal ve kültürel bağlarını anlamak,
- Sosyal bilgiler derslerinde mekânsal düşünme becerilerinin kullanımını teşvik etmek ve öğretmenlerin bu becerileri derslerine entegre etmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirmektir.

Araştırma soruları:

- Öğrenciler, tarihsel kanıtları analiz ederken mekânsal düşünme becerilerini nasıl kullanmaktadır?
- Tarihsel kanıtların yerinde incelenmesi, öğrencilerin mekânsal farkındalığını nasıl geliştirmektedir?
- Tarihsel kanıtlarla yapılan etkinlikler, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini nasıl geliştirmektedir?
- Öğrenciler, tarihsel olayların ve süreçlerin mekânsal boyutlarını nasıl değerlendirmektedir?
- Öğrenciler tarihsel olayların mekânsal dağılımını analiz ederken hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmeyi ve bu becerilerin tarihsel kanıtlar kullanılarak nasıl güçlendirilebileceğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın metodolojisi, nitel araştırma yaklaşımlarından yararlanarak, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerini içermiştir. Bu yöntemler, araştırmanın hedeflerine ulaşılmasını sağlamak için birbirini tamamlayıcı nitelikte kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları, bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden (17K, 9E toplam 26 öğrenci) oluşmuştur. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre seçilmiş ve araştırma süreci hakkında bilgilendirilerek araştırmaya katılım onayları alınmıştır.

Eylem araştırması, 8 hafta süren bir süreçte yürütülmüştür. Bu süreç, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve bu etkinliklerin değerlendirilmesi ile yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinin her aşamasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak veri toplanmıştır.

Eylem Süreci:

-
1. Hafta: Giriş ve Ön Bilgilendirme
 2. Hafta: Haritalar ve Mekânsal Veriler Kullanımı
 3. Hafta: Mekânsal Düzenlemelerin ve Yapıların İncelenmesi
 4. Hafta: Tarihi Olayların Mekânsal Analizi
 5. Hafta: Çevresel ve Doğal Faktörlerin İncelenmesi
 6. Hafta: Tarihi Kanıtların Yerinde İncelenmesi
 7. Hafta: Yeniden Canlandırmalar ve Modeller
 8. Hafta: Değerlendirme

Araştırma sürecinde, öğretmen araştırmacı, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini ve tarihsel kanıtlarla olan etkileşimlerini gözlemlemiştir. Gözlemler, saha gezileri, sınıf içi etkinlikler ve öğrencilerin grup çalışmaları sırasında gerçekleştirilmiştir. Gözlem notları, öğrencilerin etkinliklere katılımı, problem çözme süreçleri ve öğrenme çıktıları değerlendirilmek için kullanılmıştır.

Öğrencilerle ve öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın nitel veri toplama sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Görüşmeler, öğrencilerin etkinlikler hakkındaki düşüncelerini, öğrenme deneyimlerini ve mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi konusundaki geri bildirimlerini elde etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmeler ise, araştırmanın genel süreci ve öğrencilerin gelişimi hakkında bilgi sağlamayı hedeflemiştir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin ürettikleri materyaller (haritalar, notlar, 3D modeller, raporlar) doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiştir. Bu dokümanlar, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini nasıl geliştirdiklerini ve tarihsel kanıtları nasıl yorumladıklarını analiz etmek için kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin proje ödevleri ve sınıf içi sunumları da doküman incelemesi kapsamında değerlendirilmiştir.

Toplanan veriler, nitel veri analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Gözlem notları, görüşme transkriptleri ve dokümanlar, tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde, verilerdeki ortak temalar ve örüntüler belirlenerek, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi ve tarihsel kanıtlarla olan etkileşimleri hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu eylem araştırmasının sonunda, 7. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinde belirgin bir gelişme gözlemlenmesi beklenmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ve değerlendirmeler ışığında elde edilen geçici sonuçlar şu şekildedir:

Mekânsal Düşünme Becerilerinde Artış: Araştırmanın başında, öğrencilerin mekânsal düşünme becerileri konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ancak, araştırma sürecinde yapılan haritalandırma çalışmaları, CBS teknolojilerinin kullanımı ve saha gezileri gibi etkinlikler sayesinde, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinde önemli bir artış gözlemlenmiştir. Özellikle haritalar üzerinden yapılan çalışmalar ve tarihsel olayların mekânsal analizleri, öğrencilerin mekânsal farkındalıklarını ve analitik düşünme yeteneklerini geliştirmiştir.

Tarihsel Kanıtları Analiz Etme Becerisinde Artış: Öğrencilerin tarihsel kanıtları analiz etme ve yorumlama becerileri, araştırma sürecinde belirgin şekilde gelişmiştir. Tarihsel belgelerin, arkeolojik buluntuların ve tarihi yapıların incelenmesi yoluyla öğrenciler, geçmişteki olayları daha derinlemesine anlama fırsatı bulmuşlardır. Bu süreçte, öğrencilerin tarihsel kanıtları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Tarih Konularına İlgi ve Motivasyonda Artış: Mekânsal düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin, öğrencilerin tarih derslerine olan ilgisini ve motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Saha gezileri ve yerinde gözlem gibi aktif öğrenme yöntemleri, öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermesine ve tarihsel olayları daha ilgi çekici bulmalarına neden olmuştur. Ayrıca, 3D modelleme ve yeniden canlandırma çalışmaları, öğrencilerin tarihsel süreçleri daha somut bir şekilde kavramalarına yardımcı olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, tarihsel kanıt, mekansal düşünme

Kaynakça

Atit, K., Uttal, D. H., & Stieff, M. (2020). Situating space: Using a discipline-focused lens to examine spatial thinking skills. *Cognitive research: principles and implications*, 5, 1-16.

Banegas, D. L., & Villacañas de Castro, L. S. (2015). A look at ethical issues in action research in education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 58-67.

Barcelona, A. B. (2020). An Analytic Hierarchy Process for Quality Action Researches in Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 517-523.

Bednarz, R. S., & Lee, J. (2011). The components of spatial thinking: empirical evidence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21, 103-107.

Brooks, S. (2009). Historical empathy in the social studies classroom: A review of the literature. *Journal of Social Studies Research*, 33(2).

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).

Foster, S. J., & Padgett, C. S. (1999). Authentic historical inquiry in the social studies classroom. *The Clearing House*, 72(6), 357-363.

Kerski, J. (2008). Developing spatial thinking skills in education and society. *ArcWatch: Your e-Magazine for GIS News, Views, and Insights*.

Mertler, C. A. (Ed.). (2019). *The Wiley handbook of action research in education*. John Wiley & Sons.

Metoyer, S. K., Bednarz, S. W., & Bednarz, R. S. (2015). Spatial thinking in education: Concepts, development, and assessment. *Geospatial technologies and geography education in a changing world: Geospatial practices and lessons learned*, 21-33.

Newcombe, N. S. (2013). Seeing Relationships: Using Spatial Thinking to Teach Science, Mathematics, and Social Studies. *American Educator*, 37(1), 26.

Rüsen, J. (2017). *Evidence and Meaning: A theory of historical studies* (Vol. 28). Berghahn Books.

Somekh, B., & Noffke, S. E. (2009). *The SAGE handbook of educational action research*.

Eko-Bilimsel Düşünce Perspektifinde 5 - 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Biyomimikri ve Tasarımı Açısından İncelenmesi

Ayşe Nur Gülben

Muş Alparslan Üniversitesi
gulbenaysenur@gmail.com

Problem Durumu

Mutlu'nun aktarımıyla (2009), ülkemizde bilimin, metodoloji bakımından klasik bilim yaklaşımı bağlamında algılandığı düşünüldüğünde, ekolojinin de aslında doğa bilimleri çerçevesinde görülüyor olduğunu tahmin etmek zor değildir. Bir diğer deyişle, ülkemizde olay ve olguları kavrama konusunda doğa bilimleri karşısında sosyal bilimlere başvurmanın zayıf kaldığından hareketle, ekolojinin baskın biçimde doğa bilimleri çerçevesinde algılandığı ileri sürülebilir. Bu hükümlerin gerçekliği, ekolojiye yönelik universal ilginin ve literatürün irdelenmesiyle ortaya konulabilir (Mutlu, 2009).

Yapılan araştırmalar çerçevesinde biyomimikri ve eko-bilimsel düşünce temelli çalışmaların büyük bir çoğunluğu Fen Bilgisi derslerine entegre edilerek hazırlanmış ve Sosyal Bilimler gerçekliğinden kısmen uzaktır. Örneğin "Fizik Eğitiminde Biyomimikri Verileri Kullanımın Yeri ve Önemi" başlığı adı altında fizik dersinin öneminin öğrencilere kazandırılması ve onlarda bilim okur-yazarlıklarının geliştirilmesi için, varlıkların evrimsel süreç içinde davranış ve yapılarının biyomimikri çalışmaları ile anlaşılması (Ersanlı, C.C., 2016) ya da "Doğa Eğitimi ve Biyomimikri Bilimi" araştırmasında doğanın içindeki formların Biyomimikri rehberliğinde yenilikçi ve çok disiplinli bir tasarım anlayışıyla gezegene faydalı çözümler üretmesi incelenmiştir (Avcı, 2022). Tüm bunlar ışığında hazırlanmış olan bu çalışmanın asıl amacı farklı bir disiplin olan Sosyal Bilgiler derslerinde biyomimikri ve eko-bilimsel düşüncenin varlığını öğretmenlere ve öğrencilere farkındalık kazandırarak tanıtmaktır. Uygulamada etkinlik konusu olarak çevre kirliliğinden hareket edilerek "gürültü kirliliği" ile özelleştirilmiş bir konu seçilmiştir. Bu konunun seçilmesindeki amaç hali hazırda bulunan güncel bir konunun ele alınması ve öğrenciler beklenmedik bir anda böyle bir çalışmayla karşılaşacakları için 4., 5. ve 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki farkı azaltabilmektir. Çünkü uygulamadaki en önemli istedik amaçlardan biri bütün öğrencilerin ekobilimsel düşünce perspektifinde biyomimikri ve sosyal bilgiler ilişkisini yorumlayarak hayal gücünü göz ardı etmemesidir. Yani Sosyal Bilgiler dersi sayesinde öğrencilere çevre bilinci ve toplumsal sorumluluk konularında bilgi sunulurken diğer taraftan ekosistemlerde gözlemlenen sürdürülebilir tasarımları inceleyerek çözümler geliştirip bu çözümlerin çevresel etkilerini düşünerek sürdürülebilirlik odaklı tasarım yaklaşımı desteklemek amaçlanmıştır.

Bu probleme yönelik alt problemler şu şekildedir:

- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eko-bilimsel düşüncenin sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?

- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin biyomimikrinin sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinin eko-bilimsel düşünce ve biyomimikri ile ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin biyomimikri ve eko-bilimsel düşünce ile bağlantısına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar olay ve olgulara ilişkin katılımcıların “öznel bakış açılarını” öğrenmeyi amaçlar (Tutar, 2023). Bu sebeple nitel araştırmanın en temel özelliği insanların belirli bir araştırma konusunu nasıl deneyimlediklerine dair ayrıntılı metinsel açıklamalar sunabilmesidir. Bir araştırmanın “insani yani beşeri” yönü hakkında bilgi sağlar. Nitel araştırma bireylerin görüşleri, duyguları ve ilişkileri üzerine kuruludur. Nitel bir çalışmada kullanılan yöntemler, araştırmada rolü olan sosyal normlar, sosyoekonomik statü, cinsiyet rolleri, etnik köken ve din gibi soyut faktörlerin belirlenmesinde de etkilidir (Mack & Woodsong, 2005).

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” deseniyle hazırlanmıştır. Leymun ve diğerlerinin (2017) aktarımına göre durum çalışması, güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda bu durumun sebeplerini, nedenleri ve sonuçlarını anlamak, açıklamak ve betimlemek için kullanılan bir nitel araştırma deseni. Durum çalışmaları gerçek ortamda birçok unsurun etkileşimini ele alır. Buna istinaden eğitiminde dinamik bir yapıya sahip olduğunu düşünce eğitim sistemlerini gerçek bağlamları dışında incelemek mümkün değildir. Bu sebeple hazırlanmış olan çalışmada eğitimi etkileyen bu unsurların gerçek ortamında incelenmesi gerektiği anlayışından ötürü nedenselliğe dayalı bütüncül bakış açısının sağlanması, biyomimikri uygulama sürecine ilişkin iç görü kazanılması ve gerçekte oluşabilecek senaryoları değerlendirmek için durum çalışması desenini seçilmiş bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgularda Biyomimikri ve Sosyal Bilgiler Dersi arasındaki bir sınırlılık analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgularda Sosyal Bilgiler ile doğa arasındaki çok yönlü ilişki analizi oluşturulmuştur. Buradan hareketle birinci alt problemde yer alan Biyomimikri sınırlılığı ikinci alt problemde Sosyal Bilgilerin içerisinde bulunan gizil bir rehber olarak dikkat çekmiş olur.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgularda Biyomimikri ve ekobilimsel düşünce arasında anlamlı ve birbirini tamamlayıcı olan çok yönlü bir ilişki analizi elde edilmiştir.

Biyomimikri ve ekobilimsel düşünce kullanımının öğrencilere katkısının analiz edildiği bulgularda öğrenciler tarafından hazırlanmış her bir oluşum sürdürülebilirlik için verimli etkiler oluşturabilecek

yararlı, kritik ve istendik bir adımdır. Ayrıca öğrenciler Biyomimikri ve eko-bilimsel düşüncenin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiş bakış açısı sayesinde eleştirel bir mekanizma oluşturup çevresel sorunları anlamaya ve çözüm üretmeye teşvik edildiği sonucuna varılmıştır.

Uygulama sürecinde elde edilen zorlanma bulguları incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “hayal gücünü” kullanırken zorlandığı analiz edilmiştir. Bu durumu destekleyen kodlar “düşünürken zorlandım veya tasarıma isim bulurken zorlandım” şeklindedir. Bunun yanında “tasarımın resmini çizerken” zorlanan ve hiç zorlanmadığı ifadesinde bulunan öğrencilerde mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Biyomimikri, eko-bilimsel düşünce, gürültü kirliliği, sosyal bilgiler

Kaynakça

Alperen, N. F. (2020). Ortaokul 5. Sınıf bilim uygulamaları dersine yönelik STEM temelli bir öğretim tasarımı: doğadan ilham alan teknolojiler [Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü].

Avcı, F. (2022). “BÖLÜM 6: Doğa Eğitimi ve Biyomimikri Bilimi”. “Erken Çocukluk Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Işığında Doğa Temelli Eğitim (Etkinlik Örnekleriyle)”. “Efe Akademi Yayınları”.

Avcı, F. (2019). Doğa Ve İnovasyon: Okullarda Biyomimikri, Anadolu Öğretmen Dergisi, 3(2), 214-233, DOI: 10.35346/aod.604872

Bakırlıoğlu, Y. (2012). Sürdürülebilirlik için biyomimikri: sürdürülebilir ürün tasarımında bir eğitim projesi [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].

Başarmak, H. I. B., & Görmez, K. (2019). “Sürdürülebilir kalkınma vs. ekolojik düşünce.” OPUS International Journal of Society Researches, 10(17), 2299-2323.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.

Benyus, J. M., 1997, Biomimicry Innovation Inspired by Nature, New York, Harper Perennial, p.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), 3112-3134. Retrieved from <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286>

Coban, M., & Coştu, B. (2023). Integration of biomimicry into science education: biomimicry teaching approach. Journal of Biological Education, 57(1), 145-169.

Code, L. (2008). Ekolojik Düşünce hakkında düşünmek. *Hypatia*, 23 (1), 187-203. doi:10.1111/j.1527-2001.2008.tb01174.x

Ersanlı, C. C. (2016). Fizik eğitiminde biyomimikri verileri kullanımının yeri ve önemi.

Kuday, I. (2009). Tasarım sürecini destekleyici faktör olarak biyomimikri kavramının incelenmesi (Master's thesis).

Mack, N., & Woodson, C. (2005). *Qualitative research methods*.

Mutlu, A. (2009). "Türkiye'de çevre sorunları literatürünün baskın niteliği ve sosyal Bilimler yaklaşımının gerekliliği." *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(1), 0-0. DOI: 10.1501/Csaum_0000000007

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. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m

Önder, S., & Gülgün, B. (2010). Gürültü kirliliği ve alınması gereken önlemler: Bitkisel gürültü perdeleri. *Ziraat Mühendisliği*, (355), 54-64.

Özen, G. (2016). Doğa referanslı tasarım: Biyomimikri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ruano, D. S. (2019, April). *Ecological Design Thinking for the 21st Century*. 3rd LeNS world distributed conference.

Şentürk, R. (2017). "Bilim nedir?", İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi.

Tutar, H. (2023). Nitel araştırma deseni belirleme ölçütleri ve gerekçelendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 334-355.

Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

Selvanur Kayhan ^{1,*} & Bircan Eyüp ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
selvanurkayhan@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Yaratıcılık yetenek, süreç ve çevre arasındaki etkileşim yoluyla yeni ve faydalı bir ürünün üretilmesi anlamına gelir (Plucker vd., 2004). Yaratıcı eylem, farklı perspektiften bakışı, eski ve yeni deneyimleri bütünleştirmeyi, alışılmamış düşünerek engelleri aşmayı, problemleri farklı bakış açısıyla çözmeyi, verilen bilginin üstüne koymayı ve özgün bir ürün ortaya çıkarmayı içermektedir (Duffy, 2006). Bir eylemin yaratıcı olarak tanımlanabilmesi için özgünlük ve kullanışlılığı aynı anda barındırması gerekmektedir (Feist, 2010; Lloyd-Cox vd., 2022). Ancak yaratıcılığa katkıları aynı düzeyde olmak zorunda değildir (Harvey & Berry, 2023). Bu doğrultuda yaratıcılık, var olandan yola çıkarak yeni ve faydalı bir ürünün ortaya koyulmasını ifade etmektedir. Yaratıcılığın her aşamasında, bilişsel ve duyuşsal faktörler rol oynamaktadır (Fasko, 2001). Bilişsel boyutta, çalışma belleği, dikkat, bilişsel esneklik, uygunluk muhakemesi gibi beceriler yer almaktadır (Dietrich, 2004). Duyuşsal boyut ise bireyin duyguları, estetik kaygıları gibi özellikleri kapsamaktadır (Fasko, 2001; Williams, 1969). Duyuşsal boyutta yer alan motivasyon, yaratıcı sürecin merkezinde yer almaktadır (Hennessey, 2010).

Motivasyon, hedefe yönelik davranışların isteklendirildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Schunk vd., 2014). Bireyi bir davranışa yönlendirmenin yanında davranışın sıklığı ve sürekliliği üzerinde de etkili olmaktadır (Lapointe & Perreault, 2013). Yaratıcılık sürecinde ise bireyin yaratıcı düşünce, çözüm üretmesinde rol oynamaktadır. Temelde içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılan motivasyon (Ryan & Deci, 2000), yaratıcılığı farklı açılardan etkilemektedir (Hennessey, 2010; Kasof vd., 2007). İçsel motivasyon, bireyi yaratıcı düşünmeye teşvik etmektedir (Amabile, 1996; Koestner vd., 1984; Stanko-Kaczmarek, 2012). Buna göre ilgi duyma, merak etme, meydan okuma ya da zevk alma amacıyla yaratıcı düşünce ya da ürün üreten bireyler içsel motivasyona sahiptirler (Amabile, 1997). Dışsal motivasyonun yaratıcılık üzerindeki etkisi ise daha karmaşıktır (Taylor & Kaufman, 2021). Bir getiri elde etmek amacıyla yaratma eyleminde bulunan bireyler dışsal motivasyona sahiptirler (Amabile, 1997). Bu motivasyon türünün yaratıcılık üzerinde olumsuz etkileri olduğunu dile getiren çalışmalar olduğu gibi (Amabile, 1985) olumlu etkileri olduğunu ifade eden çalışmalar da yapılmıştır (Boice, 1983; Eisenberger & Rhoades, 2001). Bununla birlikte güncel araştırmalar dışsal motivasyonun yaratıcılık üzerindeki etkisinin duruma ve getiri göre farklılaştığını ortaya koymaktadır (Byron & Khazanchi, 2012; Eisenberger & Armeli, 1997). Ancak içsel ve dışsal motivasyon birlikte ele alındığında bireyin yaratıcılığını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Kasof vd., 2007). Yaratıcılık etkinliklerinde içsel ve dışsal motivasyonun olmadığı durumlarda ise birey motivasyonsuzluk yaşamaktadır. Motivasyonsuzluk yaşayan birey, içsel ve dışsal motivasyona sahip olduğu duruma göre en düşük düzeyde yaratıcılık sergilemektedir (Zhu vd., 2018). Görüldüğü üzere bu üç motivasyon türü, bireyin

yaratıcı düşünce ya da ürün ortaya koymasında etkilidir. Yaratıcı dramanın bireyin yaratıcılığa yönelik motivasyonunu artırarak yaratıcı ürün ortaya koyma sürecini desteklediği düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcılık motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek ve adayların bu konudaki görüşlerini incelemektir.

Bu doğrultuda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının,

- Yaratıcılık motivasyonu ön test-son test ortalama puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Yaratıcı drama uygulamalarının yaratıcılık motivasyonuna etkisi üzerine görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırma sürecinde nicel verilerin toplanıp ardından nitel veriler ile sürecin desteklendiği bir araştırma desendir. Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden açımlayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desende ilk olarak araştırma sorusuna yönelik nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Bu analizlerin devamında nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Açımlayıcı sıralı desende nitel verilerin toplanmasının amacı nicel verilerin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklayarak sonuçların daha derin bir bakış açısı ile açıklanabilmesine yardımcı olmaktır (Creswell & Plano-Clark, 2018). Bu araştırmada da yaratıcı dramının Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcılık motivasyonları üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla öncelikle nicel süreç yürütülüp veriler toplanmış ve devamında nicel sonuçları daha derinlemesine açıklayabilmek için nitel veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği Programına kayıtlı 20 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaratıcı Özellik Motivasyon Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Taylor ve Kaufman (2021) tarafından geliştirilen Yaratıcı Özellik Motivasyon Ölçeği Kalı-Soyer ve Boyalı (2022) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 7'li likert tipinde hazırlanmış ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde; içsel motivasyon $\alpha=.914$, dışsal motivasyon $\alpha=.897$, motivasyonsuzluk alt boyutu $\alpha=.871$ olarak bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise ikisi ısınma sorusu olmak üzere üç soru yer almaktadır.

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle Etik Kuruldan gerekli izin alınmıştır. Öğrencilere ön-test olarak yaratıcı özellik motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra tiyatro ve yaratıcı drama uygulamaları dersinde 14 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilere aynı ölçek son-test olarak uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 23 programında

uygun tekniklerle analiz edilmiştir. Deneysel çalışmanın ardından öğrenciler ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Üç grup şeklinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğrencilere pilot sorular sorulmuş ardından esas sorulara geçilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların içsel motivasyon boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak büyük ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t(19) = -3,74, p < .01$). Aynı zamanda yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların motivasyonsuzluk boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t(19) = 3.23, p < .01$). Katılımcıların dışsal motivasyon boyutunda ve toplam yaratıcı özellik motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Odak grup görüşmesi sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın yaratıcılık motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin üç kategori altında sınıflandırıldığı görülmektedir. İçsel motivasyon kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramanın etkisine yönelik görüşleri, mükemmeliyetçilik, sorumluluk, haz/keyif almak, özgün olma isteği, cesaret, öz yeterlik, esneklik, kendini ifade etme, amaca ulaşma isteği, başarıma hissi, rahat hissetmek, gayret/emek ve yeni bir ürün ortaya koyma isteği olarak raporlanmıştır. Dışsal motivasyon kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramanın etkisine yönelik görüşleri, not kaygısı, mesleki gelişime katkı, prestij, grup çalışmaları, onay alma ihtiyacı, akran desteği, görev/zorunluluk, sorumluluk, iş birliği, iletişim, hırs/rekabet, takdir/övgü ve grup lideri olarak raporlanmıştır. Motivasyonsuzluk kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramanın etkisine yönelik görüşleri, öz güven sorunu, grup çalışmaları, sorumluluk duygusu, başarısızlık hissi, olumsuz değerlendirilme ve zorunluluk olarak raporlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcı drama, yaratıcı özellik motivasyonu

Kaynakça

Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393–399.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.

Amabile T. M. (1997). Entrepreneurial creativity through motivational synergy. *Journal of Creative Behavior*, 31, 18-26.

Boice, R. (1983). Contingency management in writing and the appearance of creative ideas: Implications for the treatment of writing blocks. *Behavior Research and Therapy*, 21, 537–543.

-
- Byron, K., & Khazanchi, S. (2012). Rewards and creative performance: A meta-analytic test of theoretically derived hypotheses. *Psychological Bulletin*, 138(4), 809–830. <https://doi.org/10.1037/a0027652>
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin and Review*, 11, 1011–1026.
- Duffy, B. (2006). *Supporting imagination and creativity in the early years* (2th ed.). Open University Press.
- Eisenberger, R., & Armeli, S. (1997). Can salient reward increase creative performance without reducing intrinsic creative interest? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 652–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.652>
- Eisenberger, R., & Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 728–741.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327.
- Feist, G. J. (2010). The function of personality in creativity: The nature and nurture of the creative personality. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 113-130). Cambridge University Press.
- Harvey, S., & Berry, J. W. (2023). Toward a meta-theory of creativity forms: How novelty and usefulness shape creativity. *Academy of Management Review*, 48(3), 504-529. <https://doi.org/10.5465/amr.2020.0110>
- Hennessey, B. A. (2010). The creativity-motivation connection. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 342-365). Cambridge University Press.
- Kasof, J., Chen, C., Himsel, A., & Greenberger, E. (2007) Values and Creativity. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 105-122. DOI: 10.1080/10400410701397164
- Koestner, R., Ryan, R., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.
- Lapointe, M. C., & Perreault, S. (2013). Motivation: Understanding leisure engagement and disengagement. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 36(2), 136-144.
- Lloyd-Cox, J., Pickering, A., & Bhattacharya, J. (2022). Evaluating creativity: How idea context and rater personality affect considerations of novelty and usefulness. *Creativity Research Journal*, 34(4), 373-390.

Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potential, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

Öğretmen Coşkusu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Türkiye Bağlamında Nitel Bir Araştırma

Gökhan Savaş^{1,*} & Erhan Dolapçı²

¹ Bartın Üniversitesi
Milli Eğitim Bakanlığı
gokhansavas37@gmail.com

Problem Durumu

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Hanushek vd., 2019; Thoonen vd., 2011). Bu rolün etkin bir biçimde sürdürülmesi, yalnızca öğretmenlerin belirli mesleki yeterliliklere sahip olmasını değil, aynı zamanda karmaşık eğitim ortamında karşılaşılan zorlukları ve engelleri aşmalarını sağlayan motivasyonel özelliklere de sahip olmasını gerektirmektedir (Kunter vd., 2011). Motive olmuş öğretmenler, mesleklerinde daha fazla özen ve azim göstererek öğretim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmaktadır (Frenzel vd., 2019). Bu nedenle, öğretmen motivasyonel faktörlerinin önemi, öğretmenlik mesleğini daha karmaşık hale getiren ve öğretmenlerde daha çok stres ve endişeye neden olan COVID-19 pandemisinin ardından, araştırmacılar ve politika yapımcılar tarafından daha iyi anlaşılmıştır (Porter vd., 2022). Bu motivasyonel faktörlerden birisi olan öğretmen coşkusu, olumlu bir duygusal durum olarak görülmekte ve okul ortamını, öğretim niteliğini ve öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Kunter vd., 2008, Mahler vd., 2018). Öğretmen coşkusu, içsel motivasyonla yakından ilişkili duygusal bir öğretmen özelliği olarak görülmekte ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Kunter vd., 2011). Coşkulu öğretmenler, mesleki tutkularını öğrencilere daha iyi aktarabilmekte ve böylece onları öğrenmeye teşvik edebilmektedir. Öğretmen coşkusu, öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve uygulamaları üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir, bu da öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırmaktadır (Keller vd., 2013; Kunter vd., 2008).

Öğretmen coşkusu; öğretimin etkililiği, öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisi nedeniyle eğitim alanında da, bilimsel inceleme konusu olarak son yıllarda artan bir önem kazanmıştır. (Keller vd., 2013; Kunter vd., 2011; Mahler vd., 2018). Öğretmen coşkusunun öğretim kalitesini ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen mevcut literatürde daha fazla araştırmayı gerektiren boşluklar bulunmaktadır. İlk olarak, öğretmen coşkusu doğası gereği, öğretmenler arasında değişkenlik göstermektedir ve bu durum, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki öğretim uygulamalarını etkileyen birçok durumsal faktörden kaynaklanmaktadır (Keller vd., 2016). Bununla birlikte, önceki araştırmalar öğretmen coşkusunun öğretim kalitesi ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerine yoğun bir şekilde odaklanmışken, öğretmen coşkusu etkileyen faktörler hakkında sınırlı araştırma mevcuttur (Burić & Moè, 2020; Kunter vd., 2011). İkinci olarak, mevcut literatür ağırlıklı olarak öğretmen coşkusu inceleyen nicel araştırmalardan oluşmakta ve genellikle önceden belirlenmiş değişkenler kullanılarak yapılan çalışmaları içermektedir. Bu durum, öğretmen coşkusunun potansiyel belirleyicilerini derinlemesine inceleyen kapsamlı nitel çalışmaların eksikliğini

göstermektedir (Wenström vd., 2018). Üçüncü olarak, bu çalışmanın yapıldığı Türkiye bağlamında, öğretmen coşkusu üzerine yapılan ampirik araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Kasalak & Dağyar, 2021; Sürücü & Ünal, 2018).

Bu doğrultuda, mevcut araştırma şu soruya yanıt aramaktadır: “Türkiye’deki okullarda öğretmen coşkusunu etkileyen faktörler nelerdir?” Mevcut araştırmanın bu faktörleri belirleyerek, özellikle öğretmen coşkusunun daha düşük seviyelerde rapor edildiği Türk eğitim sistemi ve benzeri merkezi eğitim sistemlerinde (OECD, 2019), eğitim politikacıları ve uygulayıcılarına öğretmen coşkusunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmelerinde önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, mevcut araştırma, öğretmenlerin öğretim etkinliğini artırmak için gerekli psikolojik koşulların iyileştirilmesi ve böylece öğretim kalitesinin ve öğrenci başarısının artırılması için önemli bir veri kaynağı olacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, Türkiye’deki okullarda öğretmen coşkusunu etkileyen faktörleri belirlemek için nitel araştırma yöntemi ve keşfedici durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olgunun derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır (Yin, 2018). Bu yaklaşım, bir durum ile ilişkili faktörlerin bütüncül bir şekilde incelenmesini içermekte ve bu faktörlerin ilgili durumu nasıl etkilediğine ve ondan nasıl etkilendiğine odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada keşfedici durum çalışması deseninin seçilmesi, öğretmen coşkusuna katkıda bulunan faktörlerin öğretmenlerin bakış açısından kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve daha fazla araştırma için öneriler sunulması ihtiyacından kaynaklanmıştır.

Araştırmaya, Türkiye’nin kuzeybatı bölgesinde bulunan iki ilde görev yapan 28 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Veriler, katılımcılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşlerine göre düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır (Yin, 2018). Her bir görüşme 30-40 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Schreier, 2012). Görüşmelerden toplanan veriler yazıya dökülmüş ve doğruluğunu onaylamaları için katılımcılara sunulmuştur. Daha sonra, araştırmacılar, metinleri inceleyerek açık kodlama tekniği ile kodlama yapmış ve başlangıç kodları verilerden doğrudan türetilmiştir (Corbin & Strauss, 1990). Kodlar benzerliklerine göre kategorilere ayrılmış ve ortak temalar altında birleştirilmiştir. Analiz sonuçları, üç dış uzmanla yapılan akran değerlendirmeleriyle doğrulanmıştır. Çalışma, etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için Lincoln ve Guba’nın (1985) kriterleri (inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma, öğretmen coşkusunu etkileyen faktörlerin bireysel faktörler, bağlamsal faktörler ve dış faktörler olarak üç ana tema altında toplandığını belirlemiştir. Bireysel faktörler, motivasyon, öğretmenliği sevme ve iş doyumunu içermektedir. Bağlamsal faktörler, öğrenciler, okul liderliği uygulamaları, meslektaşlarla ilişkiler ve çalışma koşullarını kapsamaktadır. Dış faktörler ise veli

tutumları, eğitim politikaları, öğretmenlik mesleğine yönelik değer algısı ve teşvik ve ödülleri içermektedir. Bulgular, öğretmen coşkusu artırır bir bireysel motivasyonun, öğretmenliği sevmenin ve iş doyumunun kritik rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca, destekleyici liderlik, olumlu öğrenci etkileşimleri ve işbirlikçi bir çalışma ortamı önemli bağlamsal faktörlerdir. Olumlu veli tutumları, tutarlı eğitim politikaları, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı ve ödüller gibi dış faktörler de öğretmen coşkusu etkilemede önemli bir rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Coşku, nitel araştırma, öğretmen coşkusu

Kaynakça

Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008.

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

Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C., & Kuhbandner, C. (2019). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, 43, 255-265.

Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). Do smarter teachers make smarter students? *Education Next*, 19(2), 57-64.

Kasalak, G., & Dağyar, M. (2021). Teacher burnout and demographic variables as predictors of teachers' enthusiasm. *Participatory Educational Research*, 9(2), 280-296.

Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743-769.

Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2013). Teacher enthusiasm and student learning. In J. Hattie (Ed.), *International guide to student achievement* (pp. 247-249). Routledge.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.

Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter?—The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PloS One*, 13(11), 207-252.

OECD. (2019). PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives. Paris: OECD Publishing

Porter, K., Miles, P. J., & Donaldson, D. I. (2022). Teachers' emotions in the time of COVID: Thematic analysis of interview data reveals drivers of professional agency. *Frontiers in Psychology*, 13, 987690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987690>

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.

Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Investigation of teacher behavior increasing and reducing student motivation. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253-295.

Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications (Vol. 6)*. Sage.

Algılanan Ebeveyn ve Öğretmen Akademik Katılımı, Akademik Motivasyon ve Başarı Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Samet Eker^{1,*} & Hülya Yıldızlı¹

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
sametekker87@gmail.com

Problem Durumu

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısını etkileyen bireysel özelliklerin yanında aile gibi çevresel faktörler de sıklıkla araştırılmıştır (Avşar ve Arslantaş, 2024; Savaş, Taş ve Duru, 2010; Seven ve Engin, 2008; Yüksel vd., 2023). Öğrencinin ebeveyn ve öğretmen akademik katılımı algısı da bu faktörlerin başında gelmektedir.

Ebeveyn katılımı, ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili aktivitelere katılmaları olarak tanımlanır (Epstein, 2002). Son yirmi yılda, birçok ülkede eğitim sistemlerinde yapılan politik düzenlemelerle ebeveyn katılımı ön plana çıkarılmıştır. Sosyal ve demografik yapılarıdaki değişiklikler, aile yapısındaki evrimleşmeler ve kültürel değerlerdeki dönüşümler, okulları ebeveynlerin aktif olarak dahil edilmesi gereken yerler haline getirmiştir (Ballı, 2023; Graue ve Brown, 2003). Türkiye'deki eğitim politikaları da bu eğilimden etkilenmiş, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından aralıklarla güncellenen öğretim programlarında ebeveyn katılımının gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır (Doğan, 2021).

Alanyazında, ebeveyn akademik katılımının çocukların akademik başarısı üzerinde yarattığı olumlu etkiler geniş çapta kabul görmüş bir gerçektir (Fan ve Chen, 2001). Ancak, bu faktörün olumsuz etkilerini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Dettmers vd., 2019). Ayrıca sadece başarıyı değil öğrencilerin motive olma düzeylerini de anlamlı şekilde ve pozitif yönde etkilediği gösterilmiştir (Gonzalez-DeHass vd., 2005; Petek ve Bozyiğit, 2022).

Akademik başarı üzerinde etkili olan faktörlerden biri de öğretmen akademik katılımıdır. Bu konu alanyazında geniş çapta incelenmiş olup, algılanan öğretmen akademik katılımının öğrencilerin akademik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Wentzel, 1997). Öğretmen akademik katılımı yalnızca başarının değil öğrenci motivasyonunun da anlamlı bir yordayıcısıdır (Vatansever-Bayraktar, 2015). Genellikle pozitif etkileri raporlanmış olsa da bazı durumlarda beklenmedik olumsuz (Mercer vd., 2011) ve anlamsız (Bektaş ve Nağacı, 2013) sonuçları da gözlemlenmiştir. Bu çeşitlilik göz önüne alındığında, öğretmen akademik katılımının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerinin daha detaylı incelenmesi gerekmektedir.

Birçok araştırma, akademik motivasyon ve başarı arasında güçlü ve çok yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Atay, Malkoç ve Bağcı, 2020; Johnson vd., 2014; Sivrikaya, 2019). Bu bağlamda, yaş ve sınıf düzeyleri gibi çeşitli değişken kombinasyonları sıklıkla incelenmiştir (Oie ve Fujii, 2017; Vedder-Weiss ve Fortus, 2011). Türkiye'deki çalışmalarda, araştırmacılar genellikle belirli derslere (İnel-Ekici vd., 2006; Uzun ve Keleş, 2010; Yaman ve Dede, 2007, Yenice vd., 2012) veya üniversite düzeyindeki

öğrencilere (Eymur ve Geban, 2011; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013) odaklanmışlardır. Ancak, Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde akademik motivasyon üzerine yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır (Lindberg ve Demircan, 2013). Lise öğrencilerinin okul türlerine göre akademik motivasyonunun nelerden etkilendiği ve akademik başarıya olan etkisinin derecesini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle Covid-19 sonrası dönemde ebeveynlerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik motivasyonlarına ve başarılarına etkisini araştırmak da ayrıca önemlidir. Çünkü bu süreç ile ebeveynlerin, çocuklarının eğitim süreçlerine okul bazında katılımları azalmış olsa da (Pala ve Gangal, 2022), ev ödevlerine yardım etme gibi akademik izleme boyutunda katılımları artmıştır (Sari ve Maningtyas, 2020).

Bu araştırma, öğrencilerin algıladıkları ebeveyn ve öğretmen katılımının akademik başarıları üzerindeki etkisini ve bu süreçte akademik motivasyonunun oynadığı rolü incelemeyi amaçlamaktadır. Algılanan ebeveyn ve öğretmen akademik katılımı, öğrenci başarısı ve akademik motivasyon ilişkilerini ortaöğretim düzeyinde okul bazında incelemek, bu ilişkilerin farklı başarı düzeylerinde nasıl değiştiğinin anlaşılmasına yardımcı olacak, böylece farklı başarı seviyelerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verilebilmesine imkân tanıyacaktır. Bu bağlamda, yapılan çalışma sonuçları, eğitim politikalarının ve uygulamalarının okul türü bazında geliştirilmesinde de yol gösterici olabilir.

Yöntem

Bu çalışma nicel metodoloji içinde tasarlanmış, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Teorik bir modelin doğrulanması amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. YEM, gözlenen değişkenler vasıtasıyla gizil yapıları incelemeye imkân tanıyan, birden fazla istatistiksel yöntemin genel adı olarak değerlendirilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s 252).

Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırklareli'ndeki 12 farklı lisede öğrenim gören 849 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Okullar LGS 2023 puanları ya da okul başarı puanı ile öğrenci kabul eden fen liseleri, Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinden seçilmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler LGS 2023 puanına sahiptir.

Veri toplama araçları olarak, Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilen ve Dünder (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği, öğrencilerin ebeveyn ve öğretmen akademik katılımı algılarını ölçmektedir. Dört faktörlü bir yapıya sahip olan ölçek 16 maddeden oluşan 5'li Likert tipidir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen DFA sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu doğrulanmıştır. Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen ve Yurt ve Bozer (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan akademik motivasyon ölçeği, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini ölçen yedi faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin boyutları ayrı ayrı değerlendirilebilir olmakla beraber, boyutlardan alınabilecek puanlar 4 ile 28 arasında değişir. Ters puanlanan herhangi bir maddenin bulunmadığı ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 iken en yüksek puan 196'dır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin oluşturması nedeniyle, geçerliliğinin devam edip etmediğini incelemek adına

doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu doğrulanmıştır. Öğrencilerin LGS 2023 puanlarını belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi kapsamında toplanan sayısal verilerin analizi için; çarpıklık ve basıklık katsayıları, betimsel istatistikler, korelasyon, VIF ve Tolerans değerleri SPSS, çok değişkenli normallik testleri için Amos Graphics ve R studio, yapısal eşitlik modellemesi ve doğrulamalı faktör analizi için ise Amos Graphics tercih edilmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde belirlenen anlamlılık seviyesi .05 olarak sečilmiřtir. YEM'de ebeveyn ve öğretmen akademik katılımı algısı değerlikenlerinin ayrı ayrı akademik başarı üzerinde doğrudan etkilerini gösteren modeller ve aynı değerlikenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk aracılığındaki etkilerini gösteren modeller kurulmuştur. Aracılık modellerinde, 2000 yeniden örnekleme gerçekleştirilerek bootstrapping yöntemiyle analiz yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, bootstrapping katsayısı, %95 güven aralığı, alt ve üst limitleri ile belirlenmiştir. Teorik olarak geliştirilen yapısal modellerin değerlendirilmesinde, en yüksek olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi tercih edilmiştir. Test edilen yapısal modellerin uygunluğunu değerlendirirken χ^2/sd , RMSEA, SRMR, GFI, CFI ve TLI uyum indeksleri incelenerek raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, tüm katılımcıların dahil olduğu genel grupta, algılanan ebeveyn ve öğretmen akademik katılımının başarıya doğrudan etkilerinin pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, alanyazındaki ebeveyn ve öğretmen akademik katılımı ile başarı arası ilişkileri konu alan önceki çalışmalar ile paraleldir (Marchant vd., 2001; Altun, 2009; Çiftçi ve Bal, 2015; Song vd., 2015; Kapıkıran, 2020; Öztürk ve Kilmen, 2022). İçsel ve dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluğun da başarı üzerinde anlamlı etkileri geniş bir katılımcı grubunda anlamlı bulunarak doğrulanmıştır. Ebeveyn ve öğretmen akademik katılımının başarı üzerindeki etkisinde, akademik motivasyon faktörlerinin pozitif aracılık etkileri olduğu, bu etkilerin anlamlılık düzeylerinin gruplar arasında farklılık gösterdiği görölmüştür. İçsel ve dışsal motivasyonun akademik başarıya etkisinde, düşük başarı seviyesinde değerlendirilen meslek liselerinde etki büyüklüğünün diğer gruplara göre yüksek seviyede, pozitif ve anlamlı olması, yüksek başarı seviyesinde değerlendirilen fen liselerinde akademik motivasyon faktörlerinin başarı üzerinde anlamlı etki göstermemesi ve genel grupta motivasyonsuzluk faktörünün aracı etkisinin düşük seviyede de olsa pozitif ve anlamlı bulunması çalışmanın çarpıcı sonuçları arasındadır. Daha yüksek motivasyonsuzluk düzeylerinin daha düşük akademik performansla bağlantılı olduğunu gösteren araştırmalara (İlter, 2021) rağmen motivasyonsuzluğun başarıyı arttırıcı doğrudan ve dolaylı etkileri farklı araştırmalar ile desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn katılımı, öğretmen katılımı, akademik motivasyon, akademik başarı, yapısal eşitlik modellemesi

Kaynakça

Atay, B., Malkoç, T., & Bağcı, H. (2020). Investigation of the correlation of academic motivation and music performance anxiety levels. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(6), 1599-1613.

Avşar, D., & Arslantaş, H.İ. (2024). Ortaokul öğrencilerinde okul terk riskinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(1), 108-125.

Ballı, M.N., 2023, Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımı: öğretmen görüşleri ve uygulamaları, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi

Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). The relationship between school climate and students. *International Journal of Eurasian Social Sciences*, 4(13), 1-13.

Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes?. *Frontiers in Psychology*, 10, 1048.

Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.

Epstein, J.L., Sanders, M., et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships—Your Handbook for Action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.

Graue, E., & Brown, C.P. (2003). Preservice teachers' notions of family and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 719-735.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Roseth, C., & Shin, T.S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622-633.

Mercer, S.H., Nellis, L.M., Martínez, R.S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323-338.

Petek, T., & Bozyiğit, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin öğretmen motivasyonuna etkisi. *Academic Social Resources Journal*, 7(34), 160-171.

Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.

Seven, M.A., & Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.

Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.

Yüksel, A., Kaya, S., Düzgün, Ç., & Tokses, E. (2023). Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen temel değişkenler. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(1), 177-192.

Zeytinin, Zeytinciliğin Sosyokültürel ve Ekonomik Hayattaki Yerinin Disiplinlerarası Yaklaşımla Yaratıcı Drama Yöntemi ile Uygulanması

Şermin Sari Çetinkaya ^{1,*} & Gonca Gazez ²

¹, ODTÜ GVO, Özel İzmir Okulları

² ODTÜ GVO, Özel İzmir Anadolu Lisesi

sercetinkaya@odtugvo.k12.tr

Problem Durumu

Eğitim bilimleri açısından, gelişen ve değişen toplumsal düzenin eğitim sistemlerine yansımaları önemli bir problem teşkil etmektedir. Kültürel, sosyal, ekonomik, teknolojik ve bilimsel alanlardaki dönüşümler, eğitim süreçlerini derinden etkilemektedir. Eğitim sisteminin amaçları, toplumsal gereksinimler ve politikalar doğrultusunda şekillenirken, bu amaçların güncel ve tutarlı bir şekilde belirlenmesi hayati önem taşır (Sarpkaya, 2016, s.8). 20. yüzyılda pozitif bilimlerin uzmanlaşarak farklı disiplinlere ayrılması, eğitimde disiplinlerarası yaklaşımların önemini artırmıştır. Ancak, bu disiplinlerarası yaklaşımların eğitim sistemine entegrasyonu yetersiz kalmaktadır.

Disiplinlerarası kavramı, bir kavram veya problemin birden fazla disiplinin yöntem ve dilini kullanarak ele alınmasını ifade eder (Jacobs, 1989; Erickson, 1995). Disiplinlerarası yaklaşımlar, disiplinler arasındaki bağlantıları güçlendirir ve üst düzey düşünme becerileri kazandırır. Eğitimde bu yaklaşımın eksikliği, öğrencilerin teorik bilgileri günlük hayata aktarmasını zorlaştırır (Yıldırım, 1996). Sadece disiplinler yaklaşımıyla elde edilen bilgiler, gerçek dünyadaki olayları ve olguları mikro ölçekte değerlendirir ve diğer disiplinlerle olan bağlantıları göz ardı eder.

Fen ve sosyal bilimlerin ayrılması, eğitimde insan ve doğa etkileşimleri ile diğer disiplinlerle ilgili bağlantıların göz ardı edilmesine yol açar. Bu durum, çok yönlü düşünmenin gelişimini engeller ve öğrencileri tek boyutlu düşünmeye teşvik eder. Özellikle tarihi olayların ve olguların coğrafi ve ekonomik faktörlerle bağlantılarının görülmemesi, öğrencilerin sosyal ve ekonomik hayatla ilgili bağlantılar kurmasını zorlaştırır. Bu eksiklikler, öğrencilerin kendi kültürlerine yabancılaşmalarına ve değerler eğitiminde yetersiz kalmalarına neden olur. Disiplinlerarası öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve değerler eğitimi açısından büyük bir öneme sahiptir, ancak mevcut eğitim sisteminde bu yaklaşım yeterince uygulanmamaktadır.

Makro ölçekte görülen bu sorunlar kent kültürü başlığı altında değerlendirildiğinde öğrencilerin yaşadıkları coğrafyayı teorik olarak öğrenmeleri; yaşadıkları süreçte iklimi, gördükleri bitki örtüsünü yorumlayamamaları kültürel olarak kendini ve kendi toplumunu tanımakta zorlanmalarına ve bir değer olarak kültürü yaşama ve yaşatmaktan uzaklaşmalarına popüler kültür öğresi olarak tüketici bir bakış ile yaklaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerimiz zeytin bitkisi üzerinden yola çıkarak coğrafya, tarih, ekonomi, edebiyat üzerinden yola çıktığımız bu çalışmada yaşadıkları coğrafya, kültürleri ve kendileri ile bağ kurması hedeflenmiştir.

Yöntem

Disiplinler arası öğrenme, farklı akademik disiplinleri yorumlamayı, bilgi ve becerileri bütünsel bir şekilde ele almaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu yöntem ile amaç katılımcının iç dünyasını uygulanan araştırma yöntemi ile ortaya koymasını sağlamaktır. Bu maksatla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 9. sınıf öğrencilerine “Zeytinin, Zeytinciliğin Sosyokültürel Ve Ekonomik Hayattaki Yerinin başlıklı bir araştırma görevi verildi. Araştırma görevi sonucunda değerlendirme ölçeğine göre en yüksek puanı alan 8 öğrenci (7 kız 1 erkek) ile çalışmaya Köstem Zeytin Yağı Müzesi’nde yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirildi.

Araştırma ve öğrenme etkinliğinde zeytin ağacının coğrafi olarak yetişme alanı, özellikleri, tarihteki yeri, üretim süreci, ekonomideki yeri, edebiyata ve kültüre yansımaları yaratıcı drama yöntemi ile gelişen teknolojinin üretim süreçlerini etkilemesi ise müze mekânında oryantiring yöntemi ile keşfetmeleri sağlandı. Bu etkinlik sonunda öğrencilere araştırmayı yapan öğretmenler tarafından standartlaştırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorular araştırma öncesinde alandaki probleme yönelik sorulardan hem bilgi hem de görüş ekseninde oluşturulmuştur. Konunun problem dışına çıkmasını engellemek için soruların belirlenmesinde seçici davranılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada öğrencilerin bu çalışmaların daha sık olması gerektiğini, altı öğrenci keyif aldığını keyifle öğrendiğini, zeytin ile ilgili çok yönlü öğrendiğini belirten beş, yaratıcı drama etkinliklerinden keyif alan altı, müzeyi yaşadığını hisseden dört, ders ve etkinlikleri farklı mekânlarda yapmak isteyen dört öğrenci yanıtı derlenmiştir. Öğrencilerin çok yönlü öğrenmeden ve uygulamadan mutlu oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenmenin ortamlarının okul dışı ortamlara taşınması öğrenci istekliliğini arttırdığı tespit edilmiştir. On dört sorunun yanıtına tüm öğrencilerin doğru yanıt vermesi, verilen yanıtlar değerlendirildiğinde öğretmenin planlamasıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebildiği analiz edilmiştir. Araştırmanın tamamı değerlendirildiğinde, öğrencilerin araştırma sürecinde araştırma yapma, bilimsel içerikle yazma, dipnot ve kaynakça oluşturma gibi bilimsel araştırma yöntemlerinin temel basamakları konusunda farkındalık sağlandı. Hem araştırma süreci hem de araştırmanın mekân ziyareti kısmında gerçekleştirilen Köstem Zeytinyağı Müzesi’nde zeytin ağacının coğrafi özellikleri, geçmişten günümüze zeytinin insan hayatındaki yeri (ekonomik, sosyal, edebi, sağlık) yaratıcı drama yöntemi ile değerlendirilmiştir. Ve bu etkinlikte kazanımların tamamına yakınına ulaşılmıştır. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerden derlenen yanıtlara göre bilişsel olarak akademik düzeyde öğrenmenin yanı sıra yaparak yaşayarak öğrenme, tarihsel empati yapma, iş birliği içinde olma gibi çok yönlü öğrenme gerçekleştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası, tarih, coğrafya

Kaynakça

Bülbül, E. (2007). Her Yönüyle Zeytincilik. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Eield M., L. R. (1994). Assessing İnterdidisciplinary learning. New directions for teaching and learning, 58, , 69-84.

Erickson, H. L. (1995). Stitting the heart, and soul.Redefining curriculum and İstruction. California: Corwin Press, İnc. .

Jacobs, H. (1989). The growing need for interdisiplinary curriculum content. İnterdiciplinary curriculum: Desing and implementation, 1-3.

Perkins, D. N. (1994). The İntelligen Eye, Learning tı Think by Looking at Art, sanat Monica. California: CA: The Getty center for ediucaion in the arts.

Prof. Dr. Atilla Eriş, D. D. (2000). Ilıman İklim Meyveleri. Bursa: Uludağ Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ders Kitabı.

Sarpkaya, R. (2016). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünsal, A. (1972). Ölmez ağacının Peşinde. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. Yıldırım, A. (1996).

Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12, 89-94

Olivier, Türkiye Seyahatnamesi [çev. Oğuz Gökmen], II. Kitap, İstanbul, 1991

Süleyman Aksu, Dünya Zeytinyağı Ekonomisi ve Türkiye, İzmir, 1972.

Göktaş, Mehmet Ali. “Türkiye Ekonomisinde Zeytinyağı ve Meseleleri”, Türkiye Yağ Sanayii Semineri IV, Ankara, 1965.

Yıldırım, Ali, Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12 89-94-1996

Zeytinin Akdenizdeki Yolculuğu,Konferans Bildirileri, İzmir Akdeniz Akademisi,2018.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının SBK'larını Disiplinlerarası Bağlamda Öğretimine ilişkin Algıları

Serpil Kara

Fen Bilgisi Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi
edu.serpilkara@gmail.com

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve gelişmeler, her geçen gün toplumsal hayata daha derin bir etki yapmaktadır. Bu durum, toplumda birçok ikilem ve tartışmanın ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Sosyobilimsel konular, bilim ile toplumun etkileşim içinde olduğu bu dinamiklerin merkezinde yer almaktadır. Sosyobilimsel konular (SBK), bilimsel ve sosyal meseleleri bir arada değerlendiren, karmaşık ve açık uçlu nitelik taşıyan, sıklıkla tartışmalara yol açan ve kesin bir cevabı bulunmayan konular olarak tanımlanmaktadır (Sadler & Zeidler, 2005; Dawson ve Venville, 2009; Topçu, 2019). Sosyobilimsel konuların içeriklerinin günlük yaşamla bağlantılı olması nedeniyle, bu konuların öğrencilere öğretilmesi ve kavratılması fen eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Fen eğitimi alanında sosyobilimsel konuların önemi ise her geçen gün daha da artmaktadır (Kolsto, 2006; Walker ve Zeidler, 2007). Sosyobilimsel konular, ilköğretim Fen Bilimleri Programı'nın temel unsurlarından birini oluşturmakta ve bu derslerin hedefleri ile içeriklerine dahil edilmektedir (MEB, 2013). Fen derslerine sosyobilimsel temaların entegre edilmesi, farklı bilgi kaynaklarının kullanılmasını, çeşitli bakış açılarının dikkate alınmasını ve etkileşimli sınıf ortamlarının oluşturulmasını teşvik etmektedir (Bossler ve Lindal, 2019). Diğer taraftan MEB 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerimizin eğitiminde kritik bir rol üstlenen öğretmenlerimizin lisans eğitim düzeyinde yer alan "Disiplinlerarası Fen Öğretimi" dersi kapsamında sağlanan bilgilerin etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmesi, aynı zamanda bu dersi verecek öğretim üyelerine ders içeriğini zenginleştirme veya mevcut eksiklikleri belirleme açısından değerli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, SBK'nın öğretilmesi için argümantasyon (Neilsen, 2012), ikilemler (Castano, 2008), karar verme stratejileri (Papadouris, 2012) gibi çeşitli yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. SBK'lara yönelik tutumun belirlenmesi (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Kapıcı ve İlhan, 2016; Topçu, 2010); kitaplarda SPK'ların temsili (Ghairat, 2013; Morris, 2014); fene yönelik tutumla SBK bilgilerinin değerlendirilmesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Xiao ve Sandoval, 2017); gibi çeşitli SPK'larla farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan SBK bağlamında disiplinler arası fen konularının ilişkilendirildiği öğretiminin sağlanması sonucunda öğretmen adayların deneyimlerine ilişkin algılarının değerlendirilmesinin ilgili alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adayları tarafından tercih edilen SBK ve ilişkilendirdikleri disiplinler nelerdir?
- Öğretmen adaylarının SBK'nın öğretime ilişkin tercih ettikleri Stratejiler nelerdir?
- Öğretmen adaylarının SBK'nın öğretime ilişkin tercih ettikleri yöntem/teknikler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, katılımcıların görüşlerinin, gözlemlerinin veya doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama yöntemleri aracılığıyla durum ve olayların meydana geldiği ortamlardaki algılarının derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yaklaşım, araştırmacının incelenen dokümanlar hakkında anlam çıkarabilmesi ve bir anlayış geliştirebilmesi için yorumlama sürecini içerir (Corbin & Strauss, 2008). Bu tür çalışmalar, olayların özünü anlamak ve bağlam içerisinde değerlendirmek için önemli bir fırsat sunar. Çalışmada veri kaynağını oluşturan dokümanlar olarak öğretmen adaylarının sınıf ortamında sunmak üzere grup olarak çalışıp bireysel hazırladıkları planlar dikkate alınmıştır.

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin orta bölgesinde büyük bir şehirde tipik bir devlet üniversitesinde yürütülmesi planlanmaktadır. Çalışma grubu, Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerinden (N= 69; 55 kadın & 14 erkek) oluşturacaktır. Araştırmacı tarafından yürütülen Disiplinlerarası Fen Öğretimi dersinin içeriğinin değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının disiplinler arası fen öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri için gelişmelerinin yakından izlenmesi ve eksikliklerin tespit edilerek iyileştirilebilmesi adına mevcut örneklem grubu tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen adayları toplam 11 farklı SBK'yu ele aldığı ve bu konuları toplam 13 disiplinle ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Seçilen SBK ilişkilendirdikleri disiplinlere bakıldığında sırasıyla en fazla sağlık (f=21), sonra ekonomi (f=18) ve Psikoloji (f=14) disiplinlerinin ön planda olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri SBK'ların disiplinlerarası öğretimi için en fazla sunuş/anlatım stratejisini ve çoğunlukla 6 şapka tekniğini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Sosyobilimsel konular, sosyal bilimler ile doğa bilimleri arasında köprü kuran, güncel ve toplumsal açıdan önemli meseleleri ele alan konular olduğu için bu tür konuların disiplinlerarası bir bağlamda öğretilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Sosyobilimsel konuların disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretiminin daha etkili hale getirilmesine yardımcı olabilmek için gerçek dünya uygulamaları, farklı öğrenme stillerinin dikkate alınması, kritik düşünme ve analiz becerilerinin işe koşulması gibi çeşitli unsurların dikkate alınması sağlanabilir.

Dolayısıyla bu hususları dikkate alan bir öğretmenin öğrencileri için bu konulardaki bilgi ve becerilerinin gelişmesine, onları gelecekteki toplumsal sorunlara duyarlı ve donanımlı bireyler haline getirmesine katkı sağlayacağı aşikardır.

Anahtar Kelimeler: SBK, disiplinlerarası öğretim, fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

Castano, C. (2008). Socio-scientific discussions as a way to improve the comprehension of science and the understanding of the interrelation between species and the environment. *Research Science Education*, 38, 565-587. DOI 10.1007/s11165-007-9064-7

Dawson, V., & Venville, G. J. (2009). High-school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690801992870>

Ghairat, M. S. (2013). Analysis of Textbooks in Afghanistan: Analysis of Science Textbooks from a SocioScientific Issue (SSI) Perspective. Master Thesis, Karlstads Universitet Faculty of Arts and Social Science, Sweden

Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Toçu, M. S. (2011). Turkish elementary student teacher's epistemological beliefs and moral reasoning. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 99-125.

Toçu, M. S. (2019). Sosyobilimsel Konuların Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (3. Baskı)

Kolsto, S.D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689- 1716.

Nielsen, J. A. (2012). Science in discussions: An analysis of the use of science content in socioscientific discussions. *Science Education*, 96(3), 428-456. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.21001>

Morris, H. (2014). Socioscientific issues and multidisiplinarity in school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 36(7), 1137-1158. DOI: 10.1080/09500693.2013.848493

Papadouris, N. (2012). Optimization as a reasoning strategy for dealing with socioscientific decision-making situations. *Science Education*, 96(4), 600-630. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.21016>

Sadler, T.D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 13-536.

Sadler, T.D. & Zeidler, D.L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.

Sadler, T.D. & Zeidler, D.L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 112-138.

Xiao, S., & Sandoval, W. A. (2017). Associations between attitudes towards science and children's evaluation of information about socioscientific issues. *Science & Education*, 26(3-4), 247-269. DOI: 10.1007/s11191-017-9888-0

Walker, K. & Zeidler, D.L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410.

İlkokul Öğrencilerinin Sınıfı Düzeyine Göre Yazma Hatalarının İncelenmesi

Ceylan Cinal^{1,*} & Arzu Tanrıverdi¹

¹ İnönü Üniversitesi
ceylan.cinal@inonu.edu.tr

Problem Durumu

Dil, düşünce yapısını şekillendiren ve toplumsal hayata katılımı sağlayan en temel iletişim aracıdır. İlkokul, öğrencilerin formal dil becerilerinin temellerinin atıldığı, yazılı ve sözlü dil yeteneklerinin gelişmeye başladığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilere temel dil becerilerinden olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri kazandırılmaktadır. Bu beceriler arasında yazma, en karmaşık beceridir. Yazma becerisi, hem dil becerileri hem de bilişsel becerilerin bir arada kullanıldığı bir beceridir (Güneş, 2017). Bu beceri ile bireylere bilgi aktarılması amaçlanmaktadır. Okuyuculara bilgi aktarılması için yazarların dile uygun kelime ve cümleleri iyi organize ederek bir ürün oluşturması ve okuyucuların yazılanları anlaması ve kavraması gerekmektedir (Nisak vd., 2023). Bu da yazarların anlaşılabilirliği için ürettiği metnin hem mekanik hem de içerik boyutlarında güçlük yaşamaması gerektiği anlamına gelmektedir. Yazma becerilerinin iyi olabilmesi için dilbilgisi kurallarına uygun olarak anlaşılır bir dilin kullanılması gerekir. Bu açıdan yazma becerisi, dil becerileri arasında en zor olanı olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2017). Bu beceride öğrencilerin zorlanmasının temel nedeni yazdıkları konu ve olaylar ile ilgili duygu ve düşüncelerini iyi bir biçimde organize etmede (Nisak vd., 2023) ve yazım, noktalama vb. konularda güçlük çekmesi olarak belirtilmektedir.

İlkokul döneminde öncelikle öğrencilere yazmanın mekanik boyutuna ilişkin beceriler kazandırılmaktadır. İlerleyen süreçlerde içerik boyutunda kazanımlara yer verilmektedir. Bu dönemde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları zorluklardan birisi yazım hatalarıdır. Yazım hataları, öğrencilerin dilin kurallarını tam olarak öğrenememesi, harf ve ses ilişkilerini yanlış anlaması veya yazım alışkanlıklarını yeterince geliştirememeleri gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilirler.

Yazım hatalarının belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri dikte çalışmasıdır (Coşkun vd., 2013). Dikte çalışmaları, öğrencilerin dinleme, anlama ve yazma becerilerini bir arada kullanmalarını sağlayarak, dilin doğru kullanımını pekiştirmeyi amaçlayan bir tekniktir (Güneş, 2017). Dikte sırasında öğrenciler, öğretmenin okuduğu bir metni yazarken, dinledikleri kelimeleri doğru bir şekilde yazıya dökme sürecinde dil bilgisi ve kelime bilgilerini aktif olarak kullanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin yazım hatalarını ve bu hataların nedenlerini ortaya çıkarmada etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Nas, 2003). Dikte çalışması hem öğrencileri yazma becerilerini değerlendirmek hem de yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Dikte ile yazma becerisini değerlendirme çalışmalarında özellikle öğrencilerin yazı okunaklılığı, yazma hızı ve yazma hataları belirlenmektedir (Ekmekci & Kasa, 2022; Bay & Erdoğan, 2023). Aynı zamanda dikte uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı (Richards & Schmidt, 2002) ve öğrencilerin dil

bilgisi kurallarını daha iyi öğrenmelerine (Bozkurt vd., 2014), yazım hatalarını azaltmalarına yardımcı olduğuna ve yazı okunaklılığını arttırdığı yönünde bulgular da bulunmaktadır (Kuşdemir & Arslan, 2020). Aynı zamanda yazım hataları öğrencilerin dil gelişiminin hangi aşamasında olduğunu ve hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğrencileri yaptığı hataların erken dönemde tespit edilmesi, öğrencilerin dil gelişimine yönelik bireysel destek stratejilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul öğrencilerinin yazım hatalarını sınıf düzeyine göre belirlemektir. Bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin yazım hatalarının sistematik bir şekilde belirlenmesi ve yazım hatalarının düzeltilmesine yönelik çalışmaların geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre yazım hatalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre en sık yaptıkları yazma hatalar nelerdir?
- İlkokul öğrencilerinin yazma hataları, sınıf düzeylerine göre nasıl benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışmasında temel amaç bir birey, bir grup, bir kurum veya bir ortama ilişkin sonuçları bütüncül bir yaklaşımla ele alarak ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Aynı zamanda durum çalışmaları, bir duruma ilişkin örnekler ve deneyimlerle benzer durumların anlaşılmasını sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu ilkokula devam eden tipik gelişim gösteren öğrenciler oluşmaktadır. Her sınıf düzeyinden belirlenen 200 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenirken amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır.

Uygulama

Uygulama öncesi hazırlık aşaması

Uygulama öncesi hazırlık aşamasında uygulamacılara, öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olarak belirlenecek olan metinleri okuma sürecinde dikkat etmeleri gereken kurallar ve okuma hızına ilişkin araştırmacılar tarafından bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim sürecinin sonunda uygulamacılar, uygulama yapmıştır. Bu uygulamalar doğrultusunda başarılı olan uygulamacılar ile veri toplama aşamasında çalışılmıştır.

Uygulama aşaması

Araştırma yapılmadan önce izin alınan okul yöneticileri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir ve araştırma için bir planlama yapılmıştır. İzin alınan öğrenciler belirlendikten sonra öğrencilerin bulunduğu sınıflar belirlenmiştir.

Uygulama aşamasında araştırmacılar ve uygulamacılar, öğrencilere yapacakları dikte çalışması ve bu çalışma sürecinde uymaları gereken kurallar anlatılmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından hazırlanan yazı kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler hazır olduktan sonra uygulamacı, metni okumaya başlamıştır Uygulamacı okumasını tamamladıktan sonra öğrencilerin yazdıkları kâğıtlar toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak her sınıfı düzeyine uygun olarak belirlenen okuma metinleri ile öğrencilerin yazma hatalarını belirlemeye yönelik kontrol listesinden yararlanılmıştır. Dikte çalışmasında kullanılacak metinler, belirlenirken MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen ilkokul sınıf düzeyindeki metin kriterleri ve Ateşman (1997) okunabilirlik indeksi dikkate alınarak belirlenmiştir. Metin türü ise ilkokul Türkçe ders kitapları ve kazanımları incelenerek belirlenmiştir

Dikte çalışması sonrası öğrencilerden elde edilen yazı örnekleri ise araştırmacılar tarafından oluşturulacak olan yazma kontrol listesi doğrultusunda analiz edilmiştir. Yazma kontrol listesi, literatür taraması yapılarak öğrencilerin yaptığı yazma hataları belirlenerek hazırlanmıştır. Hazırlanan bu liste, alan uzmanlarının görüşleri alınarak son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazma hatalarına ilişkin verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi hem nitel hem de nicel verilerin tümüvarım- tüm dengelim yolları kullanılarak analiz edilmesini sağlamaktadır (Elo ve Kyngas, 2007). Bu analiz ile birbirine yakın olan veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerden toplanan yazı örnekleri kontrol listesinde belirtilen hatalara göre kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki geçerlilik için uzman görüşü alınmıştır. Kodlama geçerliliği ise Miles ve Huberman (1994) tarafından üretilen görüş birliği ve ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilkokul öğrencilerin yazım hatalarının sınıf düzeylerine göre incelendiğinde öğrencilerin genel olarak yazma ile ilgili hataların her sınıf düzeyinde görüldüğü ancak yapılan hataların sıklığının farklılık göstermektedir. İlkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin uygun aralığa yazmama, eksik yazma, yanlış yazma ve yazım kurallarına uygun yazmama gibi hataları daha fazla yaptığı görülmüştür. Ulu' nun 2019 yılında yaptığı araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde yaptığı hataların sıklığı incelendiğinde en fazla hatanın boşluk bırakmaya, satır dışına yazma, eksik yazma, ekleyerek yazma ve satıra yanlış yerden

başlama hataları gözlenmiştir. Bu sonuç, ikinci sınıf öğrencilerinin harf hataları, kelime hataları, imla ve noktalama hataları, yazı ve sayfa düzeni hatalarını ortaya koyan çalışmalar tarafından desteklenmiştir (Bay, 2010; Ekmekçi & Kasa Ayten, 2021).

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin en sık yaptığı hatalar yazım kurallarına uymamaya bağlı hatalar ve sayfa düzenine bağlı hatalar oldukları görülmüştür ve aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarla tutarlı olduğu görülmüştür (Demir, 2003; Yıldız & Ateş, 2010).

Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin eksik yazma, sayfa düzenine uygun yazmama ve yazım kurallarına uygun yazmama hatalarının olduğu belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcükleri yanlış yazma hatasının en fazla olduğu sonucunu desteklemiştir (Dayan & Ertem, 2022).

Anahtar Kelimeler: Yazma hatası, yazma, yazım hataları, ilkokul

Kaynakça

- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. A.Ü. TÖMER Dil Dergisi, 58, 171-174.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 257-277.
- Bay, Y., & Erdoğan, S. (2023). İlkokul öğrencilerinin yazma hızları ve hataları. International Journal of Social Science Research, 12(1), 20-47.
- Bozkurt, B., Bülbül, F., & Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Turkish Studies (Elektronik), 9(6), 159-173.
- Coşkun, İ., Taşkaya, S. M., & Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 1-16.
- Dayan, G., & Ertem, İ. S. (2022). Yazma güçlüğü olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının incelenmesi. Temel Eğitim, (15), 43-55.
- Demir, K. G. (2003). İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerin Yazım Hataları ve Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ekmekci, S., & Kasa Ayten, B. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(31), 227-255.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing, 62, 107-115.

Güneş, F. (2017). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (5. Baskı). Pegem A Akademi.

Kuşdemir, Y., & Arslan, M. K. F. (2020). İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 116-132.

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

Nas, R. (2003). Türkçe öğretimi. Ezgi Kitabevi.

Nisak, K., Reskyantı, F., Pureka, M. N. Y., & Khalawi, H. (2023). An Analysis Student Writing Error In Elementary School. In *Proceeding The Second English National Seminar" Exploring Emerging Technologies In English Education*. 159-166.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of applied linguistics and language teaching*. Longman.

Terziyan, T. L., & Demirel, G. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe yazım hatalarının sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 708-719.

Ulu, H. (2019). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Açısından İncelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 195-211.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin yayıncılık.

Yıldız, M., & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1).

Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Oyun Temelli Öğrenme İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ümmügülsüm Bozkurt ^{1,*} & Serpil Kara ¹

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi
glsm428846@gmail.com

Problem Durumu

Fen eğitimi, öğrencilere bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak, bilimsel kavramları anlamalarını sağlamak ve bilime olan ilgilerini artırmak amacıyla önemli bir disiplindir. Bu bağlamda, öğrencilere etkili bir şekilde fen öğretmek, fen eğitimine yönelik araştırmalara olan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir.

Öğrenme ortamındaki birçok durum eğitim kalitesini etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları problemler eğitimdeki kaliteyi etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Pek çok öğrenci, öğrenme sırasında karşılaştığı problemler nedeniyle öğrenmeden istenilen etkililiği sağlayamamaktadır. Öğrencide öğrenme motivasyonunun azalması, öğrenme kaygısının artması ve konuları öğrenip anlamlandırmada zorluk yaşaması öğrenmeyi olumsuz etkileyen en önemli faktörlerdir (Yıldız ve Şimşek, 2020). Çağımızın eğitim sistemleri öğrenciyi merkeze almakta, onun öğrenmeye aktif katılımını sağlamak ve öğrenmede birçok yeni yöntem ve tekniği kullanabilmesini sağlamaktadır. Bu tekniklerden biri olan eğitsel oyunlar, öğrencilerin bilgi edinmelerine, kendilerini rahat ifade etmelerine, hareket özgürlüğü kazanmalarına ve sürece aktif olarak katılmalarına olanak sağlar. Oyun temelli etkinliklerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi öğrencilerin bireysel ve grupta aktif olarak derse katılmalarını sağlayarak ilgi ve motivasyonlarının artmasında doğrudan etkilidir (Gazeteci Çetinbaş, 2014). Eğitsel oyunlar öğrencilerin dikkatini çekip bilginin akılda kalmasını sağlamanın yanı sıra yaratıcılık, hayal gücü ve sentez gibi becerilerin geliştirilmesine de yardımcı olur (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Oyunlar her yaşta insanın ilgisini çeken, insanlarda merak uyandıran, isteyerek ve birçok yönden katılım sağlayan, çok yönlü gelişime fırsat sağlayan eğlenceli aktivitelerdir (Yıldız ve Şimşek, 2021). Bu yüzden OTÖ günümüzde özellikle de Fen Bilimleri dersinde büyük öneme sahiptir.

OTÖ yöntemini günümüze kadar eğitim sektöründeki birçok çalışma incelemiştir. Literatürde OTÖ ile ilgili çalışmaların fazla olması sebebiyle, yapılmış olan araştırmalara ayrı ayrı bakmak yerine belirli konular çerçevesinde bir bütün olarak bakmak, bulunan sonuçların daha etkili kullanılmasını sağlayacaktır (Doğan, 2022). Bu sebeple bu çalışmada Fen Bilimleri alanında OTÖ ile ilgili yayınlanmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada “2007-2023 yılları arasında Fen Bilimleri Eğitiminde Oyun Temelli Öğrenmeyi Konu Edinen Yurt İçerisindeki Lisansüstü Çalışmaların Genel Yönelimleri Nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki alt araştırma soruları belirlenmiştir.

- Fen Bilimleri Eğitiminde OTÖ yöntemini konu edinen tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

-
- Fen Bilimleri Eğitiminde OTÖ yöntemini konu edinen tezlerin örneklem düzeyine (çalışma grubuna) göre dağılımı nasıldır?
 - Fen Bilimleri Eğitiminde OTÖ yönteminin kullanıldığı tezlerde hangi fen konuları ön plana çıkmaktadır?
 - Fen Bilimleri Eğitiminde OTÖ yöntemini konu edinen tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
 - Fen Bilimleri Eğitiminde OTÖ yönteminin kullanıldığı tezlerde hangi veri toplama araçları ön plana çıkmaktadır?
 - Fen Bilimleri Eğitiminde OTÖ yöntemini konu edinen tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
 - Fen Bilimleri Eğitiminde OTÖ yönteminin kullanıldığı tezlerde hangi araştırma değişkenleri ön plana çıkmaktadır? Fen Bilimleri Eğitiminde OTÖ yöntemini konu edinen tezlerde kullanılan oyun çeşitlerinin dağılımı nasıldır?

Bu amaçla fen eğitiminde OTÖ yönteminin kullanımı konusunda mevcut tezleri derinlemesine inceleyerek, bu konuda genel bir görünüm sunulacaktır. Yapılacak detaylı tarama ile çalışmaların yıllara göre dağılımı, yayın türleri, üniversitelere göre dağılımı, araştırma yöntemleri, araştırmanın yapıldığı illere göre dağılımı, araştırma tasarımı eğilimleri, kullanılan ölçekler, örneklem niteliği ve yoğunlaşılan konuların kapsamlı tespiti ile eğilimleri ortaya çıkarılacaktır.

Bu çalışmanın gelecekte yapılacak araştırmalara yol göstermesi beklenmektedir (Tosun ve Koçak, 2021). Ayrıca Fen eğitiminde OTÖ ile ilgili tezlerin incelenmesi öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmak adına pedagojik uygulamalara yönelik bilgiler sağlayabilir. Bu bağlamda, fen eğitiminde OTÖ ile ilgili tezlerin incelenmesi, fen öğretimine yönelik stratejilerin gelişmesine katkıda bulunabilir. İncelenen tezler OTÖ alanında henüz keşfedilmemiş veya az bilgiye sahip olduğumuz alanları belirleyebilir. Bu gelecekteki araştırmalar için yeni konu ve soruların ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması, durum ve olayların meydana geldiği ortamlardaki algılarının gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman analizi, ampirik bilgiyi geliştirmek, anlam çıkarmak ve incelenen dokümanlar hakkında anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Bu kapsamda araştırma amacına uygun lisansüstü yurt içindeki tezlere ulaşılarak bu dokümanların analizi gerçekleştirilmiştir.

OTÖ yöntemini konu edinen yurt içinde erişime açık olan ve yayınlanan tüm tezler bu araştırmanın evreni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmanın örneklemini oluşturmak için kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi mevcut tüm durumların incelenmesini amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda çalışmanın örneklemini ise; Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi 'nde 2007-2023 yılları içinde tam metne

ulaşım izni verilen ve Fen Eğitiminde OTÖ yÖnteminin kullanıldığı lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu araştırma dâhilindeki verilerin toplanması için (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır ve yapılan araştırmada 2007-2023 yılları arasında 51 adet çalışmaya rastlanmıştır. 2023 yılında konu ile ilgili tezlerden 1 tanesi kısıtlandığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilecek çalışmaların seçilmesinde; çalışmaların fen eğitimi alanında yer alması, 2000 yılı ve sonrasındaki çalışmaları kapsamaması, YÖK’ te tam metne ulaşım izni olan tez olması, tezlerde OTÖ yÖnteminin kullanılması ölçüt olarak belirlenmiştir. Detaylı tez incelemesi sonrasında Fen Bilimleri eğitimi alanında OTÖ yÖntemini kullanıldığı 48 adet yüksek lisans ve 2 adet doktora tezi olmak üzere 50 adet lisansüstü tez çalışmaya dâhil edilerek incelenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada doküman analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar;

- Çalışma grubunda yer alan tezler Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez) veri tabanından temin edilmiş, pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında, tasnifinde ve sunumunda Zotero, Word ve Excell programlarından faydalanılmıştır.
- Araştırma kapsamında ulaşılan 50 çalışma belirlenen alt araştırma sorularına göre betimsel olarak boyutlara (çalışmaların yayın yılları, örneklem düzeyi, konu alanı, araştırma deseni, araştırma değişkenleri, veri toplama araçları, veri analiz elde etme yÖntemi, oyun içeriği) ayrılmıştır. Ardından daha detaylı verilere ulaşılması için her bir boyut içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Çalışmalar, her bir boyut bir kategoriye temsil edecek şekilde Excel sayfasına kodlandıktan sonra, kategorilerin kaç kez tekrarlandığı frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmıştır. Daha sonra çalışmanın her bir boyutu için elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablolara göre çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre yoğunlaşılan konuların kapsamlı tespiti yapılmıştır ve yeni yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Eğitiminde OTÖ’ ye yönelik tezlere bakıldığında; 2007-2017 yılları arasında az sayıda çalışmaya rastlanırken yıllar geçtikçe sayı artmıştır. Araştırma kapsamında 2008, 2009 ve 2013 yıllarında konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örneklem düzeyinde en fazla tez ortaokul kademesinde yürütölmüştür. Bu durum, fen eğitimi araştırmacılarının genellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilere odaklandığını göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında olması eğitsel oyun araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin tercih edilme sebebi olabilir (Karamustafaöğlu & Kılıç, 2020). Araştırma, en çok tezin "Canlılar ve Hayat" konu alanında konularında ve Vücudumuzdaki Sistemler, Hücre ve Bölünmeler ve DNA ünitelerinde yürütöldüğünü göstermektedir. Dünya ve evren konu alanından ise sadece 1 tane tez çalışmasına rastlanmıştır. Araştırma kapsamındaki tezlerde en çok nicel araştırma yÖntemleri ve yarı deneysel araştırma desenleri kullanılmıştır. Bununla beraber veri toplama aracı olarak en fazla akademik başarı testleri kullanılmıştır. Bunun sebebi başarı testlerinin öğrenci başarisının ölçöldüğü ana araç olarak görölmeye olabilir. Yapılan araştırmalarda en sık ele alınan eğitsel oyun türünün klasik eğitsel oyunlar (31 tane) olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların % 66’sını klasik eğitsel oyunların, %23,4’ünü dijital

eğitsel oyunların, % 8,51'ini bilimsel hikaye destekli oyunların oluşturduğu, geriye kalan % 2,13 'ünü ise hem dijital hem de klasik oyunların yer aldığı karma oyunların oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun temelli öğrenme, eğitsel oyun, oyunlaştırma, fen ve oyun, dijital oyun

Kaynakça

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, 3rd ed. (ss. xv, 379). Sage Publications, Inc.

Doğan, B. (2022). Fen Bilimleri öğretiminde eğitsel oyun içerikli çalışmaların incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Gazeteci Çetinbaş, D. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). İlköğretimde Fen Bilgisi Eğitimi. Ankara: MEB, 2001.

Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan bilimsel araştırmaların incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 1-25.

Tosun, Ö. C., & Koçak, N. (2021). Fen Bilimleri dersi kapsamında eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. International Journal of Humanities and Education, 7(15), 208-234.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık. <https://www.turcademy.com>.

Yıldız, E., & Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(3), 715-748.

Yıldız, E., & Şimşek, Ü. (2021). Investigation of fifth grade students' perceptions about the educational game method. Beşinci sınıf öğrencilerinin eğitsel oyun yöntemine yönelik algılarının incelenmesi., 50(2), 1367-1396. Academic Search Ultimate.

You Know My Scores, But Not The Story Behind Them: Perceptions, Behavioral Patterns, and Reductive Factors That Lead Middle School Students to Success or Failure in Exams

İ. Can Güngör

Independent Researcher
icangungor@gmail.com

Problem Statement

The process of declaring students as successful or failure in schools involves a series of complex procedures. From curriculum design to the implementation of teaching, one of the critical stages of this extensive process involves placing students on a grading scale through specific assessment and evaluation methods (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009; Kubiszyn & Borich, 2024). In this respect, school exams (class exam, essay type questions, school successassessment tests, school-based monitoring exams etc.) are one of the most important criteria that determine the place of students on a grading scale (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). School exams are also among the primary predictors of national or centralized placement exams (Öntaş et al., 2020). For example, some studies examining the relationships between 6th and 7th grade mathematics, Turkish, religious culture and ethics, science, social studies and English school exam scores, in-class activity participation scores and performance task scores and high school entrance exams based on central placement show that the variable that best predicts success in these exams is school exams (Karakoç & Köse, 2018).

Research on the determinants of middle school students' success or failure in school exams, through interventions and other methods, often focuses on outcome variables such as academic performance. (Fishstrom et al. 2022; Nauzeer & Jaunky, 2021). However, although existing research has extensively examined this issue, the process behind the scores of middle school students in school exams has not been sufficiently examined. Furthermore, our understanding of where students who score high and low on school exams begin to diverge and what the characteristic features of students in these groups are remains insufficient.

A review of the literature reveals that possessing a growth mindset (Güngör, 2024), preparing for exams with open-ended questions instead of multiple-choice questions (Aydın & Önder, 2013), studying by hand (James & Engelhardt, 2012; Ose Askvik et al., 2020), generating one's own questions after reading a topic (Ebersbach et al., 2020), taking tests before learning the material (Pan & Sana, 2021; Overoye, 2021), and responding positively to errors (Hirsh & Inzlicht, 2010) all positively impact brain activation, learning, memory, and consequently exam performance. Understanding the nature and functioning of these factors is critically important for evaluating and monitoring students based on concrete characteristics and effectively supporting learning processes.

This study aims to determine what kind of perceptions and behavioral patterns middle school students have on the road to exams and to reveal the reductive key factors that form the fine line between success and failure in this process. This objective has been rigorously examined through the systematic investigation of the following research questions.

1. What are the participants' perceptions, emotional reactions and sources of motivation towards exams? In which direction and how do these perceptions and emotional reactions shape their exam preparation processes and academic performance?
 - What are the perspectives of teachers and parents on this issue?
2. What are the dominant behaviour patterns of the participants in studying and preparing for school exams? How do these change before and after the exam?
 - What are the perspectives of teachers and parents on this issue?
3. What is the threshold or breaking point between success or failure in school exams for the participants? How do the factors that determine this distinction explain the structural and functional characteristics of success and failure?
 - What are the perspectives of teachers and parents on this issue?

Method

In this study, the case study method was used in terms of focusing on some cognitive and behavioural processes that are difficult to measure (Foley & Timonen, 2015) and the participants were determined by extreme or deviant case sampling method (Palinkas et al. 2015). The study was carried out with a study group of 25 students consisting of 5th, 6th and 7th grade students. In the process of determining the study group, school-based monitoring exams conducted by the Ministry of National Education, other school exam data and teacher opinions were taken as reference in accordance with the sampling method. Accordingly, the highest and lowest performing students according to the overall averages in the exams related to the mainstream subjects (Turkish, maths, science, social studies, English and religious culture) were included in the study. In addition, in order to better understand the essence of the students' experiences and to corroborate the data obtained from them, the evaluations of subject teachers and some parents were also sought. The study was conducted in a public school in Altınordu (Ordu) in a period of 6-8 weeks over the courses described above. The research period was determined according to the school-based monitoring exams conducted throughout Turkey in order to be a standardised exam. The first 6 weeks of data collected in two periods included the pre-exam period and the next 2 weeks included the post-exam period. The study data were collected with the Self-Assessment Form According to Academic and Social Characteristics, Academic Diaries, Opinion and Evaluation Form, Observation and Interview Form developed by the researcher. The data were analysed in 5 stages in MAXQDA 2024 package programme (Kuckartz & Rädiker, 2020) and visualised in Tableau and Florish Studio applications.

Expected/Temporary Results

A review of the literature (as detailed in the problem statement) reveals that numerous findings are related to the successor failure of students in schools. There are some striking findings in this regard.

For example, one study found that for secondary school students, doing more than 90 or 100 minutes of homework per day decreased students' maths and science test scores (Fernández-Alonso et al. 2015). This study, it was also determined that one of the most important variables related to successor failure in school exams is the students' autonomy or free study time. Some environmental variables have important effects on the processes that lead students to successor failure. For example, parents' attitudes and behaviors create two different worlds for students, influencing their learning (mastery-oriented) and success(helpless-oriented) orientations. In one study, 11 mastery-oriented and 10 achievement-oriented third graders were presented with a series of both challenging and easy problems, while their mothers' reactions were observed (Hokoda & Fincham, 1995). The findings reveal that learning-oriented students and their mothers' behaviors are related. Such findings are expected to be possible in this study.

Keywords: Success-failure threshold, exam preparation, learning patterns, study habits

References

- Aydın, E., & Önder, O. (2013). Sınava hazırlık biçiminin farklı sınav türlerinde ölçülen matematik sınav başarı düzeylerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 5-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/354/1907>
- Boaler, J. (2022). *Limitless mind: Learn, lead, and live without barriers*. Collins.
- Ebersbach, M., Feierabend, M., & Nazari, K. B. B. (2020). Comparing the effects of generating questions, testing, and restudying on students' long-term recall in university learning. *Applied Cognitive Psychology*, 34(3), 724–736. <https://doi.org/10.1002/acp.3639>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>
- Fishstrom, S., Wang, H. H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P., & Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of school psychology*, 92, 265–284. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.011>
- Foley, G., & Timonen, V. (2015). Using grounded theory method to capture and analyze health care experiences. *Health services research*, 50(4), 1195–1210. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12275>
- Güngör, İ. C. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin zekâ hakkındaki örtük inançlarının portresi: Nitel bir bakış. *Baskent University Journal of Education*, 11(1), 26-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe/issue/83031/1336646>
- Hirsh, J. B., & Inzlicht, M. (2010). Error-related negativity predicts academic performance. *Psychophysiology*, 47(1), 192–196. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2009.00877.x>

Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375–385. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.375>

James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>

Karakoç, G., & Köse, İ. A. (2018). İlköğretim akademik başarı ölçüleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav puanları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 121-142. <https://doi.org/10.30703/cije.392386>

Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2024). *Educational testing and measurement* (12th ed.). John Wiley & Sons.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video* (2019th ed.). Springer Nature.

Nauzeer, S., & Jaunky, V. C. (2021). A Meta-analysis of the combined effects of motivation, learning and personality traits on academic performance. *Pedagogical Research*, 6(3), em0097. <https://doi.org/10.29333/pr/10963>

Ose Askvik, E., van der Weel, F. R. (ruud), & van der Meer, A. L. H. (2020). The importance of cursive handwriting over typewriting for learning in the classroom: A high-density EEG study of 12-year-old children and young adults. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>

Web Tabanlı ve Yüz Yüze Öğretim Bağlamında Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlilik, Öz Yönetimli ve Algılanan Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi

Cengiz Gündüzalp

Kafkas Üniversitesi
cengizgunduzalp@kafkas.edu.tr

Problem Durumu

Web tabanlı öğretim uzaktan eğitim uygulamalarının artan ivmesiyle birlikte birçok farklı alanda yaygın bir şekilde uygulanmaya devam etmektedir. Web tabanlı öğretimde temel amaç öğretimin uzaktaki kişilere web üzerinden gerçekleştirilmesidir. Bu öğretim biçiminde web üzerindeki kaynaklar etkin bir şekilde kullanılarak anlamlı bir öğrenme ortamının oluşturulması (Taş & Güner, 2024) amaçlanır. Web tabanlı öğretimin gerçekleştirilme amaçları doğrultusunda, öğrenenlere zaman ve mekândan bağımsız bireyselleştirilmiş bir öğretim imkânı sunulmaktadır (Bölüktaş vd. 2019). Web tabanlı öğretimde öğrenen merkeze alınır ve aktif bir öğrenme için şartlar en uygun hale getirilir. Web tabanlı öğretim öğrenenlerin kendilerine ilişkin farkındalıklarını artırırken, onların iletişim becerilerini geliştirmelerine ve özgüvenlerini artırmalarına katkı sağlamaktadır (Kaplan & Tüzer 2020). Bu bağlamda iyi tasarlanmış web tabanlı öğretim uygun yöntem ve tekniklerle desteklendiğinde yüz yüze öğretim kadar etkili olabilmektedir (Arslan Yürümezoğlu vd. 2021). Çalışma bu noktadan hareketle web tabanlı ve yüz yüze öğretimde öğrenenlerin akademik öz yeterlilik, öz yönetimli öğrenme ve algılanan öğrenme düzeylerinin nasıl farklılaştığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Akademik öz yeterlilik, akademik bağlamdaki bir işi başarıya ulaştırma konusunda kendine olan inancı ve akademik hedeflere başarılı bir şekilde ulaşabilmeye yönelik yargıları ifade etmektedir (Elias & MacDonald, 2007). Akademik öz yeterlilik, öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkılar sunarak onların zihinsel olarak daha fazla çaba sarf etmelerini sağlar (Taş vd., 2024). Öğrencileri zorlu akademik görevleri etkili öğrenme stratejileri ile yönetmeye (Kamin, 2009) yönlendirir. Öz yönetimli öğrenme öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmesidir (Recepoglu, 2021). Öz yönetimli öğrenmede belirlenen hedef ve amaçlara ulaşmak için en uygun ve etkili görülen öğrenme yolları kullanılır ve buna ilişkin öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi yapılır. Öz yönetimli öğrenme ile öğrenenler, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilir, kendilerine özel ve genel hedefler koyarak bunlara ulaşmak için en uygun yöntem ve tekniği kullanabilir ve sonuca ulaşıp ulaşmadığı konusunda kendisini değerlendirebilir (Tanrikulu & Gündoğdu, 2024). Algılanan öğrenme, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde kazandıkları bilgi ve becerilerini kendi kendilerine değerlendirmesini (Albayrak vd., 2014; Batista & Cornachione, 2005) ifade eder. Algılanan öğrenme, bireylerin gerçekleştirdiklerini düşündükleri bir öğrenmeyle ilgili inanç ve duyguların bütünü (Caspi ve Blau, 2008) olarak kabul edilir. Bu sebepten Caspi ve Blau, (2008) algılanan öğrenmeyi, öğrenme deneyimlerinin geriye dönük değerlendirmesi olarak nitelendirir. Akademik öz yeterlilik, öz yönetimli öğrenme ve algılanan öğrenme farklı değişkenlerle olan ilişkileri ile onları direkt ve dolaylı olarak etkileyen ve onlardan etkilenen değişkenlerdendir. Bu bağlamda

literatürde bu değişkenlerin değişimlerini inceleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Ancak literatürde özellikle web tabanlı öğretim ortamlarında bu değişkenlerdeki değişimlerin ne yönde olduğunu veya olacağını ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Çalışma bu durum göz önünde bulundurularak var olan boşluğu doldurmaya katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Web tabanlı öğretim kapsamı, uygulama biçimi, uygulama alanları ve buna benzer birçok özelliği ve eğitimsel etkileri bağlamında güncel ve önemli bir konu alanı olarak literatürde yer almaktadır. Günümüzde değişen yaşam şartları ve teknolojilerdeki gelişmelere bağlı olarak literatürdeki web tabanlı öğretim ilgili farklı niteliklerdeki çalışma sayısı giderek artmaktadır. Ancak literatürde özellikle web tabanlı öğretim ile yüz yüze gerçekleştirilen öğretimin farklı değişkenlere olan eğitimsel etkilerini karşılaştırarak inceleyen çalışma sayısı sınırlı sayıdadır. Web tabanlı ve yüz yüze öğretime ilişkin mevcut durumlar dikkate alındığında bu öğretim türleri arasında eğitim öğretim faaliyetleri bağlamında önemli farklılıklar olduğu bilinmektedir. Web tabanlı öğretimin yüz yüze öğretime göre farklı teknolojik alt yapıları kullanarak zaman ve mekana bağlı olmadan gerçekleştirilmesi ve daha fazla çaba ve motivasyon gerektirmesi dikkate değer farklılıklar arasında yer almaktadır. Web tabanlı öğretimin yüz yüze öğretime olan farklılıkları dikkate alındığında, web tabanlı öğretime yürütülen derslere katılan öğrencilere ilişkin değişkenlerdeki değişimlerin ne yönde olduğu, uzun zamandır araştırmacılar için güncelliğini koruyan bir araştırma konusu olmuştur. Çalışmada bu duruma katkı sağlamak için literatürde yer alan çalışma sonuçları ışığında web tabanlı ve yüz yüze öğretim süreçlerinde akademik öz yeterlilik, öz yönetimli öğrenme ve algılanan öğrenme değişkenlerinin nasıl farklılaştığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma yarı deneysel desenlerden ön test son test deney kontrol gruplu desen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup ile yürütülmüştür. Çalışmada ilk olarak üç farklı veri toplama aracı oluşturulan deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerden elde edilen sonuçlar gruplardaki öğrencilerin akademik öz yeterlilik, öz yönetimli öğrenme ve algılanan öğrenme düzeyleri bakımından benzer özelliklerde olduğunu göstermiştir. Çalışmanın uygulama süreci bilgilendirme süreçleri ve ek durumlar hariç toplam 6 haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrenciler aynı ders konularını aynı öğretim yöntemleri ile almışlardır. Deney grubunda dersler web tabanlı öğretim ile kontrol grubunda ise dersler yüz yüze yürütülmüştür. Her iki grupta da dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın araştırma grubu Bilişim Teknolojileri dersini alan deney grubunda 32, kontrol grubunda 26 olmak üzere toplam 58 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği, Öz-Yeterlik Algı Ölçeği ve Algılanan Öğrenme Ölçeği'dir. Öz yönetimli öğrenme ölçeği Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır ve dört alt boyutu bulunmaktadır. Öz-Yeterlik Algı Ölçeği, Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin motivasyonel inançlar boyutu altında yer almıştır. Ölçek 7'li likert yapıda olup toplam dokuz maddeden

oluşmaktadır. Algılanan öğrenme ölçeği Rovai ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Albayrak ve diğerleri (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplamda 9 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmanın veri analiz sürecinde veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri ile incelenmiştir. Grup içi puanların karşılaştırılması için bağımlı örneklem t-testi, gruplar arası puanların karşılaştırılması için ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonuçlarından grupların akademik öz yeterlilik düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır ($t(56) = .374, p > .05$). Öte yandan sonuçlar deney ($t(31) = 1.494, p > .05$) ve kontrol ($t(25) = 1.228, p > .05$) gruplarının akademik öz yeterlilik düzeylerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı farkların olmadığını göstermiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının öz yönetimli öğrenme düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($t(56) = .974, p > .05$). Sonuçlar deney ($t(31) = 3.887, p < .05$) ve kontrol ($t(25) = 4.263, p < .05$) gruplarının öz yönetimli öğrenme düzeylerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı farkların olduğunu göstermiştir. Öte yandan çalışma sonuçları deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir ($t(56) = 1.661, p > .05$). Ayrıca çalışma sonuçlarından deney ($t(31) = 5.296, p < .05$) grubunun algılanan öğrenme düzeylerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu, kontrol ($t(25) = .288, p > .05$) grubunda ise anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Web tabanlı, yüz yüze, öz yeterlilik, öz yönetim, algılanan öğrenme

Kaynakça

Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 85-100.

Rovai, A. P., Wighting, M. J., Baker, J. D. ve Grooms, L. (2009). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *The Internet and Higher Education*, 12 (1), 7-13.

Albayrak, E., Güngören, Ö. C., & Horzum, M. B. (2014). Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 1-14.

Batista, I. V. C., & Cornachione, E. B. (2005). Learning styles influences on satisfaction and perceived learning: Analysis of an online business game. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 32, 22–30.

Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11, 323-346.

Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569.

Taş, H. K. & Güner, H. E. (2024). Comparative analysis of student performance in online (web-based) and face-to-face courses: Çevrimiçi (web tabanlı) ve yüz yüze derslerde öğrenci performansının karşılaştırmalı analizi. *Journal of Management and Educational Sciences*, 3(2), 206-218.

Bölüktaş R. P., Özer, Z. & Yıldırım, D. (2019). Web tabanlı eğitimin sağlık alanında kullanılabilirliği. *Uluslararası Yönetim ve Sos Araştırmalar Dergisi*. 6(11), 197–207.

Arslan Yürümezoğlu, H., Sezer, H., Şanlı, D., & Okumuş, H. (2021). COVID-19 pandemi süreci: hemşire eğitimcilerin yeni rolleri ve öğrenen merkezli eğitim için öneriler. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 24(4), 571-585.

Kaplan, S., & Tüzer, H. (2020). Effect of web-assisted learning and peer learning on the stoma care-related knowledge and skills of nursing students. *Cukurova Medical Journal*, 45(2), 604-612.

Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531.

Taş, A., Çiftçi, A., & Koç, H. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterliklerine Yönelik Güncel Bir Bakış. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 94-104.

Kamin, M. (2009). Academic self -efficacy for sophomore students in living- learning programs. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, University of Maryland, Maryland.

Tanrikulu, F., & Gündoğdu, H. (2024). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerileri: Kesitsel bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(1), 93-100. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1364972>.

Bir Eğitim Çıkmazı Disiplin: Ödül ve Ceza

İsmail Hikmet Karadoğan^{1,*}, Fatih Yılmaz¹ & İrem Akın¹

¹ Dicle Üniversitesi
iskaradogan@gmail.com

Problem Durumu

Ödül ve cezanın canlılar üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri tarih boyunca bilimsel araştırmaların merak merkezlerinden biri olmuştur. Özellikle hayvanlar üzerinde yapılan deneyler ve uygulamalar bize bu uygulamaların hayvanların istedik davranışlar gösterme üzerine müspet etkileri olduğunu göstermiştir. Eğitimde de geçmişten günümüze dek ödül ve ceza yöntemleri sıklıkla kullanılmıştır. Peki hayvanlardan çok daha kompleks ve karışık bir bilişe ve iç dünyaya sahip insanlarda da durum aynı mıdır? Bu yöntem günümüzde etkisiz olması ve sürdürülebilir olmaması nedeniyle fazlasıyla eleştirilere maruz kalmaktadır. Ödül ve ceza üzerine kurgulanmış disiplin yöntemleri olmadan çocuklara disiplin kazandırılıp kazandırılmayacağı merak edilmektedir. Bu araştırmada ödül ve ceza yöntemlerinin çocuklar üzerindeki olası olumsuz sonuçları ve bu yöntemlerin gerçek bir sınıf ortamında ne kadar etkili olabileceğinin tartışılması amaçlanmıştır.

Çocukların mutlu ve başarılı bir birey olmalarında disiplin kavramının yeri önemlidir. Peki disiplin nedir? Sınıfta ya da evde uslu uslu oturmak, her direktifi dakik bir kesinlikle yerine getirmek midir? Yoksa disiplin sisteme ve sistemli olmaya mı işaret eder? Turhan ve Yaraş (2016)'ın yaptıkları çalışmada disipline ilişkin bulgular; disiplin kavramının öğretmenlerin bir bölümü tarafından, öğrencilerin ise büyük bir kısmı tarafından olumsuz bir unsur olarak algılandığını göstermektedir. Evet, özünde disiplin bir anlayış ve kavrayış meselesidir. Çocuk cezalandırılacağı, ödüllendireceği ya da korktuğu için bir edimden uzak duruyorsa, ödül için bir davranışı gösteriyorsa orada disiplinden söz edemeyiz. Disiplin temelde aile ile başlar ve disiplin ile birlikte ödül ve ceza yöntemleri de ilk olarak ebeveynler tarafından uygulanan yöntemlerdir. Eğitim öğretim hayatına başlayan çocuk bu kurumlarda da ödül ve cezaya tabi tutulmaktadır. GÜZELYURT, TOK, TÜMAS, & URUĞ (2019), Şırnak ilinin, Silopi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. 41 okul öncesi öğretmeniyle yapılan bu çalışmada öğretmenlerin %75.6'sının "Davranışın kazandırılmasında ödül gereklidir" düşüncesinde olduğu görülmüştür. Ebeveynler ve öğretmenlerin sıklıkla bu yöneme başvurmasının başlıca sebebi basit olması ve anında sonuç alınabilir olmasındadır. Doğru olan davranışı ödüllendirmek ve yanlış olan davranışa ceza vermek etkili yöntemler olarak gözükseler de bir süre sonra etkisinin yitirildiği görülmüştür. Çünkü ödül, insan ruhunun haz duygusuna hitap etmektedir ancak ödül nesnesi belirli bir dönem haz unsuruyken elde edildikten sonra ya da başka dinamiklerin etkisiyle haz unsuru olmaktan çıkabilir. Birey bu durumda tatmin için daha fazlasını ve daha uzak olanı isteyecektir. Ödüllerin uzun vadeye yayılan bir performans artışı sağlamaları için onların ya sürekli verilmesi ya da ödüllendirilme olasılığının sürekli canlı tutulması ve zaman içinde dozlarının artırılması gereklidir. Ödüller ne kadar sık kullanılırsa, onlara o kadar çok ihtiyaç duyulur. Çocuklara ne kadar sık ödül verilirse, o kadar sık ödül talep etmelerine yol

açılır. (Köçer ve Çınar 2021). Bu öğretmenin sınıf ortamında her zaman kontrol altında tutabileceği bir dinamik değildir. Başarının direkt olarak böylesine güçlü bir dış unsurla bağdaştırılması öğrencinin haz ilkesine göre hareketini ve güdüsünü geliştirecektir. Ucunda sevmediği, onu etkilemeyen, ilgisini çekmeyen bir ödül karşısında öğrenme davranışının gereksiz olduğunu düşünecektir. Amaç her zaman öğrenmenin, paylaşmanın, arkadaşlarıyla iyi geçinmenin kendisinin zevkli ve huzur verici bir yanının olduğunu çocuğa göstermek olmalıdır. Ödül ise yapay bir zafer ve tatmin duygusu vermektedir. Binici'ye göre Ödül verilen bir ortamda yalnızca ödülü kazananlar başarılı olarak görülürken, gelişimin önemsendiği ortamlarda her öğrenci kendini başarılı olarak tanımlayabilmektedir.

Ödül ve cezanın bir diğer olumsuz yanı konformist bir birey yetiştirmeye olan yatkınlığıdır. Yaptığı her güzel davranışta ödüllendirilen ve her olumsuz davranışta cezalandırılan çocuk kendi ahlaki inşasını gerçekleştiremeyecektir. Çocuk itaati bir yaşam üslubu haline getirecektir. Böyle bir durumda Bergson'un "kendimizi anne-babalarımıza ve diğer otoritelere tabi kılmak" olarak tanımladığı durum erkenden gelişecektir. Çünkü çocuk, cezalandırılmayı her zaman kendi davranışını işlediği bir suçun sonucu olarak tecrübe edecektir. Aynı şekilde ilkökul eğitiminde de çocuk ödül ve ceza yöntemleriyle çokça karşılaşmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin istedik davranışlar gösterme konusunda ödül ve ceza yöntemini kullanma sıklığının, nedenlerinin ve olası olumsuz sonuçlarının araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme ile seçilmiş 10 sınıf öğretmeninden ve 5 ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenler ve öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük temeline dayanılarak belirlenmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılarak kayıt altına alınmış ve yazıya geçirilmiştir. Toplanan veriler uzman görüşünden geçirilmiş, analiz edilerek işlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu öğretmenler için ayrı, öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulmuş ve son düzeltmeleri yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmenlere ödül ve ceza yöntemine ne sıklıkla başvurdukları, ödülün işe vurulduğu, ödül ve cezaya ne sıklıkla başvurduğu sorulmuştur. Öğrencilere ise ödül ve cezaya ilişkin ne düşündükleri, ödül ve cezaya karşı tutumları sorulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi devam etmekle birlikte öğretmen katılımcılarının hepsi ödül ve ceza yöntemini sıklıkla kullandıklarını belirtmiş, bunu disiplin ve akademik başarı konusunda kısa vadede oldukça yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ödül ve cezayı kestiklerinde istedik ve olumlu davranışlarda bir sönme gerçekleştiğini, bu nedenle ödül ve cezayı sürekli canlı tutmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca çocukların gösterdiği hem akademik hem de davranışsal istedik davranışlar sonrasında ödül beklentisine girdiklerini ve alamadıklarında hayal kırıklığı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise ödülün ilgilerini çeken ve sevdikleri bir nesne ya da şey olması halinde davranışı göstermeye istekli olduklarını, davranış sonucunda ödül gelmezse hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise arkadaşları ödül aldığı anda kendini başarısız hissettiğini, umutsuzluğa kapıldığını ve derslere olan ilgisini kaybettiğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, ödül, ceza, çocuk, disiplin kavramı

Kaynakça

Açıkgoz, B., & Babaoğlu, E. (2023). Öğrencilere Verilen Ödüllerin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Ve Veli Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (65), 330-360.

Bilgin, N. (1981). Eğitim ve öğretimde ödül ve ceza üstüne. Eğitim ve Bilim, 5(30).

Binici, Z. (t.y.). Ödül ve Ceza Sisteminde Değişim. M. Öztürk (Ed.) Okulda Değişim 64. DOI: dx.doi.org/10.51448/tdk.001

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde Odule İle Cezanın Yeri Ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(40).

Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Kullanımına İlişkin Görüşleri Pre-School Teachers' Opinions on Award and Punishment, Temel Eğitim Dergisi, 1(4), 21-28.

Gruen, A., (2006). Empatinin yitimi. İstanbul: Çitlembik, 3. Basım.

Köçer, G., & Çınar, F. (2021). Ödül ve Ceza Olmadan Çocuk Disiplini Mümkün Mü? Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(2), 410-429.

Solter, A. J. (2017). Oyun oynama sanatı (Çev.: T. Özer). İstanbul: Doğan Kitap

Turhan, M., & Yaraş, Z. (2016). Öğretmen Ve Öğrencilerin Öğretmen, Disiplin, Müdür, Sınıf Kuralları, Ödül Ve Ceza Kavramlarına İlişkin Metafor Algıları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(1), 129-145.

Uysal, H., Altınkaynak, Ş. Ö., Taşkın, N., Akman, B. (2018). Çocukların Ödül Ve Ceza Algıları İle Öğretmenlerin Disiplin Hakkındaki Görüşleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi(33), 1-12. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.735>

Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Dijital Oyunlarla Desteklenen Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Turan Tunahan Yolal ^{1,*} & Ali Ersoy ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Anadolu Üniversitesi

tty@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Geçmişten günümüze eğitim sistemlerinden beklenenler, yaşanan çağın gerekleri ve getirileri doğrultusunda değişmektedir. Öğrenmenin kişiselleştiği dijital çağda, ters-yüz öğrenme modeli [TYÖ] gibi yenilikçi öğrenme modellerini kullanmak, öğrencileri geleceğe yönelik becerilerle donatmak açısından önem taşımaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD, 2019] 21. Yüzyıl Çocuklarını Eğitmek başlıklı raporunda, çocuklarda dijital teknoloji kullanımının beceri gelişimine etkileri gibi teknolojinin olumlu yönlerine odaklanmış çalışmaların gerekliliğini vurgulamaktadır. Değişen koşullara uyum sağlamak için eğitimde yenilikçi öğretim modellerini uygulayan ülkeler; öğrencilerin akademik başarılarında, motivasyonlarında ve okuldan keyif alma düzeylerinde artış yaşamışlardır (Vincent Lancrin vd., 2019).

Öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı dersler, öğrencilerin bireysel gelişimleri ve beceri edinimleri konusunda yeterli olmamaktadır (Bligh, 2000, akt. Abeysekara, 2014). Öğretmen merkezli öğretimde, bilgiyi sınıf içerisinde öğrenciye ulaştırmak temel amaçtır; ancak dijital yerliler (Prensky, 2003) olarak nitelendirilen çocuklar, bilgiye her yerde ve her zaman internet aracılığıyla ulaşabilmektedir. İnternet sayesinde eğitim, formal ortamların dışına taşınmış ve evler daha etkili öğrenme ortamlarına evrilmiştir (Ersoy ve Yaşar, 2003). Bilgi, fiziki kaynak ve ortamların yanı sıra dijital ortamlarda da bulunmaktadır ve her an ulaşılabilir konumdadır. Dijital çağın içerisinde yetişen çocuklar, bilgiye ulaşırken dijital teknolojilerden yararlanmayı tercih etmektedir (Ardıç ve Altun, 2017).

21. Yüzyılın ilk çeyreğinde, çocukların dijital teknoloji kullanım düzeyleri nedir sorusu yerini çocukların dijital teknoloji kullanmalarının nedenleri ve etkileri nelerdir sorusuna bırakmıştır (George ve Odgers, 2015). Eğitim alanında da dijital teknoloji kullanım düzeyinden daha çok eğitimde dijital teknolojinin nasıl kullanıldığı ve hangi etkilerinin olduğu sorularına yanıt arayan çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Dijital teknolojilerin eğitsel niteliklerini ön plana çıkaran etkinliklerin çocukların dijital teknoloji kullanım amaçlarını ve algılarını değiştireceği belirtilmektedir (Turgut ve Kurşun, 2019). Bu çalışmada, dijital teknolojinin ve yüz yüze uygulamaların bir arada kullanıldığı TYÖ modeli (Hayırsever ve Orhan, 2018) eğitsel dijital oyunlarla desteklenerek akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

TYÖ modeli ile yürütülen Hayat Bilgisi dersinde eğitsel dijital oyunların kullanımının akademik başarıya etkisini ortaya koyacak olan bu çalışmada problem durumu, pedagojik sürecin

düzenlenmesinde öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını, yenilikçi yaklaşımların ve dijital teknolojinin kullanımının gerekliliğini vurgulamaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında üst bilişsel basamaklara yönelik kazanımların olması ve bu nedenle öğretmen merkezli öğretim ile yürütülen derslerin yetersizliği yenilikçi yaklaşımlara duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Günümüz öğrencileri, günlük yaşantılarında bilgi ve iletişim teknolojilerini sıklıkla kullanmaktadırlar ve öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ilgilerini çekmemektedir (Anastasiadis, Lampropoulos ve Siakas, 2018). Bilgiye kolay erişim, öğrencilerin internet kullanım düzeyleri, öğrenme süreçlerinin çevrim içi kaynaklar ve dijital araçlarla desteklenmesi gibi dijital çağın getirileri de TYÖ modelini ve eğitsel dijital oyunların kullanımını daha işlevsel kılabilmektedir. Öğrenme sürecinin düzenlenmesinde öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları da dikkate alınmaktadır. Yiğit ve Alat (2022) yaptıkları araştırmanın sonucuna göre, 3-7 yaş arası çocukların %82'sinin dijital oyun oynayarak vakit geçirdikleri ortaya koymaktadırlar. Bu nedenle eğitimde dijital oyunlar, öğrenci güdülenmesini sağlamak ve ilgisini çekmek için birçok ülkede kullanılmaktadır (Trinh vd., 2022). Öğrencilerin evde bilgi edinme süreçlerinde yaşadıkları güdülenme zorluğu TYÖ modelinin sınırlılıklarından da birisidir (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015). TYÖ modelinde sınıf dışında öğrencilere sadece video kaynağı sunmak, öğrencilerin ilgilerini çekmede yeterli olmayacaktır. Bu nedenle öğrencileri teknoloji ile etkileşime sokmanın yolları aranmalıdır (Ash, 2012).

Bu çalışmada TYÖ modeli, eğitsel dijital oyunlarla desteklenerek öğrencilerin evde yaşadığı güdülenme zorluğunun en aza indirileceği düşünülmektedir. Yine bu çalışmada eğitsel dijital oyunlarla, TYÖ modelinin uygulamadaki sınırlılıklarının giderilmesiyle alanyazına yenilikçi ve etkili bir uygulama örneği kazandırılacağı düşünülmektedir. Miller (2012) TYÖ modelini etkili bir öğrenme modeli ile bütünleştirerek öğrenmenin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. TYÖ modelinin sınırlılıklarını gidermek ve modeli güçlendirmek için dijital yaklaşımlar dahil edilebilmektedir (Hung ve Yeh, 2023). TYÖ modelinde, bazı öğrenciler evde, kendi öğrenmelerini gerçekleştirirken motivasyon eksikliği yaşayabilir (Weaver ve Sturtevant, 2015). Bu durum sınıf içi etkinliklerin de verimliliğini düşürebilir (Akçayır ve Akçayır, 2018). Bu nedenle öğrencinin sınıf dışı öğrenme sürecinde, kendi kendini güdüleyebilmesi için bir çözüme ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yöntem

TYÖ modeli ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde, eğitsel dijital oyunların akademik başarıya etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde yarı deneme modellerinden eşitlenmiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma grubunu, İstanbul İli Bahçelievler İlçesi'nde bulunan bir devlet okulu 3. sınıf öğrencilerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 60 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler; 18 erkek ve 12 kız olmak üzere 30 öğrenci deney grubunda, 16 erkek ve 14 kız olmak üzere 30 öğrenci ise kontrol grubunda çalışmaya katılmışlardır. Deney ve kontrol grupları üzerinde gerçek uygulamaya başlamadan önce, benzer (alt) sosyoekonomik düzeye sahip olan başka bir okulda pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama süreci 3 hafta sürmüştür. Araştırma verileri, Hayat Bilgisi Dersi “Ülkemizde Hayat Ünitesi Akademik Başarı Testi” kullanılarak toplanmıştır. Geliştirilen akademik başarı testi 24 sorudan oluşmaktadır. Testin uygulanmasında ortaya çıkabilecek sorunları ön görmek amacıyla, ilkokul 3. sınıf düzeyindeki 28 öğrenciye test uygulanarak pilot uygulama

gerçekleştirilmiştir. Testten elde edilen veriler, Excel ve SPSS 27 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; testin güçlüğü 0.61, testin ayırt ediciliği 0.41, KR-20 güvenilirlik katsayısının ise 0.71 olduğu ortaya konmuştur. Testin güvenilirlik katsayısını artırmak amacıyla, elde edilen analiz sonuçları doğrultusunda ilgili alan uzmanının görüşü de alınarak testte bulunan 4 soru testten çıkarılmıştır. Testin uygulanan son hâli 20 sorudan oluşmaktadır. “Ülkemizde Hayat” ünitesi kazanımları ile eşleştirilen toplam 9 oyun ve ünite kapsamında bulunan birden fazla kazanımın ölçüldüğü 5 değerlendirme olmak üzere toplam 14 eğitsel dijital oyun hazırlanmıştır. TYÖ modeline uygun olarak ders işlenmesi için “ClassDojo” isimli, Web 2.0 tabanlı bir uygulamadan dijital sınıf oluşturulmuştur.

Veriler SPSS 27 programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları, akademik başarı düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar, bağımsız örneklem t-testi ve bağımlı örneklem t- testi gibi uygun parametrik testlerle gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TYÖ modeli ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde, eğitsel dijital oyunların akademik başarıya etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmada elde sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Deney ve kontrol grubuna uygulanan Hayat Bilgisi Dersi “Ülkemizde Hayat” ünitesi akademik başarı testi son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Bulgular ışığında, TYÖ ile yürütülen Hayat Bilgisi dersinde eğitsel dijital oyun kullanımının, uygulanmayan derse kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Eğitsel dijital oyunların uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Ülkemizde Hayat” ünitesi akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- TYÖ ile yürütülen Hayat Bilgisi dersinde eğitsel dijital oyunların kullanımının deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlı bir artış sağladığı sonucu bulunmuştur.
- TYÖ modelinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Ülkemizde Hayat” ünitesi akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, akademik başarı, eğitsel dijital oyun, ters yüz öğrenme

Kaynakça

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.

Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: a review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.

Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144.

Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-30.

Ash, K. (2012). Educators evaluate flipped classrooms. *Education Week*, 32(2), s6-s8.

Burns, T. and F. Gottschalk (eds.) (2019), *Educating 21st century children: emotional well-being in the digital age*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>.

Ersoy, A., & Yaşar, Ş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).

George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives On Psychological Science*, 10(6), 832-851.

Hayirsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.

Hung, H. T., & Yeh, H. C. (2023). Augmented-reality-enhanced game-based learning in flipped English classrooms: Effects on students' creative thinking and vocabulary acquisition. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(6), 1786-1800.

Kardaş, F., & Yeşilyaprak, B. (2015). A current approach to education: flipped learning model. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*, 48(2), 103-122.

Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.

Turgut, Y. E., & Kurşun, E. (2019). Türkiye'deki çocukların erişim, kullanım ve etkinlikler bağlamında mobil internet deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 349-371.

Trinh, T. H., Nguyen, M. N., & Tran, T. T. H. (2022). Teachers and students' perceptions of using digital games in improving vocabulary at non-English-majored class. *AsiaCALL Online Journal*, 13(5), 112-131.

Vincent-Lancrin, S., et al. (2019), *Measuring innovation in education 2019: what has changed in the classroom?*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

Yiğit, N., & Alat, K. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüşleri. *E-Kafkas Journal Of Educational Research*, 9(3), 1026-1052. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1140899>.

Weaver, G. C., & Sturtevant, H. G. (2015). Design, implementation, and evaluation of a flipped format general chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 92(9), 1437-1448.

Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Fatma Cumhur ^{1,*} & Mehmet Ayçiçek ¹

Muş Alparslan Üniversitesi
cumhurfatma@gmail.com

Problem Durumu

Matematik dersine toplumun verdiği önem dünyada ve Türkiye’de giderek artmaktadır. Aynı zamanda matematiğe olan bakış açısı da değişmektedir. Bilgiyi kullanabilen, yeni duruma uyarlayabilen, üretebilen bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır. Problem çözebilen, eleştirel düşünebilen sürekli öğrenmeye açık, farklı bakış açısıyla bakabilen yeni nesiller yetiştirmek amaçlanmaktadır (Dursun, 2021). Bu temel amaçlara ulaşabilmek için ülkeler uluslararası büyük ölçekli değerlendirmelerden Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi değerlendirme sistemlerinden yararlanmaktadırlar (Lockheed, 2015). Son yıllarda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası sınavlardaki Türkiye’ye ait puanların istenilen düzeyde olmaması, eğitim, öğretim ve ölçme değerlendirme sistemlerinin yeniden sorgulanmasına sebebiyet vermiştir (Gündoğdu vd., 2010). Öğrencilerin uluslararası sınavlarda yeteri kadar başarılı olmamasının sebebi, öğrencilerin sınavlardaki sorulara alışık olmamasıyla ilişkilendirmiştir (Aydoğdu İskenderoğlu ve Baki, 2011). Dolayısıyla Türkiye’deki öğrencilerin PISA ve TIMSS gibi sınavlarda kullanılan sorulara benzer sorularla daha fazla karşılaşması gerekliliği ortaya çıkmış ve ulusal sınavlarda kullanılan soru tiplerinde birtakım değişiklik ihtiyacı oluşmuştur.

Türkiye’de ortaokul sonrasında lise eğitimine devam etme sürecinde merkezi sınav bulunmakla birlikte bu sınav genel olarak Liselere Geçiş Sınavı (LGS) adı ile adlandırılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen LGS, öğrencilerin liselere yerleştirilmeleri için yapılan bir sınavdır. LGS sonuçlarına göre, öğrenciler liselere yerleştirilmektedir. LGS, ülkemizde öğrencilerin lise eğitimine devam etmelerine yönelik bir zorunluluktur ve öğrencilerin liselere yerleştirilmeleri için gereklidir. LGS, öğrencilerin lise eğitimine devam etme kararını etkileyebileceği için, öğrenciler sınava çok önem verirler (Ormancı, 2019). Sınav sonuçlarına göre, öğrenciler istedikleri liselere yerleştirilebilir veya istedikleri liselere puanlarına bağlı olarak yerleştirilemeyebilirler. Nitelikli liselere geçiş amacı ile temel kriter niteliğindeki LGS, 2018 yılı sonrasında farklı düzenlemeler yaşamıştır. Öğrencilerin hem bilgi düzeylerini hem de okullarda öğrenilen bilgilerin gündelik yaşamda kullanabilmelerine yönelik becerileri ölçen LGS, bu yönü ile farklı bir sınav özelliğindedir. Bu sınav değişikliği basit bir sistem değişikliği olmayıp, LGS ile birlikte ölçülmek istenilen özellikler değişmiştir, buna bağlı olarak soru tarzları da değişiklik göstermiştir. Bu sorular beceri temelli sorular olarak ifade edilse bile öğrenci ile öğretmenler nezdinde yeni nesil matematik soruları olarak nitelendirilmektedir (Altun vd., 2021). Yeni nesil matematik soruları günlük yaşam bağlamları kapsamında ve bununla birlikte ilişkilendirme, muhakeme, problem çözme, analiz yapma, okuduğunu anlama, yorumlama, eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ve ilgili becerileri ölçen beceri temelli sorular olarak

tanımlanabilir. Eğitimci ve öğrenciler günlük hayat bağlamlarını içeren ve üst düzey düşünme becerilerini temele alan yeni nesil soru tarzları sınıflara girmiş ve öğretmenler bu tarz sorularla yoğun bir şekilde muhatap olmaya başlamışlardır (Uzun, 2021).

Yeni nesil sorular 2018 LGS sınavından beri yapılmaktadır. Yeni nesil sorulardaki paragraflar uzun olduğu için ve birkaç konudaki kazanımlar harmanlanarak bir soruda karşımıza çıktığı için çözümü daha uzun ve meşakkatli olabilmektedir. Yeni nesil soruların özelliklerine ilişkin “nitelikli”, “farklı tarz”, “zor”, “uzun” ve “anlaşılması kolay olmayan” şeklinde öğretmenlerin tanımlamalarına rastlanmaktadır (Polat, 2009) Bir olay örgüsü etrafında şekillenen bu tür sorular aynı zamanda tablo ve grafiklerle desteklenir (Erden, 2020). Bu sorular öğrencilerin okuma ve anlama vecerileri ile yakından ilişkilidir. Okuma ve anlama becerileri düşük olan öğrenciler bu soruları çözmeye oldukça ciddi sıkıntılar yaşamaktadır. Özellikle son zamanlarda merkezi yerleştirme sınavlarındaki sorular, yeni nesil sorularla yakından ilişkili olup bu türde sorular bu sınavları geçmede bir köprü rolü oynamaktadır. Bu anlamda eğitimde bu soruların üzerinde oldukça fazla durulmaktadır. Bu durum öğrencilerin bu sorular hakkındaki görüşlerinin önemsenmesi ve ortaya konulması gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında, İlgili literatür incelendiğinde yeni nesil matematik soruları ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalara yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin matematik dersinde karşılaştıkları veya karşılaşacakları yeni nesil sorulara yönelik ne düşündüklerini ortaya çıkarmak mevcut çalışmada amaçlanmıştır. Yeni nesil matematik soruları ile ilgili öğrenci görüşlerinin bilinmesi, matematik dersinde sınıf içi uygulamalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma yeni nesil matematik sorularına ilişkin 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel türde betimsel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların içeriğini genel olarak yeni nesil sorularla ilgili duygu ve düşünceler oluşturmaktadır. Bu anlamda öğrencilere sonu 'ne düşünüyorsunuz?' ile biten sorular yönlendirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış olarak beş görüşme sorusu kullanılmıştır. Görüşme esnasında ihtiyaç doğrultusunda öğrencilere farklı sorular da yönlendirilmiştir. Oluşturulan sorular uzman görüşüne sunulmuş son hali verilmiştir. Yapılan görüşmeler, öğrenciler ile bireysel olarak, okul ortamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci ile görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Daha sonra ise bu görüşler transkripte dönüştürülerek incelemeye alınmıştır. Görüşmelerde elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet okulundaki 8. Sınıfta eğitime devam eden 20 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan görüşmeler bizzat araştırmacı tarafında okullarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğrencilerin yeni nesil matematik sorularına yönelik algıları, 1) Okuduğunu anlama, 2) Zaman alıcı, 3) Zor, 4) Beceri odaklı, 5) Görseli bol 6) Karmaşık şeklinde olmuştur. Öğrenciler yeni

nesil matematik sorularını çözerken yaşadıkları sorunları, 1) Okuduğunu anlama eksiklikleri, 2) Zamanın yetmemesi, 3) Duyuşsal eksiklikler, 4) Bilgi eksiklikleri ve 5) Beceri eksikleri şeklinde sıralamışlardır. Öğrenciler yeni nesil matematik sorularını çözerken yaşadıkları sorunların çözümleri için 1) Bol alıştırma yapmak, 2) Okuduğunu anlama çalışması yapmak, 3) Motivasyon, 4) Hızlı okumak ve 5) Zekâ oyunları oynamak 6) Önemli yerlerin altını çizmek şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında yeni nesil matematik sorularını çözmek için öğrencilerin benimseyeceği çeşitli çalışma yöntemleri olmalıdır. Problemi anlama, süre yönetimi konusunda deyim kazanma, egzersizler yapma, test çözme, hızlı kitap okuma ve zekâ oyunları oynamak gibi çalışmalar öğrencilerin yeni nesil matematik sorularına ilişkin yapmaları gereken çalışmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. O yüzden öğrenme ortamlarının öğrencilerin yeni nesil sorularını çözmeye ilişkin yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni nesil soru, görüş, öğrenci

Kaynakça

Akdemir, H., & Akdemir, F. (2022). Examination of the relationship between secondary school students' levels of mathematics anxiety and the levels of success in new generation questions. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 12 (1), 33-50.

Altun, M., Gümüş, N. A., Akkaya, R., Bozkurt, I., ve Ülger, T. K. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı beceri düzeylerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, (1), 66-88.

Aydoğdu İskenderoğlu, T. ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 287-301.

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.

Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.

Lockheed, M. E. (2015). Why do countries participate in international large-scale assessments? The case of PISA. <http://hdl.handle.net/10986/22875>

Ormancı, Ü. (2016). Türkiye'deki ulusal sınavların tanıtımı S.Çepni (Ed). PISA VE TIMMS Mantiğini ve Sorularını Anlama içinde, (3. bölüm). Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Polat, Z. S. (2009). The effects of problem solving approaches on students' performance and self regulated learning in mathematics (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Graduate School of Natural & Applied Sciences, Ankara.

Uzun, H. (2021).Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Yaklaşımlarının İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim dalı, İlköğretim Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Gaziantep.

RAP Okuduğunu Anlama Stratejisi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi (2018-2024)

İbrahim Coşkun ¹, Bülent Özden ² & Sinan Adanır ^{3,*}

¹ Trakya Üniversitesi

² Marmara Üniversitesi

³ Milli Eğitim Bakanlığı
adanirsinan@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojinin gelişimi bilgiye erişimi oldukça kolaylaştırmıştır. Gelişen teknoloji çağında erişilen bilginin yorumlanması, doğru bilginin yanlış olandan ayırt edebilmesi ve anlamlandırılabilmesi de önemli durumdur. Bu bağlamda eğitim, önemli rol üstlenmektedir. Bilgiye erişebilmenin yanında bilginin yetkin şekilde kullanımı rolün önemli parçasını oluşturmaktadır. Okuduğunu anlamanın zor ve karmaşık süreç olduğu, karmaşık olan bilgi akışının anlaşılması ve anlamlandırılması için temel gerekliliktir. Gelişen teknolojinin sunduğu imkânlardan etkin şekilde yararlanılması, eğitimin ve özellikle okuduğunu anlamanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlama, bireyin bilgi edinme, düşünme ve kendini ifade etme yeteneklerinin önemli anahtarıdır. Karatay (2011) okuma kavramını, bilgi akışının sağlandığı süreç olarak tanımlamaktadır. Bu sürecinin kapsamını ise metinde yer alan dilsel öğeler ve okuyucu arasındaki etkileşim oluşturmaktadır. Metinde yer alan dilsel öğelerin kavranılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi sürecin önemli boyutunu oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama, okunan materyalden anlam çıkarma sürecidir. Metinde sunulan içeriğin ya da okuyucu tarafından anlamlandırılmaya çalışıldığı bu süreç, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Snow (2002) süreci okuyucu ile okunan materyal arasında ortaya çıkan etkileşimin sonucu anlamın anlamlandırılması olarak tanımlamaktadır. Yılmaz (2011) süreci eski ve yeni bilgilerin karşılaştırılarak yeni bir anlama ulaşmayı hedefleyen süreç olarak tanımlamaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlama kavramları her ne kadar Türkçe dersleri ile ilişkilendirilse de Matematik ve Fen Bilimleri gibi diğer disiplin dalları ilişkili olduğu farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Gomez, Pecina, Villanueva ve Huber, 2020; Akbaşı, Şahin ve Yaykiran, 2016).

Ülkemizde ve dünya çapında öğrencilerin okuma becerileri mevcut durumunu ortaya koyan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Okuma Becerileri Gelişimi Çalışması (PIRLS), Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABIDE) ve Liseye Geçiş Sınavı (LGS) gibi sınavlar yapılmaktadır. Ancak bu sınav sonuçları okuma ve okuduğunu anlama boyutunda değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığı birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarla doğrulanmıştır (Batmaz ve Erdoğan, 2019).

Ülkemizin 2003 - 2022 yılları arasındaki PISA 2015 ve PISA 2022 arasındaki ortalama okuma becerileri performansındaki değişim puan değişimleri incelendiğinde OECD ortalamasının 17 puan azaldığı, tüm ülkeler ortalamasının 25 puan azaldığı ve Türkiye'nin ortalama puanının ise 28 puan arttığı görülmektedir. Benzer şekilde son iki uygulamadaki okuma becerileri ortalama puan değişimleri incelendiğinde OECD ülkelerinin ortalama puanının 12 puan, tüm ülkelerin ortalama puanının 18 puan ve Türkiye'nin ortalama puanının ise 10 puan azaldığı görülmektedir (MEB, 2022). PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye'nin ortalama puanındaki azalış OECD ülkelerine yakın seviyededir. Sonuç her ne kadar olumlu görünüyorsa da iyileşmenin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Sonuçlardan hareketle ülkemiz genelinde öğrencilerimizin okuduğunu anlama becerilerinde yetersizlikler yaşadıkları görülmektedir. Sonuçlar alan yazın ile birlikte değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuduğunu anlama strateji kullanarak öğretim ortamlarını zenginleştirmenin önemli olacağı söylenebilir.

Okuma ve okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri kavramı ile ilişkilendirildiğinde, strateji kavramı metnin sadece okumanın ötesinde metnin anlaşılmasına ve metinden fayda sağlanması açısından bütünlük oluşturmaktadır. Okuma stratejileri, okuyucunun metni çözmeye, kelimeleri anlama ve metnin anlamlarını oluşturma çabalarını kontrol etmek ve değiştirmek için kasıtlı, amaca yönelik girişimlerdir (Afflerbach, Pearson ve Paris; 2008).

Ulusal ve uluslararası sınav sonuçları incelendiğinde ülkemizdeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yetersizler yaşadıkları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde RAP okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine gelişimini desteklediği ve alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağladığı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar ile sonuçlanmıştır (Wahyuni ve Cahya, 2024; Surayatika, 2018; İter 2017). Bu bağlamda düşünüldüğünde RAP okuduğunu anlama stratejisi ile yapılan yurtiçi çalışmaların sınırlı olduğu, ilgili strateji ile yapılan çalışmaların mevcut durumunun incelenmesi araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın problem cümlesi “RAP okuduğunu anlama stratejisi ile yapılan çalışmaların mevcut durumu nedir?” şeklinde tanımlanabilir.

Bu araştırmanın amacı RAP stratejisi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaç sorularına cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

RAP strateji ile ilgili yapılan;

- Ulusal ve Uluslararası çalışmaların yayın yılı, çalışma türü, yayın dili, yapıldığı ülke, çalışma grubu, analiz yöntemi, veri toplama araçlarına göre mevcut durumu nedir?

şeklindedir.

Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan konularla ilgili materyallerin analizini kapsamaktadır. Wach (2013) doküman analizini yazılı belgelerin içeriğinin sistematik şekilde analizinin sağlandığı araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Karasar (2005) doküman analizini araştırılması hedeflenen konuya yönelik kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve değerlendirilmesi olarak ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman analizini araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkındaki yazılı içeriğin incelenmesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Çalışmada doküman analizi yönteminin kullanılmasının nedeni araştırılması hedeflenen konunun strateji olması ve ilgili strateji ile ilgili yazılı materyallerin incelenmesinin amaçlanmasıdır.

Çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda RAP stratejisi ile ilgili 2018-2024 yapılmış olan Tr Dizin ve Dergipark Akademik'te yer alan dergiler ile Web of Science ve Scopus, ERIC veri tabanlarından ulaşılan çalışmalar, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Elde edilecek olan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulacaktır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) içerik analizi, birbirine benzer olan verilerin belirli temalar çizgisinde toplanması ve okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanması olarak ifade edilmektedir. Alan yazın taranarak elde edilecek olan verilerin analizinde çalışmaların sınıflandırılması; çalışmanın türü, yılı, yayın dili, öğrenim düzeyi, araştırma grubu, yöntemi ve konusu şeklinde yapılacaktır. Tez, makale ve bildirilerin belirlenen başlıklara göre kodlanması yaklaşık olarak aylık bir süreçte tamamlanacaktır. Araştırmacı tarafından toplanacak olan belirli sayıdaki çalışmalar farklı uzmanlar tarafından kodlanarak incelenecektir. Kodlanacak olan çalışmalar uzman görüşüne başvurularak kontrol edilecektir. Üzerinde uzlaşmaya varılamayan kodlamalar için iki ayrı uzmanın görüşüne başvurulacaktır. Güvenirlik hesabında Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik formülü kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

RAP Okuduğunu Anlama Stratejisi üzerine yapılan çalışmaların çeşitli yıllarda, farklı ülkelerde ve çeşitli analiz yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Aşağıda, çalışmaların detaylarına yer verilmiştir:

- 2018 Almanya'da yapılan çalışmada, İngilizce yayımlanan makalede, öğrenciler üzerinde nicel analiz yöntemi uygulanmıştır. Puanlama sistemi, görsel geri bildirim, sözlü teşvikler veri toplama aracıdır.
- 2017'de Türkiye'de yapılan ve İngilizce yayımlanan bu çalışma, nicel yöntemle öğrencilerin metin hatırlama ve anlama becerilerini ölçmüştür.
- 2021 Endonezya'da İngilizce yayımlanan makale kapsamında, nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları, elektronik kitaplardır.
- 2020 Endonezya'da gerçekleştirilen başka çalışmada, nitel analiz yöntemi ile anket ve gözlem kontrol testleri kullanılmıştır. Çalışma İngilizce olarak yayımlanmış ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir.
- 2020'de Filistin'de yapılan bir çalışmada, İngilizce yayımlanan makalede nicel yöntem kullanılarak öğrencilere anlama becerilerini değerlendiren liste ve test uygulanmıştır.

-
- 2023 Endonezya'da yapılan çalışmada, hem nitel hem de nicel analiz yöntemleri arada kullanılmıştır. Çalışmada gözlem formu ve anlama testi veri toplama araçlarıdır. İngilizce olarak yayımlanmıştır.
 - 2024 Endonezya'da gerçekleştirilen en güncel çalışmada, İngilizce yayımlanan makale kapsamında nicel araştırma yöntemi kullanılarak öğrenciler üzerinde anlama testi uygulanmıştır.

Araştırma süreci ilerledikçe, ülkemizdeki çalışmaların sınırlı kalacağı, tüm çalışmaların İngilizce yayımlanıp çoğunlukla Orta Asya ülkelerinde, özellikle Endonezya'da yapılacağı beklenmektedir. Çalışmaların büyük kısmının nitel yöntemlerle gerçekleştirileceği ve veri analizlerinde nitel analizlerin ağırlıklı olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri

Kaynakça

Afflerbach, P., Pearson, P. D., ve Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.

Akbaşlı, S., Sahin, M. ve Yaykiran, Z. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108-121.

Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.

Gomez, A. L., Pecina, E. D., Villanueva, S. A. ve Huber, T. (2020). The undeniable relationship between reading comprehension and mathematics performance. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1329-1354.

İlter, I. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration-level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 147-161.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2011). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Berikan Yayınları.

MEB. (2022). PISA 2022 Türkiye ön raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: Rand Corporatio.

Surayatika, D. (2018). The use of RAP strategy in improving reading comprehension of EFL students. *Global Expert: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 7(1).

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

Wahyuni, R. & Cahya, N. (2024). The Implementation of Read, Asking, Paraphrase (RAP) Strategy in Improving the Learners' Achievement in Reading Comprehension. *English Teaching and Linguistics Journal (ETLiJ)*, 5(1), 50-56.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9–14.

Sınıf Öğretmeninin 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Deneyimleri: Karşılaşılan Problem Durumları

Arzu Ceylan

Milli Eğitim Bakanlığı
arzu.ceylan@ogr.sakarya.edu.tr

Problem Durumu

Birinci sınıf gerek okula uyum ve gerekse ilk okuma yazma boyutu ile oldukça karmaşık bir süreçtir. Okula uyum problemi genellikle kısa süre içerisinde atlatılsa da okuma yazma öğrenme-öğretme özellikle karşılaşılan problem durumları bakımından daha uzun bir çabayı gerektirmektedir. Çünkü “okuma ve yazma sadece yazılı ve yazısız materyalleri seslendirme ve aktarma işi değil; aynı zamanda anlama ve hissetme işidir” (Akyol, 2021). Bu yönüyle düşünüldüğünde ilk okuma yazma hem öğrenme hem de öğretme yönüyle çok boyutlu ve bileşenlidir. İlk okuma yazmanın öğrenme boyutu öğrenciler için öğrenme çevreleri ile olan bütünleşmeyi sağlar (Güneş, 2019), sadece teknik becerilerin değil aynı zamanda bir dizi zihinsel durumun da geliştirilmesi süreci olarak değerlendirilir (Güneş, 2003) ve aynı zamanda “geleceğe yön verme aracıdır” (Güneş, 2013). Bunun yanında ilk okuma yazmayı öğretme ise sınıf öğretmenlerinin dört yıl boyunca aktif rol aldıkları bir durumdur. Öğretmenlik alanı ne olursa olsun her öğretmenin kendine has öğretimsel sorumluluğu bulunmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinden özellikle ilkokul birinci sınıfa başlayan bir öğrenciye temel ilk okuma yazma becerilerini kazandırması beklenir. Kuşkusuz sınıf öğretmenleri bu durumun yanında diğer başka sorumluluklara da sahiptir. Ancak özellikle ilk okuma yazma öğretimi ve ilkokul 1. sınıf, sınıf öğretmenlerini çağrıştırmaktadır. Özellikle birinci sınıf seviyesi çeşitli okulöncesi eğitimleriyle beraber ilk okuma yazmanın başlangıç basmağı sayılabilecek yoğunlukta yaşanmaktadır. Sınıf öğretmenleri bu basamakta ilk okuma yazma becerisini kazandırırken sürece yönelik çeşitli problem durumlarıyla karşılaşmaktadır. Bu problem durumlarının ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılanları bu çalışmada ele alınmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin ele alınması eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi veya değerlendirilmesinde yol gösterici olacaktır. Bununla birlikte Duran ve Kargın (2022) tarafından yapılan çalışmada alanında uzman on sekiz profesörün görüşüne göre ilk okuma yazma öğretimi halen üzerinde çalışma gerektiren en önemli konulardan biri olarak değerlendirilmektedir. Tüm bu noktalardan hareketle araştırmanın amacı sınıf öğretmenin birinci sınıf okuturken karşılaştığı ilk okuma yazma problem durumlarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Eğitim bilimlerine yönelik yapılan çalışmalarda çeşitli nitel araştırma desenleri kullanılabilir. Bu çalışmada bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik desene gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar farkında olduğumuz fakat hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak istediğimiz olgular üzerine yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fenomenolojik araştırmalarda olguya

yönelik algılara ve/veya deneyimlere odaklanılır. Bu algı ve deneyimlerin ortaya çıkartılması fenomenolojik araştırmaların hareket noktasını oluşturur. Fenomenolojik araştırmaların çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlardan betimleyici fenomenolojik tür bu araştırmada kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmaların doğasına uygun deneyimleri betimsel şekilde ortaya koymak betimsel fenomenolojinin gerçeklığidir (Saban ve Ersoy, 2019). Fenomenolojik araştırmalarda verinin kaynağı olguyu bizzat yaşayan, deneyimleyen ve bu sebeple yaşamış olduğu bu durumu aktarabilecek kişi veya grubun olması önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Dolayısıyla ilk okuma yazma öğretiminde problem durumlar olgusunu bizzat deneyimleyen sınıf öğretmeni bu araştırmanın veri kaynağıdır. Fenomenolojik araştırmalarda gözlemler veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Bu kapsamda gözlemler yoluyla toplanan veriler betimsel fenomenoloji araştırmanın doğasına uygun şekilde verilerin temalaştırılması şeklinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk okuma yazma öğretiminde yaşanan problem durumlarına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Başar ve Tanış Gürbüz (2020) ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümlerini, Anras (2020) öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan ilk okuma yazma öğretimi güçlüklerini çalışmalarında ele almıştır. Benzer şekilde Özen (2023) tarafından yapılan çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar değerlendirilmiş olup, Ülkeroğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimindeki sorunları ve pandemide ilk okuma yazma öğretimi sorunları karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Bu araştırmada da ilk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmeninin problem durumu deneyimleri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlar değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Birinci sınıf, ilk okuma yazma, okuma yazma öğrenme, okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmeni

Kaynakça

Akyol, H. (2021). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Anras, B. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 51-67. <https://doi.org/10.35233/oyea.712690>

Başar, M. & Tanış Gürbüz H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözümlerini. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>

Duran, E. & Kargın, T. (2022). Okuma yazma eğitiminde güncel konular: Ne çalışmalı, nasıl çalışmalı? *Milli Eğitim*, 51(235), 1859-1876. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.886879>

Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 39-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156755>

Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63376>

Güneş, F. (2019). Okuma yazma öğretiminde zihin açıklığı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.29250/sead.497635>

Saban, A. & Ersoy A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özen, H. (2023). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi. [Yüksekisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.

Ülkeroğlu, O. (2022). Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve Covid-19 sürecindeki ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların karşılaştırılması. [Yüksekisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye’de İlkokullara Yönelik Yapılan Deprem Eğitimi Araştırmalarının İncelenmesi

Zeynep Kısak

İnönü Üniversitesi
zeynep.kisak@inonu.edu.tr

Problem Durumu

Doğal afetler (deprem, sel, yangın vb.) şiddeti ve etki alanı da göz önünde bulundurularak tüm insanlığı doğrudan veya dolaylı olarak etkilemiş, can ve mal kayıplarına yol açmıştır. Türkiye’de toplumu derinden etkileyen doğal afetlerin başında ise depremler yer alır (Kundak & Kadioğlu, 2011; Sever, 2019). Türkiye coğrafi oluşumu açısından genç, aktif fay hatlarının yoğun olduğu bir ülkedir ve %92’si deprem bölgesi olarak ifade edilmekte ve insanların %98’i deprem riskinin yüksek olduğu alanlarda yaşamını sürdürmektedir (Özdemir, Ertürk, Güner & Koca, 2001). AFAD (2019) verilerine göre Türkiye’de deprem kaynaklı oluşan can kayıplarının oranı %60’tır.

Yaşanılan her deprem sonrası; yıkılmayan binalar içerisinde eşyaların çarptığı, elektrik ya da gaz kaynakları yangınların sebep olduğu can kayıpları görülmektedir. Depremlerde en savunmasız olan insanlar; çocuklar, engelliler, yaşlılar ve hareket kabiliyeti kısıtlı olan hastalardır. Depreme yakalanmış ya da herhangi bir şekilde depremlerde yaşananlara tanık olan çocuklarda korku, şaşkınlık, panik, depresyon, anksiyete gibi psikolojik ve davranışsal tepkiler literatürde birçok araştırmanın konusunu oluşturmuştur (Pfefferbaum vd., 2008; Erden vd., 2011; Hansel vd., 2015; Cheng vd., 2018; Karabulut & Bekler, 2019; Tuncer, Sözen & Sakar, 2021).

Deprem açısından bu denli yüksek riskleri bulunan bir ülkede, depreme yönelik farkındalık ve deprem eğitimine ilişkin uygulamaların önemi oldukça büyüktür. Deprem gerçeğine hazır olmak, insanları bilinçlendirmek, deprem öncesi- esnası ve sonrasına yönelik farkındalık oluşturmak, ülkenin en önemli hedeflerinden biri olmalıdır. Bu hedefe ulaşmada da ihtiyaç duyulan yegâne yol haritası depreme yönelik yapılan eğitimlerdir. Bu eğitimlerin nasıl verileceği, hangi yaş grubunu ve hangi bölgeleri kapsayacağı konusunda deprem eğitimi alanında yapılan araştırmalar yol göstericidir. Yapılan araştırmalarda tespit edilen eksikliklerin bilinmesi ve yapılacak araştırmalarda ilgili alan yazınına katkı sağlaması da oldukça önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde afetler veya deprem ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir (Dikmenli vd., 2019; Özmen & Sever, 2019; Gezer & Dikmenli, 2020; Okutan & Gün, 2023). Ancak ilkokullara yönelik yapılan deprem eğitimini kapsayan araştırmaların az olduğu görülmektedir. Bu araştırma 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerden sonra yapılmış olup güncel bir araştırma olması ve araştırmacıların depremi yaşayan Temel Eğitim bölümü öğretim elemanlarından oluşması ile diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye’de ilkokullara yönelik yapılan deprem eğitimi araştırmalarının incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Araştırmaların türlerine (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) göre dağılımı nasıldır?
- Araştırmalarda tercih edilen araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- Araştırmaların kullanılan araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
- Araştırmalarda kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada ilkokullara yönelik yapılan deprem eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenerek analiz edilmesi sağlanmıştır. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemi, bireylerin hal ve hareketlerini, sahip oldukları tutumları ve görüşlerini derinlemesine bir şekilde inceleyerek yorumlayabilmeye ve betimsel açıdan incelemeye çalışan araştırmadır (Denzin & Lincoln, 1998). Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi yöntemi basılı veya elektronik kaynakların incelenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesinin sistematik bir şekilde işlenmesidir (Yıldırım& Şimşek, 2003). Doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilen sistematik veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde analiz ederek elde edilen bulguları okuyuculara özetlenmiş bir şekilde sunan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım& Şimşek, 2003; Ültay vd., 2021). Literatürde yer alan araştırmalar, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çalışma Sınıflama Formu” aracılığıyla sınıflandırılmıştır. Form araştırma alt problemlerine cevap oluşturacak 5 bölüme ayrılmıştır. Formun 1. Bölümünde araştırma türüne ait bilgiler, 2. Bölümünde araştırmanın yılına ait bilgiler, 3. Bölümünde kullanılan araştırma yöntemine ait bilgiler, 4. Bölümünde araştırmada kullanılan desene ait bilgiler ve 5. Bölümde araştırmada kullanılan veri analiz yöntemine ait bilgiler yer almaktadır.

Araştırmada literatür detaylı bir şekilde incelenerek ilkokullara yönelik yapılan deprem eğitimi ile ilgili çalışmalar belirlenmiştir. Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi gibi platformlarda yayınlanmış olan akademik makaleler ve tezler “deprem, deprem eğitimi, ilkokul” anahtar kelimelerini barındıran YÖK-TEZ veri tabanında bulunan 19 lisansüstü tez ve Google Akademik veri tabanında bulunan 22 makale bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçları, problem durumu ve ülkemizi derinden sarsan 2020 Elazığ depremini göz önünde bulundurularak 2020-2024 yılları arasındaki araştırmalar değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan son çalışma 20 Ağustos 2024 tarihinde dir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ilkokul öğrencilerinin deprem konusundaki farkındalık düzeylerini ve eğitim stratejilerinin etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genellikle çocukların ve gençlerin afet konusunda bilinçlenmesinin önemini vurgulamakta ve erken yaşlarda deprem eğitiminin başlamasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitsel oyunların öğrencilerin deprem, afet bilgisini artırmada etkili olduğunu yenilikçi eğitim stratejilerinin deprem eğitiminde kullanılmasının faydalı olacağı tartışılmaz bir gerçektir. Kısacası, deprem eğitiminin okul öncesi dönemden başlanarak sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Eğitim programlarının ve öğretmenlerin deprem konularında bilinçlenmeleri ve bu bilinci öğrencilere aktarmaları, gelecek nesillerin depreme karşı daha bilinçli olmalarını sağlayabilir. Bu bağlamda, deprem eğitiminin tüm eğitim süreçlerinde daha fazla yer bulması ve deprem bilincinin toplumun geniş kesimlerine yayılması önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, deprem eğitimi, ilkokul

Kaynakça

AFAD (2019). T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/e_Kutuphane/Planlar/AFAD_2019_2023_STRATEJIK_PLAN.pdf

Cheng, J., Liang, Y., Fu, L., & Liu, Z. (2018). Posttraumatic stress and depressive symptoms in children after the Wenchuan earthquake. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(sup2), 1472992.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2007). *The Landscape Of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousands Oaks.

Dikmenli, Y., Altay, O., İnaltekin, M. ve Çam, F. N. (2019, 3-5 Ekim). Afetler Konusunda Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Genel Eğilimleri. II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu (UCEK 2019), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Erden G., Erman H., & Öztan N. (2011), Çocuklar ve ergenlerde travmatik yaşantılar ve başetme, afetlerde psikososyal hizmetler birliği. *Psikososyal Uygulamalar Katılımcı Kitabı*, 97-141.

Gezer, E., & Dikmenli, Y. Türkiye’de depremle ilgili eğitim alanına yönelik lisansüstü tez çalışmalarının analizi: bir içerik analizi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 1(1), 33-55.

Hansel, T. C., Osofsky, J. D., & Osofsky, H. J. (2015, August). Louisiana State University Health Sciences Center Katrina Inspired Disaster Screenings (KIDS): psychometric testing of the national child traumatic stress network hurricane assessment and referral tool. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 44, pp. 567-582). Springer US.

Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2): 368-376. DOI: 10.21324/dacd.500356

Kundak, S., & Kadioğlu, M. (2011). İlk 72 Saat. AFAD. İstanbul. <https://www.halksagligiokulu.org/Kitap/DownloadEBook/35e402c0-b98b-861a-2dc8-3a03721a8bc2> adresinden alındı

Okutkan, C. ve Gün, R. Ş. (2023). Türkiye’de Depremle İlgili Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1699-1715.

Özdemir, Ü., Ertürk, M., Güner, İ., & Koca, M. K. (2001). The importance of prevention of earthquake and earthquake damages in primary education. *Eastern Geographical Review*, 7(5), 109-131.

Özmen, F. & Sever, R. (2019). Türkiye’de Doğal Afetler Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezler Hakkında Bir İnceleme. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 801-83.

Pfefferbaum, B., Houston, J. B., North, C. S., & Regens, J. L. (2008). Youth’s reactions to disasters and the factors that influence their response. *The Prevention Researcher*, 15(3), 3.

Sever, R. (2019). *Afetler ve Afet Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Tuncer, N., Sözen, Ş., & Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün” projesi, Tokat ili örneği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3(1), 1-27.

Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerinin “Etik Davranış” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Hurşide Kübra Özkan Kunduracı

Gazi Üniversitesi
hursidekubra@gmail.com

Problem Durumu

Son yıllarda çağdaş toplumlarda çocukları etkileyen ve yakından ilgilendiren konulara yönelik zamanında, etik ve güvenilir araştırmaların yürütülmesi oldukça önemli bir konu haline gelmiştir. Bilimsel araştırmalarda çocuk haklarına ve çocuğun biricikliğine yönelik farkındalık, etik davranışlarla yakından ilişkilidir (Sargeant ve Harcourt, 2019). Bu doğrultuda etik, etik davranışlar, etik kodlar, etik ilkeler, etik dışı davranışlar, meslek etiği ve bilimsel araştırmalarda etik gibi kavramlar, insan davranışlarına yön vermesi ve bu davranışların toplum tarafından kabul edilebilirliğine katkı sağlaması nedeniyle oldukça önemli görülmektedir.

Etiğin temelleri Eski Yunanca'daki "Ethos" kelimesinden türemiş olup, Sokrates'e kadar uzanmaktadır (Alkan, 2022). Sokrates, etiği "kendine hakim olma ve kendini yönetme sanatı" olarak tanımlamış ve bu bağlamda etiğin temel erdeminin bireyin kendi üzerinde egemenlik sahibi olabilmesi olduğunu vurgulamıştır (Boutroux, 2023). Yunanca kökenli "etik" terimi, TDK tarafından "töre bilimi, ahlakla ilgi ve bazı mesleklerde kişilerin uyması ya da kaçınması gereken davranışlar" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Etik, genel olarak neyin doğru ve yanlış, neyin iyi ve kötü olduğunu ve insanların nasıl davranması gerektiği ile ilgili soruları inceleyen; ahlaki ilke ve değerlerle ilgilenen bir felsefe dalı olarak da tanımlanabilir (Koyuncuoğlu, 2023; Meray, 2023). Etiğin doğası, insan yaşamıyla ilgili olduğunu ve insan davranışını normatif bir bakış açısıyla değerlendirdiğini göstermektedir (Alkan, 2022). Etik ile ilgili yapılan ortak tanımlamalara göre, insan eylemlerinin, davranış ve tutumlarının, bir toplumda ya da kültürde kabul görebilmesi için doğruluğunu veya yanlışlığını değerlendirmede kullanılan ilkeler, kurallar ya da standartlar olarak tanımlanabilir (Tunca vd., 2015). Etiğin günlük hayatımızdaki yeri ve önemi, yaşamımızın her alanında karşımıza çıkan bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Etik kurallara uygun yapılan araştırmalar, çocukların bakış açılarını değerlendirirken, onların tutumlarını doğrudan değerlendirmeyi değil, söylediklerinin özünü anlamayı ve düşünmeyi amaçlar. Her bireyin aynı olduğunu, aynı bakış açılarıyla bir etkinliğe katıldığını veya aynı deneyime sahip olduğunu varsaymaz. Bu nedenle, etik ilkelere dikkat eden araştırmalar, çocuklara uygun metodolojiler seçer ve uygular (Sargeant ve Harcourt, 2019). Çocukların aktif birer katılımcı oldukları göz önüne alındığında, çocukla yürütülen bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik standartlar ve dikkat edilmesi gereken noktalar ön plana çıkar (Çakmak, 2018). Bu bağlamda, çocuklarla çalışan araştırmacıların, uzmanların ve meslek elemanlarının etik konular hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu konulara hakim olmaları büyük önem taşır.

Çocuk gelişimciler sağlık, eğitim, sosyal hizmet ya da diğer alanlarda görevlerini yerine getirmeye çalışırken çeşitli sebeplerle veya baskılarla etik ilkelerle çelişmeleri ya da problem yaşamaları söz konusu olabilir. Bu noktada meslek üyelerinin mesleğin gereği doğrultusunda etik açıdan uygun davranışlarla problemlere çözümler üretebilmeleri ve etik değerlendirmeler yapabilmeleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda çocukla birebir çalışan araştırmacıların, uzmanların, profesyonellerin etik davranışlar ve bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik kurallar hakkında bilgi sahibi olması önemli görülmektedir. Etik kurallar çerçevesinde çocuğa yaklaşmak çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyecek unsurlardan kaçınmayı sağlar. Bu nedenle, ileride çocukla birebir çalışacak olan çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin etik konusunda eğitilmeleri kaçınılmaz olarak görülebilir. Bu araştırmanın amacı çocuk gelişimi lisans programına devam eden öğrencilerin etik davranış ve bilimsel araştırmalarda uygulanan etik kurallara yönelik algılarını belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılacaktır. Fenomenoloji ile farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmayan olgular açıklanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji araştırmalarında insanların ilgili fenomeni algılamalarına, betimlemelerine, fenomen hakkında ne hissettiklerine ve onu nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılır (Patton, 2014). Bu çalışmada ele alınan fenomen “etik davranış” ile “bilimsel araştırmalarda etik” tir. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan Çocuk Gelişimi lisans programına devam eden öğrenciler oluşturacaktır. Çalışma grubunun kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle oluşturulmasının amacı bu örnekleme yönteminin araştırmacıya yakın ve erişilmesinin kolay olması, bu nedenle de araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalarda çevreye, sürece ve algılara ilişkin olmak üzere üç çeşit veri toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada çocuk gelişimi lisans programına devam eden öğrencilerin etik davranış ve bilimsel araştırmalarda uygulanan etik kurallara yönelik algılarını belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış metafor formu (Saban, 2009) kullanılacaktır. Bu kapsamda her bir katılımcıdan “Etik davranış gibidir. Çünkü” ve “Bilimsel araştırmalarda etik gibidir. Çünkü” cümlelerin yazılı olduğu formlar verilerek tamamlaması istenecektir. Metaforun veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genelde metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde karşılaştırmak için kullanılır (Saban, 2009). Bununla birlikte bu araştırmada “çünkü” kavramı da kullanılarak katılımcıların metaforları için gerekçelerini sunmaları istenecektir. Araştırmanın verilerinde veri doygunluğuna göre hareket edilerek veri doygunluğu sağlanana kadar katılımcıların sayısı arttırılacaktır (Merriam, 2015).

Araştırmada elde edilen metaforlar içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilecektir. İçerik analizinde, elde edilen verilerden yola çıkılarak, ilişkiler ve kavramlar ortaya konulmaktadır. Böylelikle verilerin içerisinde saklanan gerçekler ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin belirttikleri metaforlar Saban (2004, 2008, 2009)'ın çalışmalarında kullandığı metafor analizi aşamaları temel alınarak analiz edilecektir. Bu aşamalar; kodlama ve ayıklama (1), örnek metafor derleme (2), kategori geliştirme (3), geçerlik ve güvenilirliği sağlama (4)'dir.

İçerik analizi sonucunda oluşan tema, kategori ve alt kategoriler için araştırmacı üçgenlemesi yöntemi kullanılacak ve verilerin güvenilirliği; Güvenirlilik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü (Miles ve Huberman, 2015) kullanılarak hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularında, çocuk gelişimi lisans programına devam eden öğrencilerin etik davranış ve bilimsel araştırmalarda uygulanan etik kurallara ilişkin geliştirdikleri metaforlar detaylı şekilde sunulacaktır. Bu metaforların hangi kategoriler altında toplandığı ve açıklama örnekleri de ayrıntılı olarak verilecektir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin etik davranış kavramına ve bilimsel araştırmalarda etik kurallara yönelik algıları derinlemesine incelenecek ve kapsamlı bir analiz gerçekleştirilecektir. Çalışmanın sonuçları, ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılacak ve çocuk gelişimi alanındaki eğitim ve uygulama süreçlerine önemli katkılar sağlanması hedeflenecektir. Ayrıca, elde edilen bulguların etik eğitim ve uygulamalarında nasıl kullanılabileceği ve potansiyel iyileştirme alanları değerlendirilecektir. Araştırmanın sonuçlarının, eğitim programlarına nitelikli etik derslerinin entegre edilmesi ve bu derslerin uzman öğretim elemanları tarafından verilmesinin önemini vurgulaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, etik davranış, bilimsel araştırmalarda etik, metaforik algı

Kaynakça

Alkan, V. (2022). Ahlak, etik ve teorileri. A.R. Erdem ve S. Şimşek (Eds.), Eğitimde ahlak ve etik içinde (ss.1-14). Ankara: Eğiten Kitap

Boutroux, E. (2023). Ahlâk ve Demokrasi. Mütefekkir, 10(19), 277-285.

Çakmak, Z. (2018). Çocukların katılımıyla yürütülen araştırmalarda etik. Türk Psikoloji Yazıları, 21(41), 30-37.

Koyuncuoğlu, B. (2023). Etik nedir, ne değildir. B. Koyuncuoğlu (Ed.), Çocuk ve etik içinde (ss.1-23). Ankara: Eğiten.

Meray, M. S. (2023). Genel ahlak bağlamında erişimin engellenmesi. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 5(1), 456-486.

Merriam, S.B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Sargeant, J. ve Harcourt, D. (2019). Çocuklarla yapılan araştırmalarda etik (S. Rakap, Çev.). Ankara: Nobel.

Tunca, N., Alkın-şahin, S., Sever, D., Çam Aktaş, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 398-419.

Türk Dil Kurumu (TDK), (2023). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

İlkokulda Sosyal ve Duygusal Öğrenme Araştırmalarının Bibliyometrik Açıdan İncelenmesi

Melek Alemdar ^{1,*} & Mehmet Aşıkcan ¹

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi
malemdar81@gmail.com

Problem Durumu

Çağdaş öğrenen deneyimleyerek, hissederek ve duygulanarak öğrenmektedir; bu süreçlerin her biri diğer insanlarla etkileşim yoluyla benlik oluşturma, sağlıklı birey olmanın ve kendi yaşam dünyasının taleplerini fark edebilmenin kapılarını aralamaktadır. Karşılıklı etkileşim ve kişiler arası ilişkilerden beslenen bu öğrenme süreci dinamik, doğası itibarıyla iniş-çıkışları bulunmaktadır. Dolayısıyla gelişim sürecindeki çocukların, “öteki” ile nasıl bağ kuracaklarını ve çevrelerinde olup bitenleri ayırt edebilecek şekilde düşünmeyi, hissetmeyi ve hareket etmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Elias, 2019). Öğrenenlerin bütüncül gelişimini sağlamak için bilişsel becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerileri de desteklenmelidir. Son yıllarda bağlama dayalı düşünmenin, hissetmenin ve hareket etmenin alanyazında sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) kavramı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. SDÖ, bireylerin bilişsel ve duygusal tepkilerini etkili bir şekilde yöneterek, akademik, mesleki ve kişisel başarıya ulaşmasına katkı sağlayan sosyal, duygusal ve ilgili becerileri, tutumları ve değerleri geliştirme sürecidir (Humphrey, 2013).

SDÖ kişiler arası ilişkileri merkeze almakta ve ilişkileri düzenlerken sağlıklı diyalog kurmada çeşitli becerileri kullanabilmeyi vurgulamaktadır (Durlak vd., 2011). SDÖ’ye katkı sağlayan en önemli kurumlardan biri olan CASEL’in modelinde bu beceriler “öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, sorumlu karar verme” şeklindedir (CASEL, 2024). 2024 yılında uygulamaya konulması planlanan Türkiye Bütüncül Modeli’nde ise bu beceriler “benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak beceriler” başlıklarında toplanmıştır (Aşkar & Altun, 2023). Benlik becerileri (i) öz farkındalık, (ii) öz düzenleme ve (iii) öz yansıtma; sosyal yaşam becerileri (i) iletişim, (ii) işbirliği (iii) sosyal farkındalık ve ortak beceriler ise (i) uyum, (ii) esneklik ve (iii) sorumlu karar verme şeklinde kategorize edilmiştir (MEB, 2024). Söz konusu beceriler, öğrencilerin akademik başarı, sivil katılım, sağlıklı ruh hali ve tatmin edici bir kariyer planı edinebilmeleri için (Jennings & Greenberg, 2009), çocukluktan yetişkinliğe kadar çeşitli gelişim aşamalarında ve farklı kültürel bağlamlarda öğretilbilir ve uygulanabilir (CASEL, 2024).

Güncel araştırmalar, sosyal ve duygusal öğrenme programlarının okullarda akademik başarıyı artırdığını (Durlak vd., 2011), yetişkinlikte gerekli sosyal ve duygusal becerilerin edinilmesine katkıda bulunduğunu (Humphrey vd., 2016), ruhsal problemlere karşı dayanıklılığı güçlendirdiğini (CASEL, 2024), zorbalık, mağduriyet ve şiddet gibi sorunları azalttığını (Downes & Cefai, 2016), mezuniyet oranlarını, istihdamı ve genel sağlık durumunu iyileştirdiğini (Taylor vd., 2017) ve uzun vadede maliyetinin faydalarından daha düşük olduğunu göstermektedir (Mahoney vd., 2018).

Bu doğrultuda, Türk Eğitim Sistemi'nde reform niteliğindeki yeni bir dönemin başlangıcında, araştırmacı, öğretmen, okul yöneticisi ve politika yapıcılara rehberlik etmek amacıyla, ilkokullarda sosyal ve duygusal öğrenme konusunda uluslararası indeksli Web of Science (WoS) dergilerinde yayımlanan bilimsel makalelerin bibliyometrik analizi sunulması hedeflenmiştir. Araştırmaların sayısı, yayımlandıkları dergiler, en çok atıf yapan ve atıf alan makaleler, anahtar kelimelerin kullanımı ve genel eğilimler, bu çalışmanın ana odak noktaları olmuştur. Bu kapsam doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme konusuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmaların performans göstergeleri (yıllara, yazarlara ve dergilere göre göstergeler) nasıldır?
- İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme konusuyla ilgili araştırmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?
- İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme konusuyla ilgili araştırmaların kurumlara göre dağılımı nasıldır?
- İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme konusuyla ilgili araştırmaların ortak yazar yapısı nasıldır?
- İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme konusuyla ilgili araştırmaların atıf analizi nasıldır?
- İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme konusuyla ilgili araştırmalarındaki anahtar sözcüklerin birlikte oluşturduğu yapı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Betimsel içerikli olan bu araştırmada bibliyometrik analizden yararlanılmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir konuya ilişkin bilimsel yayınların sayısal özelliklerini inceleyerek alanın gelişimini ve eğilimlerini belirlemek için kullanılır (Aria & Cuccurullo, 2017). Bu yöntemle, belirli bir konuda yapılan yayın sayısı, en etkili yazarlar ve makaleler tespit edilebilir (Donthu vd., 2021). Ayrıca, bilimsel performansın değerlendirilmesi ve araştırma boşluklarının belirlenmesi gibi amaçlarla da kullanılır (Tunger & Plott, 2012).

Veri Seti

Sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili bilimsel yayınları incelemek için Web of Science (WoS) veri tabanı kullanılmıştır. WoS, SCI, SSCI, AHCI gibi önde gelen endekslerde yer alması ve bibliyometrik analizlere uygun veri sunması nedeniyle tercih edilmiştir. 24/06/2024 tarihinde “Social and emotional learning” OR “Social-emotional learning” OR “Socio-emotional learning” AND “Primary school” OR “Children” OR “Child” anahtar kelimeleri kullanılarak 1091 yayına ulaşılmış, konferans bildirimleri ve kitap bölümleri hariç tutularak 925 makale araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, R programlama dili ve ‘bibliometrix’ paketi ile analiz edilmiştir (Aria & Cuccurullo, 2017). Bu araçlar, geniş ölçekli bibliyometrik verilerin işlenmesi ve analizinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Moral-Muñoz vd., 2020). Araştırmada, bilimsel yayınların analizinde çeşitli bibliyometrik analizlerden yararlanılmıştır. Bu analizlerden yayın trendleri analizi, yıllık yayın sayısı, kümülatif büyüme ve yıllık büyüme oranlarını inceleyerek literatürdeki gelişmeleri ortaya koyar (Ellegaard & Wallin, 2015). Dergi analizi, en etkili yayın platformlarını belirlemek amacıyla dergilerin yayın sayıları, atıf sayıları ve etki faktörlerini değerlendirir (Garfield, 2006). Yazar analizi ise yayın sayısı, atıf sayısı, h-indeksi ve işbirliği ağlarını inceleyerek alandaki kilit araştırmacıları ve işbirliği modellerini ortaya çıkarır (Hirsch, 2005).

Atıf analizi, bir çalışmanın ne kadar referans alındığını ve bu çalışmanın bilimsel topluluk üzerindeki etkisini değerlendirir. Ancak atıfların sadece olumlu olmadığını unutmamak önemlidir (Moral-Muñoz vd., 2020). Kelime analizi, anahtar kelimeler ve başlıklardaki kelimelerin eş-görünüm analizini yaparak alanın ana temalarını belirler. Ülke işbirliği analizi, uluslararası işbirliği modellerini ve araştırma merkezlerini belirlemek amacıyla ülkeler arası ortak yayın sayıları ve işbirliği ağlarını inceler. Kurumsal analiz, en üretken ve etkili araştırma kurumlarını tespit eder. Bibliyografik eşleştirme ve eş-atıf analizi, çalışmalar arasındaki entelektüel yapıları ve araştırma alanlarındaki ilişkileri ortaya koyar. Son olarak anahtar kelime eş-oluşum analizi, belirli anahtar kelimelerin ne sıklıkta birlikte kullanıldığını inceleyerek alandaki önemli temaları belirler (Li vd., 2023).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma konusuyla ilgili makaleler 1991 yılı itibariyle başlamaktadır. En çok yayın (127 makale) 2023 yılındadır. Bu makaleler 267 araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. En çok yayının sahibi Neil Humphrey’dir (15 makale). En çok yayın *Frontiers in Psychology*'de (36 makale) yayımlanmıştır.

Üretilen makale sayısı bakımından en çok yayın Amerika Birleşik Devletleri (485 makale) tarafından yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ile Kanada 13 kez işbirliği yapmıştır.

İlkokul için sosyal ve duygusal öğrenme konusunda en üretken kurum 69 makaleyle University of Illinois System’dir.

Araştırmada araştırmacıların birlikte bulunabilirlikleri incelendiğinde dokuz ortak yapı oluşmaktadır. En çok işbirliği yapılan kümede 12 araştırmacı bulunmakta ve en çok işbirliği Ilaria Grazzani ile Valeria Cavioni arasındadır.

Araştırmanın konusuyla ilişkili yayınlarda en çok atıf yapılan (3720 atıf) Joseph A. Durlak vd.'nin 2011’de *Child Development* dergisindeki *The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions* makalesidir.

İncelenen yayınlarda 2147 farklı anahtar sözcük kullanılmıştır. Bu makalelerde merkez konumda olan ve 169 kez tercih edilen anahtar sözcük *social and emotional learning*’tir. İlgili yayınlarda yazarların tercih ettiği anahtar sözcüklerden 2012 itibariyle güncel bir eğilim/trend oluşmuş ve en uzun süreli

eğilim/trend kavram 2012 ile 2021 yılları arasında schools sonrasında 2012 ile 2020 yılları arasında social and emotional competence'dir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve duygusal öğrenme, ilkokul eğitimi, bibliyometrik analiz

Kaynakça

Aria, M., & Cuccurullo, C.(2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4),959.

Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*,52(1),925.

CASEL (2024). CASEL'S SEL Framework. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Donthu, N.,...& Lim, W. M. (2021).How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*,133,285.

Downes, P., & Cefai, C. (2016). How to tackle bullying and prevent school violence in Europe: Evidence&practices for strategies for inclusive and safe schools. Publications Office of European Union.

Durlak, J. A., ...& Schellinger, K. B.(2011).The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1),405-432.

Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015).The bibliometric analysis of scholarly production: How great is impact? *Scientometrics*,105(3),1809.

Elias, M. J. (2019).What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3),233.

Garfield, E. (2006). The history and meaning of the journal impact factor. *JAMA*,295(1),90-93.

Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of National Academy of Sciences*,102(46).

Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE.

Humphrey, N, ... & Turner, A.(2016).A cluster randomized controlled trial of PATHS curriculum. *Journal of school psychology*,58,73-89.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009).The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*,79(1),491-525.

Li, J., Deacon, C., & Keezer, M. R. (2023). The performance of bibliometric analyses in health sciences. *Current Medical Research and Opinion*, 40(1), 97–101.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18.

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programları Ortak Metni.

Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Profesional de la Información*, 29(1), e290103.

R Core Team. (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing.

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.

Tunger, D., & Plott, C. (2012). Bibliometric analysis as part of a trend recognition system in science. *International Journal of Information Science and Management*, 3, 17.

Dil Eğitiminde Yaratıcı Yazarlık ve İletişim

Buse Bolulu ^{1,*} & Seda Karabulut ¹

¹ Dicle Üniversitesi
bolulubuse@gmail.com

Problem Durumu

Dil, iletişimin yapı taşıdır. İletişim sözlü ve yazılı olarak aktarılmaktadır. Yazmak kadar okuduğunu anlama yetisi iletişim için önem arz etmektedir. Öğrenciler için özellikle okuğunu anlamak, yaratıcı yazılar ortaya çıkarmak son zamanlarda bir hayli güç duruma düşmüştür. Yazı ve yaratıcı yazabilmek hususunda genel bilgidен yoksun olunduğu kadar pratikte de eksiklikler mevcuttur. Sever'e göre yazı ve yazmak kavramı: “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2004: 24). Günümüz toplumunda özellikle iletişim ve yaratıcı yazarlık kapsamında genel bağlam genç nesilleri içermektedir. Araştırma alanı olarak ortaokul, lise ve üniversite çağındaki genç nesillerin dile, yazmaya ve yaratmaya olan duygu düşünceleri ele alınacaktır. Bu yaş grubunun aktif olarak yaptığı eylem, iletişimdir. Sağlanan iletişimin özellikle yazı yolu ile aktarılması önem arz etmektedir. Düşüncelerin aktarımı, kişinin hayal dünyasının zenginliğini göstermektedir. Var olan sözcük dağarcığı, zihnin gelişimini yansıtmaktadır. Daha az kelimeyle kurulan iletişim ile harmanlanmış bir şekilde sözcüklerin dans ettiği bir iletişim arasında tabi ki fark olacaktır. Yaratıcı yazarlık uygulaması, her alanda gelişim sağlamaktadır. Disiplinler arası etkileşimi bu durum olumlu etkilemektedir. Zihnin birden fazla düşüncüyü, kelimeyi, duyguyu idrak edebilmesi diğer tüm alanlarda mutlaka olumlu geri dönütler yaratacaktır. İncelenecek olan yaş grubu ile çocuğun temel düzeydeki durumu gözlenecektir. Erken yaşlarda yazıya, dile ve okumaya karşı ne kadar duyarlı olduğu inceleneyecektir. Erken yaşlarda geliştirilecek yazma ve okuma duyarlılığının ileri zamanlarda nasıl bir etki alanı oluşturacağı inceleneyecektir. Tür bakımından incelendiğinde yaratıcı yazarlık açısından fayda sağlayacak en önemli tür, şiir olacaktır. Hem duygu hem düşüncüyü bir arada barındıran bir türdür. Konunun ve araştırmanın nihai hedefleri arasında; çocuk için temel oluşturabilmek, kavrama düzeyini arttırmak, olaylara karşı bakış açısını değiştirmek, yazı alanına daha fazla ilgi duymasını sağlamak ve türler arasında aklında ve zihninde karşılaştırma yapabilmek. Araç olarak kullanılan dilin özellikleri, daha da etkin olmalıdır. Sözlü iletişim ile yazılı iletişimin ortaklaşa bir bütün şeklinde uyum içinde olması amaçlardır.

Yöntem

Dil, iletişim ve yaratıcı yazarlık açısından değerlendirildiğinde kapsam alanı yaş seviyesi bakımından okul çağındaki öğrencilerin durumu içermektedir. Bu açıdan bakıldığından araştırma yöntemi, katılımcılar ve analiz aracılığı ile olmaktadır. Genel bir durum araştırması, bağlam oluşturulması, teorik ve uygulamaya yönelik etkinlikler yapılması, çıkan sonuç ve geçici sonuçlara göre yeniden uygulamalar yapılarak araştırma yapılacaktır. Karşılaştırmalı yöntem kullanılarak çocuğun teori ve pratik uygulamaları ile varabileceği sonuç analiz edilecektir. Katılımcıların duygu ve durumları analiz edilecektir. Önce ve sonraki durumlar inceleneyecektir. Yaratıcı yazarlık atölyelerinde uygulanacak

etkinlikler ile gelişmeler takip edilecektir. Sözlü ve yazılı iletişimin çocuğun diğer disiplin alanlarındaki gelişmelerine olan katkısı da ayrıca araştırma ve karşılaştırmalı yöntem ile analiz edilecektir. Gelişim açısından dil, en önemli faktördür. Gelişme sürecindeki çocukların ihtiyacı olan, dil ve iletişimdir. Söz dağarcığını, yaratıcı yazarlık ile geliştirerek zihinsel ve fiziksel gelişim sağlamak nihai amaçlardandır. Araştırma, analiz, gözlem, teorik ve uygulamalı etkinlikler, edebi türlerin öğretimi, bakış açısını ve zihniyetini geliştirme ölçüm yöntemi kullanılarak yapılması amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dünya sahnesindeki oyun bir iletişim oyunudur. Hiç kimsenin bu oyuna katılmama, oyundan kaçma hakkı ve ayrıcalığı yoktur. İnsan olan herkes bu oyuna katılmak, rolünü oynamak, iletişim kurmak zorundadır. (Cereci, 2002). Gelişen ve küreselleşen dünyada iletişim becerilerine sahip olmak hayatımızı idame ettirmek açısından son derece önemlidir. Temel dil becerilerini dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört başlık altında değerlendirebiliriz. Yazma, en son ve en zor gelişen beceri olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerisinin gelişimi için bilinçli, amaçlı ve kararlı çalışmaların devam etmesi gerekir. Yazma becerisi diğer becerilerden daha uzun sürede olgunlaşır (Murray, 1997). Yazma becerisinin gelişimi için temelde dinleme, konuşma ve okuma becerisine ihtiyaç vardır. Okuryazarlığın gelişimi için ise tüm becerilerin bir bütün olarak geliştirilmesi gerekir.

Anahtar Kelimeler: Dil Eğitimi, yazarlık, iletişim, okuma, yazma

Kaynakça

Murray, J. H. (1997). *Hamlet on The Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. New York: MIT Press,

Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 53–66

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10 (1), 49–96.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 343–357

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2001). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık

Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Bengisu, (2013).Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir DerlemeCilt: 1 Sayı: 2, 89 - 101, 31.12.2013

Z Kuşakı Okulda: Yeni Nesil Öğretmenlik Uygulamaları

Özlem Dağgeçen ^{1,*} & Sevda Katıtaş ¹

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi
ozlemdagece@gmail.com

Problem Durumu

Kuşak kavramı, benzer zaman aralıklarında doğmuş, benzer sorunları yaşamış, ortak değer, kültür ve davranışları geliştirmiş bireyleri kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik hareketlerle oluşan zaman aralıkları nesil, jenerasyon ve kuşak isimleriyle değerlendirilmektedir. Bu zaman aralıklarında her dönemin kendine özgü baskın değerleri, kültürel ifadeleri ve davranış özellikleri bulunmaktadır. Bu kapsamda, kuşakların özelliklerini anlamak ve öngörüler geliştirebilmek adına yapılan çalışmalar için bu dönemleri yaşayan bireyler üzerinden yaklaşmanın sonuçlara daha gerçekçi bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 21. yüzyılda kuşaklar, “Sessiz Kuşak”, “Bebek Patlaması Kuşakı”, “X Kuşakı”, “Y Kuşakı” ve “Z Kuşakı” olarak sınıflandırılmaktadır (Fox, 2011). Bunlardan özellikle günümüzde adından sıkça söz ettiren Z kuşakı ile çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının Z kuşağına ilişkin algılarının, kuşaklar arası farklılıkların ve öğretmenlik mesleğinin değişen yapısının ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Koç Akran ve Karakaş (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramını nasıl algıladıkları incelenirken; Akyüz’ün (2023) çalışmasında öğretmenlik yaşam tarzının zamanla nasıl değiştiğine ve bu değişimin kuşaklar arası nasıl farklılık gösterdiğine yönelik sonuçlar ortaya konmaktadır. Şahin ve diğerleri (2022), Z kuşağı öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri tartışırken; Şahin ve diğerleri (2021), farklı kuşakların eğitim, öğretmen ve öğrenci algılarını karşılaştırarak kuşaklar arası iletişim ve etkileşimin önemine dikkat çekmektedir. Karadoğan’ın (2019) araştırmasında ise Z kuşağının eğitimdeki yeri ve öğretmenlerle olan ilişkileri ele alınmaktadır. Bu kuşağın, öğretmenlerden daha fazla etkileşim ve geri bildirim beklediği, öğretmenlerin ise bu beklentilere uygun şekilde öğretim yöntemlerini ve iletişim tarzlarını değiştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Bu çalışmalar, eğitimde kuşak farklılıklarının anlaşılması ve öğretmenlerin bu farklılıklara göre kendilerini uyarlamaları gerekliliğini vurgulamakta, Z kuşağı öğretmenlerin eğitim sistemindeki rollerini yeniden tanımlamalarına olanak sağlamaktadır.

Z kuşağının sorgulayıcı yapısı, gelecek beklentileri, teknolojik yeniliklere yatkınlıkları ve değerleri gibi özellikleri, okul ortamında zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Z kuşağı öğrencileri, öğretmenlerinden alışılmışın dışında yöntemler ve uygulamalar bekleyebilmektedir. Bu durum, Z kuşağının bilgiye hem sanal hem de gerçek dünyada kolaylıkla erişebilmesi ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bu kuşak bilgiyi yalnızca tüketmekle kalmayıp, çeşitli platformlarda içerik üretme konusunda da oldukça aktiftir (Koç Akran ve Karakaş, 2023). Z kuşağının özellikleri tam olarak netleşmemiş olsa da bu kuşağın bireyleri, teknolojik bağlantıları kullanmadaki yetkinlikleri nedeniyle “dijital yerliler” olarak adlandırılmaktadır (Prawitasari, 2017). Buna göre, Z kuşağı öğrencilerine yönelik etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve bu stratejileri

sunacak öğretmenlerin yaklaşımı büyük önem taşımaktadır. Dijital yerliler olarak tanımlanan bu kuşak, geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade, daha etkileşimli, teknolojiye entegre edilmiş ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarından fayda sağlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin, Z kuşağının dinamik ve sürekli değişen öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yenilikçi pedagojik yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Z kuşağının diğer kuşaklardan farklılıklarının ve öğretmenlerin Z kuşağına yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin Z kuşağı öğrencileri hakkındaki genel görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin Z kuşağına yönelik uygulanan öğretim stratejileri ve yaklaşımlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin Z kuşağının ihtiyaç ve beklentilerine uyum sağlamaya yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik desenli araştırmalarda, bildiğimiz fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız gerçeklerin doğası araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fenomenoloji (olgubilim) araştırmalarında, araştırmacılar olguyu yaşayan, olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplara odaklanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2023). Mevcut çalışmada Z kuşağını diğer kuşaklardan ayıran özelliklerini ve öğretmenlerin bu kuşağına yönelik algılarını ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında İstanbul ilinde lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 8 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada farklı ilçelerde görev yapan ve farklı branşlara sahip öğretmenlerin görüşlerine başvurularak araştırmaya konu olan olguya yönelik farklı görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler hem çevrimiçi hem de yüz yüze olacak şekilde yapılmıştır. Görüşme kayıtları yazıya döküldükten sonra analiz sürecine geçilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin Z kuşağına ilişkin genel algılarının, Z kuşağının diğer kuşaktaki öğrencilerden farklılıkları, motivasyon kaynakları ile sosyal etkileşim ve iletişim tarzları konularına yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre çalışmada, Z kuşağının hızlılık, teknoloji kuşağı olma ve çoklu iletişim yeteneklerine sahip olma gibi özelliklerinin ön plana çıktığı öğretmen görüşleriyle ortaya konmuştur. Z kuşağının sosyal etkileşim ve iletişimi genellikle sosyal medya aracılığıyla gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Araştırmada Z kuşağına uygulanan öğretim stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin motivasyon ve ilgiyi artırma, dijital ve teknolojik araçların kullanımı, geribildirim ve değerlendirme ile karşılaşılan sorunlar temalarında sınıflandırıldığı ortaya çıkmıştır. Çalışma bulgularına göre, Z kuşağına yönelik uygulanan öğretim stratejilerinin Z kuşağının çok yönlü iletişim yapısına uygun olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenler tek bir öğretim

stratejisinin öğrenciler için yeterli olmadığını, motivasyonu artırma ve ilgiyi çekmede farklı teknolojik uygulamalardan faydalandıklarını görüşleriyle ortaya koymuştur. Hem katılımcı hem de etkileşimli bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyan Z kuşağı öğrencilerinin, dikkat dağınıklığı, hızlı geribildirim bekleme, teknolojiye entegre olamama ve bilgiyi kontrol edememe gibi sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin Z kuşağının ihtiyaç ve beklentilerine uyum sağlamaları konusunda, teknolojiden yararlandıkları ve öğrenciyi derse katmak için işbirliğini önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılar ve araştırmacılar öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Z kuşağı, Z kuşağı öğrenci, okul, öğretmen

Kaynakça

Akyüz, S. (2023). Öğretmenlik yaşam tarzının değişimi: Kuşaklararası bir karşılaştırma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fox, A. (2011). Mixing It Up-Multi-generational discord can impede workplace relationships and lower engagement. *HR Magazine-Alexandria*, 56(5), 22-27.

Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 5(2), 9-41.

Koç Akran, S., & Karakaş, G. (2023). Öğretmen adaylarının z kuşağı kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metaforik analiz çalışması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 103-129.

Şahin, A., Asal Özkan, R., & Turan, B. N. (2022). Z kuşağının öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlilikler: Bir durum çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1155-1173.

Şahin, C. T., Turan, S., & Karadeniz, O. (2021). X, y ve z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6295-6327.

Prawitasari, G. (2017). The influence of generations on career choice (Social cognitive career theory perspective). In Ifdil & Krishnawati Naniek (Eds.), *International Conference: 1st ASEAN School Counselor Conference on Inovation and Creativity in Counseling* (pp. 73-81). Yogyakarta: IBKS Publishing.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanına Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması

Nihal Kırbıyık ^{1,*} & Kasım Kiroğlu ²

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi

kirbiyiknihal2@gmail.com

Problem Durumu

Ölçme, bir nesne veya bir olayın önceden belirlenmiş bir özelliğe sahip olma derecesinin gözlemlenerek bu gözlem sonuçlarının çeşitli semboller ile kayda alınmasını içermektedir (Karagöz & Bardakçı, 2020). Ölçmede söz konusu olan bu özellik, sahip olma durumuna göre objeden objeye, kişiden kişiye, durumdan duruma değişebilirken aynı obje veya birey için zamandan zamana göre de ayrıca değişebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2022; Tavşancıl, 2018). Dolayısıyla bir bireyin ne derece öğrenme gücüne sahip olduğunun tespiti ya da belirli bir konudaki öğrenme düzeyinin saptanması için ölçme yapılmaktadır (Özçelik, 2016). Ölçme süreci, eğitim sisteminin devamlılığının sağlanabilmesi bakımından önemli görülmekte hatta bu sürecin eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olduğu bilinmektedir (Çetin, 2020). Girdi, süreç, çıktı ve kontrol öğelerinden oluşan eğitim sistemimiz; öğrencilerin istenen davranışları edinip edinmediğini ya da ne düzeyde edindiğini, öğrenme güçlüklerini, öğretim programlarının ne düzeyde etkili olduğunu sistem içerisinde bu öğeler aracılığıyla geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına dayanarak saptamaktadır (Kan, 2019).

Eğitimde gözlenmeye veya ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle; başarı, ilgi, motivasyon, yetenek olmakla birlikte bu değişkenlerin ölçülebilmesi için uygun ölçme yöntem ve tekniklerinden de yararlanılması gerekmektedir (Kan, 2019). Bu süreçte ölçme aracı olarak kullanılan testler; öğrencilerin beklenen düzeye erişip erişemediğini, performans düzeyini, becerilerini, zorluklar veya problemler karşısındaki tepkilerini tespit etmek, karşılaştırma yapmak istenildiğinde kullanılmaktadır (Cohen vd., 2021). Ölçümlerin konusu genellikle zihinsel süreçler olmakla birlikte, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin ölçülmesine de ihtiyaç duyulmaktadır (Başol, 2019). Eğitim sistemimizde en çok kullanılan testlerin başında zihinsel süreçleri ölçen başarı testleri gelmektedir (Yılmaz, 2015). Bu çalışmada da 4. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Başarı testi, iyi ve etkin insan yetiştirmeyi hedefleyen (Russell & Waters, 2021) ilkökul ve ortaokul dönemi öğrencilerini toplum hayatına hazırlayan temel bir ders olarak görülen (Yalçın & Akhan, 2019) sosyal bilgiler dersi kapsamında hazırlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrencilerinin üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik geliştirilen başarı testinin ortalama madde güçlük indeksi nedir?
2. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrencilerinin üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik geliştirilen başarı testinin ortalama madde ayırt edicilik indeksi nedir?

3. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrencilerinin üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik geliştirilen başarı testinin güvenilirlik katsayısı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2017). Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, 2022). Buradan hareketle, 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla güvenilir ve geçerli bir başarı testi geliştirilmesi hedeflenerek tarama deseni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında İstanbul iline bağlı Avcılar ilçesinde yer alan ilkokullarda eğitim-öğretim sürecine devam etmekte olan 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise Avcılar ilçesine bağlı dört ilkokulda eğitim-öğretim sürecine devam etmekte olan 4. sınıf düzeyindeki 400 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan testte 32 madde bulunmaktadır. Genellenebilir bir sonuca ulaşabilmek için testteki madde sayısının en az beş katı kadar katılımcıya ulaştırılması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Başarı testinin geliştirilme sürecinde Güler (2022) tarafından basamaklandırılmış olan test geliştirme süreci takip edilmiştir. Başarı testinin kapsamını Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanındaki 6 kazanım oluşturmaktadır.

Başarı testi, başlangıçta alan taraması yapılarak ve farklı alanlardan (Türkçe, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği) 10 uzman görüşü alınarak sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı kazanımlarına göre 4'lü likert tipi 32 sorudan oluşturulmuştur. Daha sonra 12 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılarak bu öğrencilerin sorulara dair görüşleri alınmış, öğrencilerden alınan dönütler sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 400 öğrenciye uygulaması yapılan bu başarı testinin analiz sonuçlarına bakıldığında 4 maddenin madde ayırt edicilik indeksi düşük bulunarak testten çıkartılmış ve 9 madde için de tekrar uzman görüşlerine başvurularak düzeltmeler yapılmıştır. Başarı testi, 28 soru üzerinden tekrar analizleri yapılarak nihai halini almıştır.

Verilerin Analizi

Madde analizleri TAP (Test Analysis Program, version 19.1.4) programı kullanılarak yapılmıştır. Veri setleri TAP programına 1 ve 0 şeklinde girilerek testin tamamının ve testte yer alan soruların her birinin madde analizleri gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Madde güçlük indeksi "0" ile "1" arasında değerler alır; "1" e yaklaştıkça madde kolaylaşır, "0" a yaklaştıkça zorlaşır (Turgut ve Baykul, 2019). Bu durumdan ötürü madde güçlüğü 1'e en yakın olan 0,80'in üzerindeki 8 madde teste dahil edilip edilmemesine daha sonrasında karar verilmesi adına askıya alınmıştır. Başarı testindeki maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde; Güler'e (2022) göre ise madde ayırt ediciliği 0.20 ile 0.30 arasında değer alan maddeler zorunlu olmadıkça teste alınmamalıdır. Bu durumdan ötürü 4 madde testten atılmıştır. Madde ayırt ediciliği 0,30 ile 0,40 arasında olan maddeler için ise uzman görüşü alınarak teste dahil edilmesine karar verilmiştir. Madde güçlüğü 0,80'in üzerindeki 6 maddenin madde ayırt edicilik indeksleri yeterli düzeyde olduğu için testte yer almıştır. Testten atılan dört madde veri setinden çıkartılarak testin madde güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır. Tekindal'a (2024) göre güvenilirlik katsayısı $a \geq 0,90$ ise mükemmel, $0,70 \leq a < 0,90$ ise iyi, $0,60 \leq a < 0,70$ kabul edilebilir, $0,50 \leq a < 0,60$ ise zayıf ve $a < 0,50$ ise kabul edilemezdir. Bu durumdan ötürü nihai olarak başarı testinin 28 madde üzerinden madde ayırt edicilik indeksi 0,49; ortalama madde güçlüğü 0,66; KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, başarı testi, ilkokul

Kaynakça

Başol, G. (2019). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). Eğitimde araştırma yöntemleri (Ed. Çev: E. Dinç & K. Kıroğlu). Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Çetin, B. (2020). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Anı Yayıncılık.

Güler, N. (2022). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi Yayınları.

Kan, A. (2019). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler (Ed: Atılgan, H.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, ss.43-102. Anı Yayıncılık.

Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme. Nobel Akademik Yayıncılık.

Özçelik, D. A. (2016). Ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık.

Russell III, W. B., & Waters, S. (2021). Essentials of elementary social studies. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003123934>

Tavşancıl, E. (2018). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Akademik Yayıncılık.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2019). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi Yayınları.

Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. Journal of Theoretical Educational Science, 12(3), 842-873. <https://doi.org/10.30831/akukeg.414578>

Yılmaz, A. (2015). Ölçme değerlendirmede testler (Ed: Karip, E). Ölçme ve değerlendirme, ss. 153-232. Pegem Akademi Yayınları.

Ortaokul Öğrencilerinin Harita Çizme Becerileri: Kareleme Tekniğiyle Harita Çizimi

Şenol Mail Pala

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
senolmailpala@gmail.com

Problem Durumu

Her derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de uygun öğretim araç-gereç ve materyalleri kullanılmadan dersin eğitimi düşünülemez (Güneş, 2016). Haritalar da sosyal bilgiler dersinde kullanılan en önemli materyallerden birisidir (Çelikkaya, 2013; Göksel, 2007; Güneş, 2016) ve sosyal bilgiler dersinde harita becerilerinin kullanımı oldukça önemlidir (Sönmez, 2010). Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde haritalardan iyi bir şekilde faydalanmak için harita becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Üzümcü, 2007). Çünkü sosyal bilgiler dersini oluşturan disiplinlerin büyük çoğunluğunun eğitimi için temel harita becerileri gereklidir (Sönmez, 2010).

Haritaların öğrenciler tarafından kullanılması eğitim ve öğretim faaliyetini daha ilgi çekici ve faydalı hale getirir (Taşlı, 2000). Harita becerileri gelişmiş olan bireylerde problem çözme ve analiz gibi beceriler gelişir (Bennett, 1997). Sosyal bilgiler dersinde ise harita kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve hatırdaki tutma düzeylerini artırma gibi durumlarda etkilidir (Aktürk, 2012; Balkan, 2007). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında da harita becerileri; harita okuryazarlığı, harita çizme, hazırlama ve yorumlama gibi beceriler olarak yer almıştır (MEB, 2018, 2024). Ancak ortaokul öğrencilerine harita becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde birtakım sorunlar yaşanmaktadır (Ertuğrul, 2008). Özellikle harita çizme konusunda öğrencilerin bazı eksikliklerin olduğu görülmektedir. Halbuki sosyal bilgiler dersinde harita çizimi öğrenciler için yaygın bir aktivite olmalıdır. Coğrafi yayılımları analiz edip bilgileri toplamak ve organize etmek için öğrenciler harita çizmeye özendirilmelidir (Geography For Life, 1994).

Harita becerileri içerisinde yer alan harita çizme, öğrencilerin coğrafi bilgi anlayışlarını ve mekânsal farkındalıklarını geliştirmede önemlidir. Harita çizme konusunda farklı teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan birisi de elle çizim tekniklerinden biri olan kareleme tekniğidir. Kareleme tekniği, harita yüzeyini eşit büyüklükte olacak şekilde karelere bölerek, her bir karenin içerisinde yer alan detayların birebir aktarılmasını sağlar. Öğrenciler, bu kareler vasıtasıyla harita üzerinde yer alan şekilleri ve detayları orantılı bir şekilde kâğıda aktarabilirler. Karelerin ebadı ne kadar küçük olursa çizim o kadar doğru bir şekilde yapılabilir (Bilgin, 1996). Bu şekilde, harita çiziminde ortaya çıkabilecek hatalar en aza indirgenir ve öğrencilerin haritaları doğru ölçeklendirme ve yerleştirme becerileri gelişir. Bu teknik hem coğrafi bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırırken hem de öğrencilerin motor becerilerini ve görsel-uzamsal algılarını geliştirir.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin harita çizim becerilerini geliştirmek için kullanılan kareleme tekniğinin etkinliğini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin harita çiziminde kareleme tekniğini kullanmalarının harita çizme becerilerine katkısı değerlendirilmiştir. Kareleme tekniğinin harita çizimlerinde doğruluk, ölçek, yerleşim ve detaylandırma gibi hususlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada harita çiziminde kullanılan kareleme tekniğinin öğrencilerin mekânsal düşünme, coğrafi bilgi anlama ve harita çizim becerilerinin geliştirilmesinde sağladığı katkıların ortaya konulması önemli görülmektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin kareleme tekniğini kullanılmadan yaptıkları harita çizimlerinde yaptıkları hatalar belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, kareleme tekniği ile harita çiziminin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkililiğini deneysel olarak belirlemek amacı ile ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel nicel model uygulanmıştır. Deneysel desenlerde asıl amaç değişkenler arasında oluşturulan sebep sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk vd., 2009; Karasar, 2009). Yarı deneysel desen gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin karşılanmadığı veya yetersiz olduğu durumlarda kullanılır (Karasar, 2009). Ön test son test kontrol gruplu araştırmalarda deneyin başlama düzeyi verileri ile uygulama sonrası verileri karşılaştırılıp bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki belirlenir (Tekin, 2000). Eğitim alanında bu tür araştırmalar, kullanılan yöntemin bireyler üzerindeki etkisini incelemeye yöneliktir (Horner ve diğerleri 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ilinde bilim ve sanat merkezine devam eden sekiz ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin dördü erkek, dördü ise kız öğrencidir. Ortaokul kademesinde yer alan her sınıf düzeyinden ikişer öğrenci rastgele bir şekilde belirlenerek çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Çalışmanın veri kaynaklarını öğrencilerin çizdikleri haritalar oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin harita çizimine yönelik herhangi bir eğitim almadan çizdikleri bir harita ile kareleme tekniğini kullanarak aynı yeri çizdikleri bir harita karşılaştırılmıştır. Bu iki haritanın arasındaki farkları belirlemek için harita değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Her öğrencinin çizmiş olduğu iki harita puanlanmış ve alınan puanlar karşılaştırılarak bulgular ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğrencilerin herhangi bir teknik kullanmadan çizdikleri haritalarda önemli çizim hatalarının olduğu görülmüştür. Bu çizimlerde; ölçek sorunları, yerleşim hataları ve detay eksiklikleri gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Kareleme tekniği ile çizilen haritaların ise hata oranının çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, bu tekniği kullanırken haritanın her bir bölümünü eşit parçalara ayırarak daha sistemli bir şekilde çalışabilmişlerdir. Bu durum da harita üzerinde herhangi bir bölümün ihmal edilmeden, eksiksiz bir şekilde çizilmesine imkân sağlamıştır. Öğrenciler, kareleme tekniği ile haritalardaki oranları ve mesafeleri daha iyi görebilmiş ve bu unsurları çizimlerine daha doğru bir şekilde yansıtabilmişlerdir. Bu durum çizilen haritaların gerçek ölçüleriyle uyumlu olması sağlanmış ve öğrenciler haritaları orijinaline yakın bir şekilde çizmişlerdir. Bu teknikle yapılan harita çizimlerinde; haritaların bütünlüğü, ölçülerin doğruluğu, haritanın yerleşimi ve çizimlerin doğruluğu gibi unsurlarda

büyük oranda düzelmelerin olduğu görülmüştür. Bu unsurların doğruluğu harita çizimlerinde beklenen durumlardır (Balcı ve Yıldırım, 2023).

Çalışmada kareleme tekniğinin, ortaokul öğrencilerinin haritaları daha doğru ve güvenilir bir şekilde çizmesini sağladığına ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları, kareleme tekniğinin harita çiziminde etkili bir teknik olduğunu ve hata yapma olasılığını azalttığını göstermektedir. Çalışma sonuçlarından yola çıkarak eğitimcilerin, bu tekniği sınıf içi çalışmalarında kullanarak, öğrencilerin harita becerilerini daha etkili bir şekilde kazanmalarına katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kareleme tekniği, harita, sosyal bilgiler

Kaynakça

Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılamaya becerilerine yönelik etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Balcı, A., & Yıldırım, S. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı. *International Journal of Geography and Geography Education*, (50), 146-163.

Balkan, A. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının derse karşı tutuma, başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Bennett, W. (1997). *Development of geographic literacy in students with learning disabilities*. Eric Document Service. Nu: ED 418034.

Bilgin, T. (1996). *Genel kartoğrafya: Harita ve diyagramların hazırlanışı ve çizimi (Temel Bilgiler ve Metodlar)*. İstanbul: Filiz Kitapevi.

Büyük Öztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105.

Ertuğrul, Z. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerinin tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Geography For Life. (1994). *The national geography standarts*. Washington D.C: Geography Education Standarts Project.

Göksel, O. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde harita ve grafik kullanımının eğitimi destekleme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa

Güneş, G. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya konularında harita ve harita sembollerini kullanabilme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J. Mcgee, O., Odom, S., & Wolery, M. (2005) *The use of single- subject research to identify evidence-based practice in special education*. Council for Exceptional Children 71(2), 165-179.

Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Taşlı, İ. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Manisa: Tekin Matbaası.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. ([Http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354)). 15.06.2024

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modeli. *Özel Eğitim Dergisi* 2(4), 1-12.

Üzümcü, O. N. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Yeni Nesil Soru” Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Nihal Kırbıyık ^{1,*}, Elif Aydın Çolak ² & Kasım Kiroğlu ²

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi

kirbiyiknihal2@gmail.com

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) gibi kuruluşlar 21. yüzyıla ilişkin öğrenmenin bireyselleşmesine yönelik çeşitli anlayışlar önermektedir (González-Salamanca vd., 2020). Bu doğrultuda ülkemizde özellikle 2004 yılından sonra güncellenen öğretim programında öğrencilerin bilişsel gelişiminden çok becerilerine odaklanılmış; müfredatta, ilgili kazanıma ait gelişim basamaklarını göz önünde bulunduran, 21. yüzyıl becerilerini içeren, uluslararası sınav başarılarını esas alan, günlük yaşam bağlantılı çok üst düzey taksonomik seviyelerdeki sorulara yer verilmeye başlanmıştır (Şan & İlhan, 2022). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan ve OECD tarafından gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), öğrencileri fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında değerlendirmektedir (Tortop vd., 2022). PISA, problem çözümünde öğrencilerin günlük hayat becerilerini kullanmalarını gerektiren matematik ve fen bilimleri okuryazarlığını ölçen çoktan seçmeli ya da açık uçlu bağlam temelli sorular kullanılan bir sınav olmakla birlikte; TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), öğrencilerin okuma becerilerini ölçen bir sınavdır (Yılmaz & Şad, 2022). Ülkemizde; sınıf içi değerlendirme yapmak, bir üstteki eğitim kademesine geçmek ya da uluslararası alanda ülkelerin başarılarını karşılaştırmak amacıyla LGS, PISA, TIMSS gibi yerel ve merkezi sınavlar uygulanmaktadır (Uzun & Ağaç, 2023). LGS, PISA, TIMSS gibi ulusal düzeyde ve dünya genelinde yapılan sınavlarda beceri temelli soruların kullanılması eğitim sistemimiz içerisinde bu tarz sorulara ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur (Tortop vd., 2022). Ülkemizde uygulanan Lise Giriş Sınavı'nda; uluslararası alanda katıldığımız PIRLS, TIMSS ve PISA gibi sınavların “beceri temelli” sorular anlayışı benimsenerek soru tarzında değişiklikler yapılmıştır (Erden, 2020). 2018 yılında yapılan Liselere Giriş Sınavındaki matematik sorularında alışılagelmişin dışında günlük yaşam problemlerini ve üst düzey düşünme becerilerini içeren beceri temelli sorulara yer verilmiş daha sonra bu sorular öğretmenler ve öğrenciler tarafından “yeni nesil matematik sorular”ı olarak da adlandırılmıştır (Uzun & Ağaç, 2023). MEB’e (2018) göre beceri temelli soruların önceki soru tarzlarından farklı olarak; analiz yapmak, eleştirel düşünmek ve bilimsel süreç becerilerini kullanmak gibi üst düzey becerileri ölçme özelliği bulunmaktadır (Yiğit vd., 2022).

Bu çalışmada soru tarzlarında yapılan değişikliklerin öğretmenler ve öğrenciler açısından nasıl algılandığını belirleyebilmek amacıyla bir metafor çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yeni nesil sorulara yönelik metaforik algıları nelerdir?
2. 4. sınıf öğretmenlerinin yeni nesil sorulara yönelik metaforik algıları nelerdir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin yeni nesil sorulara yönelik metaforik algılarındaki benzer ve farklı noktalar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni:

Bu araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan temel nitel araştırmadır. Nitel araştırmalar; bireylerin bakış açılarına göre bir fenomen, bir süreç veya belirli bir durum hakkında zengin tanımlayıcı açıklamalar yapmasına olanak tanırken (Ary vd., 2010) bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladığı, yaşam deneyimlerine kattıkları anlamların neler olduğu ve hayatlarını nasıl bir temele oturttukları ile ilgilenirler (Merriam, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenebilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri taşıyan veri kaynağını çalışmaya dahil etmeyi içerir (Patton, 2018). Belirlenen ölçüt doğrudan çalışmanın amacını yansıtır ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk eder (Merriam, 2018). Sözü edilen bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi için; metaforik algılarının ortaya çıkarılması düşünülen öğretmen ve öğrenci grubunun yeni nesil soru çözüyor/dersinde kullanıyor olması gerekmektedir. Bu durum araştırmacılar tarafından çalışma grubunun ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu amaçla çalışma grubunu yeni nesil soruları derslerinde kullanan, ilkokul dördüncü sınıf okutan 101 sınıf öğretmeni ve yeni nesil soruları derslerinde çözen 109 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan açık uçlu bir ankettir. Ankette araştırmanın amacına uygun olarak öğretmen ve öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik bir benzetme ya da diğer bir deyişle metafor oluşturmaları istenmiştir. Patton'a (2018) göre metaforlar bulguları iletmenin güçlü ve zeki bir yolu olabilir. Anket formu "Yeni nesil sorular (beceri temelli sorular) benzer. Çünkü" şeklindedir. Anket öğretmen ve öğrencilere dağıtılmadan önce yeni nesil soruları kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Ölçütün karşılanması durumunda anket uygulanmıştır. Anketlerin geçerli olabilmesi için öğrenci ve öğretmenlerden anket formu içerisinde tek bir metafor üretmeleri istenmiş ve üretilen metaforun sebebinin mutlaka açıklanması vurgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerden yola çıkılarak bu verileri açıklayabilecek kodlar ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım

& Şimşek, 2021). Bu amaç doğrultusunda öncelikle elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Veri toplama aracı olan anket formundaki metaforlar üzerinden kodlar belirlenmiştir. Daha sonrasında bu kodlar temalara ayrılmış ve bu temalara gerekli durumlarda alt temalar eklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın veri analizi için öncelikle öğretmen ve öğrencilerin anket formları ayrı değerlendirilmiştir. Daha sonra iki grubun benzerlik ve farklılıkları üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin yeni nesil sorulara yönelik oluşturmuş olduğu 82 metafor, kod olarak atanmıştır. Bu kodlar 8 tema ve 6 alt tema altında toplanmıştır. Temalar; zorluk derecesine göre yeni nesil sorular (%12), okuduğunu anlama ve yeni nesil sorular (%6), öğretmen tutumları ve yeni nesil sorular (%17), yapılarına göre yeni nesil sorular (%19), günlük yaşam unsuru olarak yeni nesil sorular (%12), çok boyutlu düşünme ve yeni nesil sorular (%19), bilgi ve beceriler olarak yeni nesil sorular (%8) ve öğrencilere etkisine göre yeni nesil sorular (%7) şeklindedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yeni nesil sorulara yönelik oluşturmuş olduğu 96 metafor kod olarak atanmıştır. Bu kodlar 5 tema ve 7 alt tema altında toplanmıştır. Temalar; zorluk derecesine göre yeni nesil sorular (%43), bilgi kaynağı olarak yeni nesil sorular (%9), öğrenci tutumları ve yeni nesil sorular (%14), yapılarına göre yeni nesil sorular (%23) ve günlük yaşam unsuru olarak yeni nesil sorular (%12) şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, yeni nesil soru, metafor

Kaynakça

Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2010). *Introduction to research in education* (8th edition). Cengage Learning.

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.

González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills. A systematic literature review. *Sustainability*, 12(24), 10366. <https://doi.org/10.3390/su122410366>

MEB, (2018). <https://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan Çev. Ed.). Nobel Yayınevi.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi Yayınları.

Şan, S., & İlhan, N. (2022). Fen bilimleri dersi beceri temelli sorulara (yeni nesil) yönelik kuramsal ve kavramsal çerçeve. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 17-36. <https://doi.org/10.29129/inujse.1089655>

Tortop, F., Cumalı, 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>

Uzun, H., & Agaç, G. (2023). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Yaklaşımlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 57-78. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1133896>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F., & Şad, S. N. (2022). Matematik dersi için beceri temelli soru yazmaya yönelik bir kontrol listesi geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 363-395. <https://doi.org/10.54282/inijoss.1068753>

Yiğit, N., Deveci, İ., & Dadandı, N. (2022). Yeni nesil fen bilimleri sorularına yönelik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 108-130. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068089>

A Systematic Review on School Phobia and School Refusal in Adolescents: Causes, Symptoms, and Intervention Methods

Gürcan Demirogları ^{1,*} & Kahraman Kırıl ¹

¹ Çağ Üniversitesi
gurcand@cag.edu.tr

Problem Statement

Adolescence — the stage of life starting from entering puberty up to maturity with significant changes in biology and physiology, often including stormy psychosocial emotions. Propelling this overall development in both physical and cognitive terms is the transformation of numerous aspects associated with social interactions (Blakemore & Mills, 2014), all marking progress towards maturation. Biological changes include hormonal fluctuations related to pubescence, which drive growth spurts and influence emotional regulation as well as stress response (Spear; 2000). Besides, adolescence is a time of psychological maturation that includes development in the areas of abstract thinking, problem-solving and decision-making. To be sure, these are among the most critical faculties necessary to achieve success in academics and make progress as human beings (Steinberg 2005). Adolescents experience changes in their social interactions and they are more influenced by peers, seek independence from parents, and explore identity formation (Brown & Larson 2009).

The complex alterations can create a wide variety of challenges that impact numerous aspects in the life of an adolescent, especially their educational journey. School phobia and school refusal are two important phenomena among the several problems encountered in adolescents, which may severely impair their academic functionality, social development and mental health (Egger et al., 2003). Both school phobia and school refusal are complex phenomena entailing severe anxiety that actively resists going to school. Unlike the run-of-the-mill school refusal that arises in response to everyday childhood unhappiness (e.g., not wanting to go on a rainy day), these conditions are rooted in deeper psychological, emotional and social processes, typically with significant impairment of functioning as well (Kearney & Albano,2004).

School phobia refers to a specific fear or anxiety that really revolves around school setting. In fact, that fear often leads to somatic symptoms like headaches, vomiting and lightheadedness on days when the child has to go school (Last & Strauss 1990). This anticipation can occur in many different forms — academic pressures, fear of being bullied and mistreated by adults. On the other hand, school refusal refers to a child who simply does not want to go to school based on emotional pain. Kearney (2008) likewise argues that the root of school refusal is attributed to internal and emotional factors as opposed external or behavioral reasons; in such an instance, a child could be more than willing to do homework if completed at home. Whereas truancy is often as a result of to avoid sanctions, school refusal is the manifestation developed fear caused by stressful environment at or associated with that place. Truancy

is a motivationally oriented behavior and hence lends it self to being linked with delinquency (Baker & Bishop, 2015)

In this study, we aim to explore and review the related studies on school anxiety/school refusal at junior high school level by deeply referencing existing literature in order to origin from more latent variables causing those phenomena. We set out to integrate the data from multiple studies on these circumstances in order to achieve a fulsome understanding of this environmental exposure and to develop effective intervention aimed at reducing its deleterious impact upon both academic performance and social development within adolescence.

Method

Research Design

A qualitative research approach was employed in this study by investigating an approximate vast area of the existing literature on school phobia and strength refusal between teenagers. In order to address specific research questions, a systematic literature review is performing an extensive and organized overview of the research that already exists (Petticrew & Roberts, 2006).

Data Collection Process

The main components of the data gathering procedure were three stages: literature identification, literature selection and data coding. Here are further steps to follow:

Identification of Literature

During the initial phase,Literary searches to identify databases were present school phobia and refusal and those databases comprised PsycINFO, PubMed and Google Scholar. In this regard, key words were used to search for the literature that included school phobia, school refusal and adolescents together with anxiety or interventions. The research was limited to articles published from 2000–2023.

Selection of Literature

In the second stage, literature was identified and assessed based on predetermined inclusion and exclusion criteria.

Inclusion Criteria

1. The article addresses the school phobia and refusal in adolescents
2. The articles published between 2000-2023.
3. Publications were in peer-reviewed journals.
4. The articles are written in English or Turkish.

Exclusion Criteria

-
1. Articles that are not fully accessible.
 2. Research focusing only on elementary or university students.
 3. Reviews or theoretical articles without original research

On the basis of this selection, titles, abstracts and keywords were screened from articles at first. Full text articles of relevant papers were reviewed.

Coding of Data

In the third stage, articles were reviewed and data from selected reviews were coded. Coding involved identifying the major themes throughout articles and then systematically grouping these into categories. Data were collected under the following headings:

1. Research objective and research questions
2. Participant background (e.g., level of higher education, age, gender socioeconomic status etc.).
3. Methods and data collection strategies
4. Findings and results.
5. Suggested interventions and treatment techniques.

Data Analysis

Thematic analysis was used to analyse the data. Thematic analysis is a method of identifying and categorising primary themes or patterns within data, interpreting them (Braun & Clarke, 2006). This involved manually reviewing coded data and clustering that expressed a common theme. Thematic analysis resulted in the identification of main themes and their relationships pertaining to school phobia and refusal in adolescents.

Expected/Temporary Results

These findings highlight the importance of recognising the multifaceted nature of school phobia and refusal in adolescents. School-related anxiety and avoidance behaviors develop and persist due to a multiplicity of individual, familial, and school environment factors that interact in myriad ways with one another (Mallett & Craig 2010) such as the interpanel relationships between them-contributing unique variance. The results of the survey correspond with decades-long scientific inquiries and provide practical guidance for scientists as well as practitioners to efficiently address these challenges.

In summary, school phobia and refusal in adolescence represent a multidimensional process that needs to be addressed holistically. A combined approach including individual, family and school-based interventions in collaboration with all stakeholders can be more effective to enhance the educational experiences of adolescents suffering from these problems eventually improving their quality of life. Future research and policy efforts should work to develop and implement comprehensive, evidence-based strategies that address the multidimensional needs of this population.

Keywords Adolescents, school phobia, school refusal, cognitive-behavioral therapy, family therapy, school-based interventions

References

- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Pediatric Drugs*, 3(10), 719-732. <https://doi.org/10.2165/00128072-200103100-00002>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Baker, M., & Bishop, F. L. (2015). Out of school: A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Lyon, A. R., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551-565. <https://doi.org/10.1002/pits.20242>
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E., & Kim, J. (2015). Truancy: A look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41(1-2), 62-90. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955734>
- Bernstein, G. A., & Borchardt, C. M. (1991). School refusal: Family constellation and family functioning. *Journal of Anxiety Disorders*, 5(4), 283-297. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(91\)90028-P](https://doi.org/10.1016/0887-6185(91)90028-P)
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 74-103). John Wiley & Sons.
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ginsburg, G. S., & Silverman, W. K. (2000). Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 298-300. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2902_14
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>

King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
<https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>

İlkokul Ders Kitaplarındaki Kalıp Yargılar

Emel Sarıtaş

Pamukkale Üniversitesi
esaritas@pau.edu.tr

Problem Durumu

Gün geçtikçe yaşamın her alanında hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Özellikle toplumsal yaşamda kadın-erkek, genç-yaşlı rolleri değişmektedir. Fakat bu değişim ve gelişmelere rağmen halen daha toplum içinde kalıplaşmış yargılardan vazgeçilememektedir. İş ortamında, ev yaşamında, eğitim ortamlarında, sağlık, spor vb alanlarda toplum içindeki kalıp yargılar devam etmektedir.

İlk olarak 1922 yılında Walter Lippmann tarafından kullanılan “kalıp yargı” ifadesi “belirli bir grubun ya da sosyal sınıfın üyelerinin nitelikleri ve özellikleri konusundaki bilişsel genellemeler kümesi” (Karakaş, 2017) olarak tanımlanmaktadır. “Kalıp yargılar bir kültür hakkında nereden kaynaklandığı, geçmişinin nereye dayandığı tam olarak bilinmeyen basmakalıp düşünceler ve genellemeler olarak kabul edilebilir. Kalıp yargıların kültürlerarası iletişimi olumlu veya olumsuz etkileme potansiyeli vardır” (Bakan ve Canöz, 2017, s. 92).

Her konuda toplumsal eşitliğin savunulduğu günümüzde çocukları özellikle olumsuz kalıp yargılardan uzak yetiştirmek önem kazanmaktadır. Bunu gerçekleştirme görevi ailenin olduğu gibi okullara da düşmektedir. Bu sebeple okulda yapılan faaliyetler, öğrencilere verilen kitaplar kalıp yargılardan arındırılmış olmalıdır. Her yıl eğitim-öğretim dönemi başlamadan okullara öğrenci sayısı kadar gönderilen ders kitapları, oluşturulan komisyonlar tarafından yazılmakta ve Talim Terbiye Kurulu'nun (TTK) oluşturduğu komisyonlar tarafından incelenerek basımına karar verilmektedir. Ders kitaplarının hazırlanmasında ve incelenmesinde TTK tarafından ortaya konulan kriterler dikkate alınmaktadır. TTK tarafından kabul edilen, ders kitabı yazımı ve değerlendirmesinde esas alınacak kriterler a) Anayasa ve Mevzuata Uygunluk b) İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği c) İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kapsamını ve Kazanımları Karşılama Yeterliliği d) Dil ve Anlatım Yönünden Yeterliliği e) Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu olmak üzere beş ana başlıkta toplanmıştır (TTK, 2023).

TTK'nın belirlediği Anayasa ve Mevzuata uygunluk kriterinin “Anayasa, kanunlar ve ilgili diğer mevzuata aykırılık bulunmamalıdır” maddesinin içinde yer alan kriterlerden biri de “Kadın erkek temsilinde isnat, ön yargı, kalıp yargı vb. ifadeler bulunmamalıdır” kriteridir. Alan yazın incelendiğinde ders kitaplarının bu kriterlere uygunluğuna yönelik bazı çalışmaların (Cansız ve Bolat, 2022; Seçgin, 2021; Gürkan ve Hazır, 1997; Kasa ve Şahan, 2016) olduğu görülmektedir. Fakat özellikle ilköğretim ders kitaplarının tamamının bu kriterlere göre incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple yapılan bu araştırmada ilköğretimdeki bütün derslere ait ders kitaplarında yer alan kalıp yargılar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

İlkokul ders kitaplarındaki kalıp yargıları belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 187). Dokümanlar, nitel araştırmalarda üçüncü ana veri toplama kaynağı olarak toplumsal kayıtlar, bireysel yazılar, popüler kültür dokümanları, görsel dokümanlar ve fiziki materyallerle, sanat eserleri olarak tanımlanır. Her tür doküman, anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması ve problem sorusu ile ilgili içgörünün keşfedilmesinde araştırmacıya yardımcı olur (Merriam, 2013, s. 154-155).

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıların 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalı programında yer alan “İlkokul Ders Kitapları İncelemesi” dersini alan 32 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: 2023-2024 eğitim öğretim döneminde ilkökul ders kitapları incelemesi dersini alan 32 öğrenci ilkökul 1,2,3 ve 4. sınıflarda yer alan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Müzik, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerine ait kitapları TTK'nın kriterlerine göre incelemişlerdir. Bu araştırmada sadece kalıp yargılara yönelik incelemelerine yer verilmiştir.

Doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılma çabası vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 81). Doküman olarak kullanılan ders kitaplarından elde edilen verilerin içerik analizi: 1) Kitaplarda yer alan resim ve metinlerin incelenerek kodlanması 2) Kodların ortak özelliklerine göre temaların bulunması, 3) Kodların ve temaların uygunluğunun gözden geçirilerek düzenlenmesi ve tanımlanması, 4) Temaların yorumlanması aşamaları izlenerek yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul ders kitaplarındaki kalıp yargıları belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada katılımcılar ilkökulda okutulan bütün ders kitaplarında yer alan metin ve görselleri incelemişlerdir. Katılımcıların incelemeleri sonucunda, mesleklerde, öğretmenlik, hemşirelik kadın mesleği olarak verilirken, elektrikçi, mimar, marangoz, doktor, hakim, savcı, heykeltıraş, astronot, fırıncı gibi meslekler erkek mesleği olarak verilmiştir. Bunun yanı sıra iki görselde terzi ve tamirci olarak hem kadın hem de erkek görsellerine yer verilmiştir. Ev yaşamında anne, mutfakta, temizlikte, çocuk bakımında yer alırken baba bu tür işlerde çok az belirtilmiştir. Sportif faaliyetlerde özellikle futbol, basketbol, voleybol, güreş alanlarında tamamen erkeklere yer verilmiştir. Sosyal yaşamda, şoförler, bilim insanları erkek olarak gösterilirken, babaanne-nine görselleri hep kapalı kadınlardan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, ders kitapları, kalıp yargılar

Kaynakça

Bakan, Ö., & Canöz, K. (2017). Kültürlerarası İletişim Bağlamında Türk Üniversite Öğrencilerinin Japonlara Yönelik Kalıp Yargıları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (37), 91-107.

Cansız, U., & Bolat, H. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Öğretimi Ders Kitaplarında Kalıp Yargılar Bağlamında Türk İmgesi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 11(33), 527-558.

Gürkan, T., & Hazır, F. (1997). İlkokul ders kitaplarının cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar yönünden analizi. Yaşadıkça Eğitim.52, 25-31.

Karakaş, S., (2017) Psikoloji Sözlüğü: www.psikolojisozlugu.com (sürüm: 5.2.0/2022) 20.08.2024 tarihinde erişilmiştir.

Kasa, B., & Şahan, B. (2016). Gender stereotypes in primary school Turkish textbooks İlkokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları. Journal of Human Sciences, 13(3), 4152-4167.

Merriam, S. B. (2013). Qualitative research a guide to design and implementation (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seçgin, F. (2021). Kalıp Yargı Ve Ön Yargıyı Fark Etme Becerisine Yönelik Kazanımların Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları Ve Ders Kitaplarına Yansımaları. The Journal Of Social Sciences, (50), 190-208.

TTK (2023). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ 16.08.2024 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Elbalqis, P., Wijaya, M., Rohmatillah, S. (2020). Gender and Visual Images:n Looking back how stereotypes are presented in textbook. English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris 13 (2), 80-103.

Gine-Bissau Bağlamında Okuryazarlık, Dil ve Sömürgecilik Tartışmaları

Özer Çulhaoğlu

Bartın Üniversitesi
ozerculhaoğlu@gmail.com

Problem Durumu

Türk Dil Kurumu tarafından (TDK, 2024) “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanan okuryazarlık, Paulo Freire için bundan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Okuryazarlığın sadece okuma ve yazmayı öğrenmekten fazlası olduğunu düşünen Freire (2016, s. 17) bu düşüncesini şöyle ifade etmektedir:

“Yetişkin okuryazarlık eğitiminde en önemli faktör okuma ve yazma öğrenmeleri değildir. Bu metinlerin atıfta buldukları sosyal bağlamın eleştirel bir şekilde anlaşılmasına neden olabilir.”

Olumlu duygular beslediği çocukluk yıllarını ve ortamını kendisi için ilk algısal etkinlik sahası ve ilk okuma dünyası olarak betimleyen Freire, bu ortamın kendisinin ilk keşiflerine olanak sağladığını belirtmektedir. Bu keşifler aracılığıyla kendi dünyasından kelimelerle başlayarak anne ve babasının da yardımlarıyla okula gitmeden okuma-yazmayı öğrenmiştir. İlkokul öğretmeni de Freire'nin bu kendi sözcük dünyasını kullanma yöntemini devam ettirmiştir. Ortaokul döneminde de yenilikçi bir Portekizce öğretmeni ile karşılaşan Freire bu dönemde de anlayarak ve duyarak okuma ve bunları yorumlama yeteneğini kazanmıştır (Yıldırım, 2011, s. 96). Freire (Freire & Macedo, 2019, s. 241) bu dönemdeki yaşantıları sonucunda duyduğu ilgiyi şöyle ifade etmektedir:

“Genç yaşlarımdan beri, eğitim uygulamalarına son derece yoğun ilgi duydum. Gençken, bir lisede Portekiz dili öğretmenliği görevini kabul etmiştim. Portekizce sözdizimini öğretmek ve öğrenmek beni büyüliyordu...”

Freire'nin çocukluk yıllarında kendi sözcük dünyasından kelimelerle okula gitmeden okuma yazma öğretmesi onun kendi okuma yazma yöntemini geliştirmesinde etkili olduğu gözlenmektedir. Üretken sözcükler adıyla ilgili alan yazında karşılaşılabilen bu yöntemle göre okuma yazma öğretiminde standart bir kitap kullanılmamakta, öğrenenler yaşamlarında kullandıkları kelimelerle okuma yazma çalışmalarına başlanmaktadır. Günlük diyaloglarda kullanılan bu kelimeler okuma ve yazma öğrenildikten sonra birleştirilip Freire'nin deyişiyle üretken temalar oluşturulmakta, bu üretken kelime ve temalar ise kültür çemberleri adı verilen ortamlarda konuşulmakta, kullanılmakta, yorumlanmakta ve sorgulanmaktadır. Bu sayede eleştirel olarak okuma öğretici ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir (Vittoria, 2017, s. 39).

Freire okuryazarlığın okuma-yazma öğrenmenin ötesine geçmesi gerektiğini belirtmiş ve bu anlayışla çalışmalarını sürdürmüş bir eğitimcidir. Assié-Lumumba, Cossa ve Waghid (2019, s. 150) “Amerikan eğitimi için Dewey ne ise, Freire küresel eğitim için aynı anlamı taşımaktadır” iddiasında bulunmaktadır. Bu yorumun nedeninin Freire'nin eğitim yaklaşımının yanı sıra yeryüzünün çeşitli

yerlerinde bu yaklaşımı uyarlaması ve uygulamasına bağlamak mümkündür. Bu uygulamaların bir kısmı Güney Amerika kıtasında gerçekleşmişken, bir kısmı da Afrika'da gerçekleşmiştir. Afrika çalışmalarında ise Gine-Bissau çalışması ön plana çıkmaktadır.

Freire, sömürüden kurtulma yıllarında bir batı Afrika ülkesi olan Gine-Bissau'nun devrimci hükümetiyle (Gine ve Yeşil Burun Adalarının Bağımsızlığı için Afrika Partisi – PAIGC) beraber çalışmıştır. Günümüzde yaklaşık 1,9 milyon kişinin yaşadığı Gine-Bissau (Dünya Bankası, 2020), 2018 yılı itibariyle okuryazarlık oranı halen düşük bir ülkedir. Dünya Bankası (2018)'nin aktardığı veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1. 2018 Yılı Gine-Bissau Okuryazarlık Oranı

	Yaş Grubu	Okuryazarlık Oranı
Kadın	15-24	%50
Erkek	15-24	%71
Kadın	15+	%31
Erkek	15+	%62

Kaynak: UNESCO Institute for Statistics (UIS)

Yakın tarihte bile okuryazarlık oranının bu derece düşük olduğu bu Afrika ülkesi Yeşil Burun Adalarıyla birlikte, 1471'den 1974'e kadar Portekiz kolonileri olarak kalmıştır. Bu 500 yıllık tahakküm ve sömürünün etkisi, en açık şekilde bu süre zarfında yalnızca 14 Ginelinin bir üniversiteden mezun olması ve 1974 yılı itibariyle yetişkin nüfusun %90'ından fazlasının okuma yazma bilmemesiyle kendini göstermektedir. Bu büyük oran nedeniyle kurduğu Kültürel Eylem Enstitüsü'yle beraber Freire, Gine-Bissau'dan okuryazarlık kampanyası için davet almıştır (Taylor, 1980).

Gine-Bissau'nun kurtuluş mücadelesinin devam ettiği, bağımsızlığın yeni kazanıldığı yıllarda Freire ile bu ülkenin yolları kesişmiştir. Dünya Kiliseler Birliği aracılığıyla bu ülkede kendi felsefesiyle okuma yazma kampanyaları düzenleyen Freire (Vittoria, 2017), buradaki çalışmalarında özellikle dil seçimi ve kültürel istilayı destekleme konularında eleştirilmiştir. Bu anlamda araştırmada Freire'nin Gine-Bissau çalışmaları detaylı bir şekilde irdelenecek ve yapılan eleştiriler değerlendirilecektir.

Yöntem

Yıllar boyunca dokümanlar araştırmalar için önemli bir veri kaynağı olmuştur. Birçok doküman çeşidi (kitap, video, okul kayıtları, harita, mevzuat belgeleri, mektup, fotoğraf, resmi kayıtlar, makaleler, mesajlar vb.) doküman analizi için kullanılmaktadır (Kıral, 2020, s.170). Araştırmada Freire'nin Gine-Bissau'da gerçekleştirdiği okuma yazma kampanyasının detayları irdelenecektir. Bu inceleme kampanyaya ve sonuçlarına ilişkin yapılan olumlu ve olumsuz yorumların durumla ilişkilendirilerek değerlendirilmesini içermektedir. Dolayısıyla çalışmada belirtilen kampanyaya ilişkin ve kampanya hakkında yazılmış bilimsel dokümanlar incelenecektir. Bu nedenle araştırma için nitel araştırma yöntemlerinden (Kıral, 2020) doküman analizi yönteminin kullanımı uygun bulunmuştur. Kıral (2020,

s.170) literatürde en çok kullanılan doküman analizi adımlarının dokümana ulaşma, dokümanın güvenilir olduğunun teyidi, dokümanı anlama ve analizini gerçekleştirme ile veriyi kullanma olarak sıralamıştır. Araştırma da bu adımlar doğrultusunda yürütülmüştür. Öncelikle dokümanlara ulaşılmıştır. Dokümanların kitap ya da bilimsel çalışma olarak yayınlanmasına dikkat edilerek veri güvenliği sağlanmıştır. Portekizce olan dokümanların anlaşılması için yapay zekâ çeviri araçlarından destek alınarak İngilizceye çevirileri yapılmıştır. Sonrasında ise analiz edilen veriler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada Gine-Bissau bağlamında yapılan okuma yazma tartışmalarına yer verilmiştir. Dolayısıyla Freire'ye yapılan diğer eleştiriler çalışma kapsamına alınmamıştır. Gine-Bissau bağımsızlığını yeni kazanmış bir ülke olarak zor bir dönemde okuryazarlık kampanyasını yürütmeye çalışmıştır.

Freire ve ekibi okuryazarlık kampanyasında hükümetle beraber çalışmıştır. Bu çalışma hazır bir yöntemin başka bir ülkeye uygulanması şeklinde değildir. Yöntem ülkenin şartlarına göre aynı yaklaşımla tekrardan oluşturulmuştur. Ülkenin toplumsal ve kültürel yapısının dikkate alındığı bu yaklaşım bazı araştırmacılar tarafından başarılı bulunurken bazı araştırmacılar tarafından başarısız bulunmaktadır. Başarısızlık nedeni olarak ortaya atılan en büyük etken ise okuryazarlık dilinin seçimiyle alakalıdır. Çalışma dil seçiminin Freire'ye ait olmadığını açık bir şekilde ortaya koymakla birlikte, dil seçimini gerçekleştiren hükümetin seçim nedenlerini de ortaya koymaktadır.

Freire'nin seçimi olmayan bir dil meselesi üzerinden yönteminin sorgulamaya açılması tartışmalı bir konudur. Bu bağlamda kampanya tam başarıya ulaşmış sayılmasa bile bunu doğrudan doğruya Freire yöntemine bağlamamak gerekmektedir. Bu nedenle kültürel istila eleştirisinin dil boyutunu da Freire'nin yönteminin kültürel istilayı desteklediği anlamına geldiği yorumuyla birleştirmek çok mümkün değildir.

Anahtar Kelimeler: Freire, Gine-Bissau, okuryazarlık

Kaynakça

Assié-Lumumba, N. T., Cossa, J., & Waghid, Y. (2019). Freire and Africa: A Focus and Impact on Education. C. A. Torres içinde, *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (s. 149-166). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Dünya Bankası. (2018). Guinea-Bissau National Education Profile. https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EPDC_NEP_2018_Guinea-Bissau.pdf adresinden alındı

Dünya Bankası. (2020, 12 22). *The World Bank In Guinea-Bissau*. <https://www.worldbank.org/en/country/guineabissau/overview> adresinden alındı

Freire, P. (2016). *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. (C. S. Hunter, Çev.) London: Bloomsbury Academic.

Freire, P., & Macedo, D. (2019). Eleştirel Pedagoji Hakkında Yeniden Düşünmek. P. Freire içinde, Ezilenlerin Pedagojisi (Genişletilmiş 50. Yıl Özel Basımı, (19. Baskı) (D. Hattatoğlu, & E. Özbek, Çev., s. 241-278). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.

Mackie, R. (1988). Confusion and despair: Blanca Facundo on Paulo Freire. <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Mackie.html> adresinden alındı

Taylor, C. S. (1980). Paulo Freire's Pedagogy in Guinea-Bissau. *Philosophy & Social Criticism*, 7(2), 216-225.

TDK. (2024). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Vittoria, P. (2017). Paulo Freire: Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol. (Y. Tezgiden Cakcak, & E. Cakcak, Çev.) İstanbul: Kalkedon.

Yıldırım, A. (2011). Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yetişkin Öğrencilerin İkinci Üniversite Yolculuğu: Deneyimler, Stratejiler ve Zorluklar

Gökçe Güvercin-Seçkin

Maltepe Üniversitesi
gokceguvercinseckin@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde, yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme kavramları, bireylerin kariyer gelişimlerini desteklemek ve değişen ekonomik ile toplumsal koşullara uyum sağlamalarına yardımcı olmak için giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bilgi toplumuna geçişle birlikte, bireylerin sürekli öğrenme gereksinimi artmış ve bu durum, yaşam boyu öğrenme olgusunu daha da merkezi bir konuma getirmiştir (Merriam & Bierema, 2013; Knowles, Holton, & Swanson, 2012). Özellikle teknolojik gelişmeler, iş gücü piyasasındaki değişimler ve küresel rekabet, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli güncellemelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, ikinci üniversitesini okuyan bireyler, farklı öğrenme deneyimleri, ihtiyaçları ve motivasyonlarıyla dikkat çeken bir öğrenci grubunu temsil etmektedir. Bu grup, kariyer değiştirme, kişisel gelişim, mevcut bilgi ve becerilerini güncelleme gibi çeşitli nedenlerle yeniden üniversite eğitimine dönme kararı alır. İkinci üniversite öğrencileri genellikle daha önceki eğitim süreçlerinden ve yaşam deneyimlerinden elde ettikleri birikimle öğrenmeye yaklaşırlar. Bu durum, onların öğrenme süreçlerini diğer öğrencilerden farklı kılmaktadır (Knowles, Holton, & Swanson, 2012; Charmaz, 2014).

Eğitim fakültesi öğrencileri arasında ikinci üniversitesini okuyan bireylerin deneyimlerinin incelenmesi, onların öğrenme süreçlerini, öğrenme stratejilerini ve karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamak açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu öğrenciler, önceki öğrenim deneyimlerinden nasıl yararlandıkları, yeni öğrenme ortamlarına nasıl uyum sağladıkları ve hangi stratejileri benimsedikleri gibi unsurlar, araştırmanın temel odak noktalarını oluşturur. Özellikle, daha önce eğitim fakültesinde öğrenim görmüş olan bireyler ile farklı fakültelerden gelen öğrencilerin deneyimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, araştırmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Charmaz, 2014; Illeris, 2018).

Bu araştırmanın problem durumu, yetişkin öğrenmesi ilkeleri bağlamında şekillenmiştir (Knowles, 1975). Yetişkin öğrenmesi, bireylerin yaşam deneyimlerinden yararlanarak öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı hale getirdiği bir süreçtir (Merriam & Bierema, 2013; Tennant & Pogson, 1995). İkinci üniversitesini okuyan yetişkin öğrencilerin önceki öğrenim deneyimlerinin, onların mevcut öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği ve bu süreçte hangi stratejileri benimsedikleri, araştırmanın temel sorularını oluşturur. Ayrıca, farklı fakültelerden gelen öğrencilerin öğrenme motivasyonları, karşılaştıkları engeller ve bu engellerle başa çıkma yöntemleri, araştırmada ele alınan diğer önemli konulardır.

Bu araştırma, yetişkin öğrenmesi ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayarak, eğitim alanında daha etkili stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olması hedeflenmektedir (Gibbs, 2018; Silverman, 2016).

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Patton, 2014). Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir fenomen hakkında sahip oldukları deneyimlerini anlamayı ve yorumlamayı amaçlar (Creswell, 2013). Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, yaşları 30 ile 40 arasında değişen, ikinci üniversitesini okuyan 20 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 14'ü daha önce de eğitim fakültesinde öğrenim görmüş, 6'sı ise farklı fakültelerde öğrenim görmüştür. Amaçlı örnekleme, belirli bir fenomeni derinlemesine anlamak amacıyla belirli özelliklere sahip bireylerin seçilmesi sürecidir. Bu araştırmada, daha önce eğitim fakültesinde öğrenim görmüş olanlar ile farklı fakültelerden gelen katılımcılar arasındaki deneyimlerin karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, katılımcıların önceki öğrenim deneyimleri, şu anki öğrenme süreçleri, motivasyonları ve karşılaştıkları zorluklar üzerinde durulmuştur. Görüşme soruları, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerin öğrenme süreçlerine etkilerini anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, içerik analizi yöntemi kullanılarak, katılımcıların deneyimleri ortak temalar etrafında gruplandırılmış ve bu temalar üzerinden yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Farklı Öğrenim Deneyimleri ve Stratejiler:

- Eğitim Fakültesi Mezunları: Daha önce eğitim fakültesinde öğrenim görmüş olan katılımcılar, öğretim yöntemleri, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi konularda daha fazla deneyime sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, mevcut öğrenme süreçlerinde daha stratejik yaklaşımlar geliştirmiştir. Özellikle öz-düzenleme stratejilerini daha etkin bir şekilde kullanmaktadırlar.
- Farklı Fakültelerden Gelen Katılımcılar: Diğer fakültelerden gelen öğrenciler ise, yeni eğitim süreçlerine uyum sağlamakta zorlandıklarını, ancak önceki eğitim deneyimlerinin de faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenme stratejileri açısından farklı bir perspektif sunmuşlar ve özellikle disiplinler arası düşünme yeteneklerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

2. Motivasyon Faktörleri:

- Katılımcıların büyük çoğunluğu, kariyer gelişimi ve kişisel tatmin gibi nedenlerle ikinci üniversite eğitimine yöneldiklerini ifade etmiştir. Ancak, eğitim fakültesi mezunları arasında,

öğretmenlik mesleğine yönelik özel bir ilgi ve tutku öne çıkarken, diğer fakültelerden gelen katılımcılar daha çok kariyer değiştirme veya becerilerini genişletme amacı taşımaktadır.

3.Zorluklar:

- Zaman Yönetimi: Birçok katılımcı, özellikle iş ve aile sorumlulukları nedeniyle zaman yönetimi konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen başlıca faktörlerden biri olarak öne çıkmıştır.

4. Öğrenmeye Yaklaşım:

- Araştırma, ikinci üniversite eğitimi alan yetişkin öğrencilerin, önceki öğrenim deneyimlerinden elde ettikleri beceri ve bilgilerle, mevcut öğrenme süreçlerine daha hazırlıklı olduklarını göstermiştir. Öğrenciler, önceki deneyimlerini, yeni bilgilerle ilişkilendirerek öğrenme süreçlerini derinleştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, yetişkin öğrenmesi, ikinci üniversite, yükseköğretim, yaşamboyu öğrenme

Kaynakça

Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (Eds.). (1993). *Using Experience for Learning*. Open University Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass.

Elder, G. H., & Shanahan, M. J. (Eds.). (2006). *Developmental Influences on Adult Learning: A Lifespan Perspective*. SAGE Publications.

Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications.

Illeris, K. (2018). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. Routledge.

Jarvis, P. (2010). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. Routledge.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2012). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge.

Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Norris, D. M., & Mason, M. (Eds.). (2018). *Transforming Higher Education through Technology-Enhanced Teaching and Learning*. Routledge.

Silverman, D. (2016). *Qualitative Research*. SAGE Publications.

Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and Change in the Adult Years: A Developmental Perspective*. Jossey-Bass.

Tough, A. M. (1971). *The Adult Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto University Press.

Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Sorunlarına İlişkin Nitel Bir Çözümleme

Arslan Bayram

Artvin Çoruh Üniversitesi
arbay06@hotmail.com

Problem Durumu

Hizmetler Ticareti Genel Anlaşması (General Agreement on Trade in Services [GATS] DTÖ'nün önemli ayaklarından birini oluşturmaktadır. DTÖ'nün GATS ile esas olarak amaçladığı gelişmiş ülkelerde ekonominin üçte ikisini oluşturan hizmetler sektörünün dünya genelinde liberalleştirilmesi ve bu alanda serbest ticaretin küresel düzeyde işleyişinin biçimlendirilmesidir (Yıldız, 2008).

Eğitim hizmetlerinin piyasalaşması/ticarileşmesine dönük politikalar tüm dünyada 1980'li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankası'nın denetiminde uygulanan "yapısal uyum programları" ve "yeniden yapılandırma" ile gündeme gelmiş ve çoğu "reform", "modernizasyon" adı altında sürdürülmektedir. Türkiye eğitim sistemindeki neoliberal yapılanmanın arka planı ise 24 Ocak 1980 sonrası uygulama konulan yapısal uyum ve istikrar programlarına kadar uzanmaktadır (Aksoy, 2011).

Günümüzde "bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetim, performans ölçütleri, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu, e-öğrenme" gibi eğitim alanındaki dönüşümlere ilişkin küresel söylemlerin aslında "neo-liberal" ekonomik politikaların yerleştirmeye çalıştığı kavramlardır. Eğitim yönetiminde çağdaş bir yaklaşımı ifade ediyor gibi görünse de bu kavramların eğitim örgütlerinin rekabete ve piyasaya açılması için yeni bir yapının oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece eğitim, devletin sunduğu temel bir insan hakkı olmaktan çıkarılarak, piyasaya sunulan ve parayla satın alınabilen bir hizmet niteliği taşımaya başlamıştır. Eğitimin satın alınabilir bir hizmete dönüştürülmesine ilişkin politikalar ise aynı zamanda toplumsal yapının yeniden üretimi, daha çok eğitim sisteminin genel işleyiş mekanizmalarıyla ilişkili görülmesine neden olmuştur.

Türkiye'de üniversite mezunu işsizlerin büyük bir bölümünü eğitim fakülteleri mezunları ve pedagojik formasyon olarak öğretmenlik yapma yeterliliği kazanmış kişiler oluşturmaktadır. Elbette bu durumu kapitalizmin neoliberal politikalarının sonucu oluşan yeni çalışma biçimi "esnek çalışma"dan ayrı düşünülmemesi gerekmektedir. Çünkü çalışanların esnek üretim örgütlenmesi sayesinde vasıfsızlaştırılması, iş üzerindeki teknik denetimlerinin ellerinden alınması, eğitim gerektiren işlerde birbirinin yerine kolayca geçirilebilmesi, farklı eğitim düzeylerindeki çalışanların sayısını arttırmaktadır. Böylece esnek üretim sistemleri vaat edilenler gibi işsizliği azaltmamış hem vasıflı hem de vasıfsız işgücünün işsizliğini arttırmıştır (Kiraz 2014).

Eğitimin piyasalaştırılmasının önündeki engellerin her geçen gün kaldırılması, özelleştirmeye yönelik sürekli eğilimler ve eğitimin satın alınabilecek bir meta olarak görülmesi, toplumda alt gelir gruplarının

eğitim hizmetlerinden yararlanamamalarına ya da eğitim sisteminin dışına çıkmalarına neden olduğu görülmektedir (Yılmaz, Sarpkaya, 2016).

Bu çalışmanın amacı, eğitimin piyasalaştırılarak ğretmen emeğinin değersizleştirilmesiyle birlikte özel okullarda yaşanılan sorunları ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Yaklaşımı

Eğitimin piyasalaşması ve öğretmenlerin atanamamasıyla özel okullarda çalışmak zoruda kalmalarıyla birlikte çalışma alanlarında yaşadıkları sorunların analizini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında temel fikir, bir durum (ya da birkaç durum, birden fazla durum çalışması) seçmek ve durumun bir sorunu ya da bir meseleyi nasıl gösterdiğini aklamaktır. Bu durumun derinlemesine analiz edilmesine neden olur (Cresswell,2017). Bu yöntemin en önemli özelliği, çalışmada ele alınan durumun, kişinin ya da topluluğun kendisine özgü özellikleri nedeniyle seçilmesi ve kendi bağlamı içerisinde ele alınmasıdır (Ersoy, 2016). Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak derinlemesine görüşme tekniği uygulanmıştır. Maksimum eşitlilik örnekleme veri toplama ve analizi için geniş bir aralığı içeren farklı durumların belirlenip seçilmesidir (Christensen vd, 2015). Maksimum eşitliliği sağlamak amacıyla farklı kademelerde, farklı dersleri veren, farklı cinsiyetlerde, farklı kıdeme sahip öğretmenler seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu İstanbul'da çeşitli özel okullarda görev yapan yedi kadın beş erkek öğretmenden oluşturmaktadır.

Veri toplama Aracı

Araştırma yarı-yapılandırılmış görüşme formu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem belirgin hem de açık uçlu sorular içererek yapılandırılmış ve yapılandırılmamış türlerinin bir karışımı olarak ortaya çıkar (Merriam, 2013). Yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken, öncelikle ilgili alanyazın gözden geçirilmiştir.

Verilerin Toplama Yöntemi

Görüşme verileri “derinlemesine görüşme” yöntemi ile toplanmış, böylece araştırma konusu ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgi edinilmeye çalışılmış ve toplanan bilgiler nitel araştırma ilkeleri çerçevesinde raporlaştırılmıştır. Derinlemesine görüşmeler, bir araştırmacının bir diğer kişiden bir konu ile bildiklerini öğrenmeye çalıştığı ve o kişinin konu ile ilgili deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve konunun sahip olabileceği anlam ve önemi kaydettiği amaçlı etkileşimlerdir (Arthur, vd., 2012). Kvale ve Brinkmann (2009) karşılıklı düşünce alışverişinin yapıldığı gündelik diyaloglardan farklı biçimde görüşmenin dikkatli bir sorgulama ve dinleme süreci olduğunu belirtmektedirler

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Düşük Ücret ve Ekonomik Koşullar Düşük Maaşlar: Kamu okullarına göre daha düşük maaşlarla çalışmak zorunda kalıyoruz. Birçok özel okul, öğretmenlerin piyasa koşullarına göre düşük ücretlerle çalışmasını bekliyor. Ekstra Yükler İçin Ek Ücret Almama: Okul saatleri dışında yapılan ek dersler, sınav gözetmenliği veya öğrenci aktiviteleri gibi ek görevler için kendi zamanımızdan vermemize rağmen ek ücret alamıyoruz.
2. İş Güvencesi ve Sözleşme Koşulları Sözleşme Sürekliliği: Yıllık sözleşmelerle çalışıyoruz ve her yıl sözleşmelerinin yenilenip yenilenmeyeceği konusunda belirsizlik yaşıyoruz.
3. Tazminat Hakları: İşten ayrıldığımızda veya çıkarıldığımızda tazminat hakkımız yetersiz kalıyor.
4. Çalışma Saatleri ve İş Yükü Uzun Çalışma Saatleri: Özellikle sınav dönemlerinde, etkinlik dönemlerinde ve yoğun akademik dönemlerde uzun çalışma saatlerine maruz kalıyoruz. Eve gitmem bu dönemlerde saat 20.00'ı buluyor. Fazla Mesai: Çoğu zaman fazla mesai için ek ücret ödenmiyor ve bu fazla mesailer aile ve sosyal yaşamımızı olumsuz etkiliyor.
5. Disiplin ve Yönetim Sorunları Disiplin Problemleri: Öğrenci disiplin sorunları karşısında yeterli yönetim desteği alamıyoruz Yönetimle İletişim Eksikliği: Yönetimle etkili iletişim kurma ve karar alma süreçlerine dahil edilmiyoruz.
6. Psikolojik ve Sosyal Zorluklar Stres ve Tükenmişlik: Yüksek iş yükü, uzun çalışma saatleri ve düşük maaş gibi faktörler, stres ve tükenmişliğe neden olabiliyor. Kariyer Tatmini Eksikliği: Kişisel ve mesleki tatmin eksikliği yaşıyoruz.

Anahtar Kelimeler: Özel okul, öğretmen emeği, eğitimde piyasalaşma, eğitimde özelleştirme, neoliberalizm

Kaynakça

Arthur, J., Warning, M., Coe, R. & Hedges, L. V. (2012). Research methods & Methodologies in Education. Sage Pub.

Aksoy, N. (2011). Türkiye Kamu Eğitiminde Gizli Ticarileşme: Kurumsal Sosyal Sorumluluğun İşleyiş Biçimleri ve Eğitimi Ticarileştirme İşlevi. Eğitim Bilim Toplum Dergisi.9 (25).

Creswell, John W. (2017). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni. (Çeviri: Hasan Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Christensen, L., Jhonson, R., & Turner, L. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz. (Çeviri Editörü: Ahmet Aypay). Ankara. Anı Yayıncılık

Demirer, D. (2012). Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeğinde Dönüşüm. Çalışma ve Toplum, 32, 167-186.

Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. (Editör:M. Yaşar Özden, Levent Durdu).Ankara. Anı yayıncılık.

Kiraz, Z. (2014). Türkiye’de Öğretmenlerin İşsizliği ve Ataması Yapılmayan Öğretmenler Hareketinin Çözümlemesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Kvale, S. Ve Brikmann, S. (2009). Interviews (2. Baskı). Thousand Oaks:Sage.

Merraim, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

Patton, Michael Q. (2015). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Edit. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem A Akademi

Yıldız, N. (2008). Neoliberal Globalization and Education. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11. 13-32.

Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). Eğitim Ekonomisi. Anı Yayıncılık. Ankara.

Eğitim Örgütlerinde İstihdam Edilen Engelli Bireylerin İş Yaşamında Karşılaştığı Güçlükler

Mihriban Yazıcı ^{1,*} & Hüseyin Yolcu ¹

¹ Kastamonu Üniversitesi
mhrbnn535@gmail.com

Problem Durumu

İnsanlar tarih boyunca çalışma hayatında yer almış, temel ihtiyaçlarını karşılamaktan ekonomik özgürlüğe kadar çeşitli hedefler için çalışmışlardır. Engelli bireyler için iş yaşamına katılım, toplumsal izolasyonu önlemek açısından büyük önem taşır. Engelli bireyler, zihinsel ve fiziksel olmak üzere çeşitli kategorilerde sınıflandırılabilir. Gelişmekte olan ülkelerde nüfusun %12'si, gelişmiş ülkelerde ise %10'u engellilik durumu ile karşı karşıyadır (Baykoç, 2017). 21. yüzyılda dezavantajlı gruplara yönelik medikal model yerini sosyal modele bırakmış, bu durum engelli bireylerin sosyal hayata daha aktif katılımını teşvik etmiştir (Çakır, 2002).

Türkiye'de engelli bireylerin iş yaşamına katılımını artırmak için yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Anayasa'nın 49. maddesi, herkesin çalışma hakkına sahip olduğunu belirtirken, Türkiye, Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi'ni 2008 yılında imzalamıştır. Ayrıca, 4857 sayılı İş Kanunu'na göre, 50 veya daha fazla çalışanı olan işverenler belirli bir oranda engelli personel işe almak zorundadır. Bu zorunluluğu yerine getirmeyen işverenlere cezalar uygulanmaktadır (Şen, 2018). Kamu sektöründe engelli bireylerin istihdamı, Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı (E-KPSS) ile yapılmakta ve devlet, engelli bireylerin iş gücüne katılımını sağlamak için çeşitli oranlar belirlemektedir. 2023 yılı itibariyle kamu sektöründe 68.108 engelli memur istihdam edilmiştir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2023).

Ancak, engelli bireylerin iş yaşamına katılımında çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Fiziksel erişilebilirlik, eğitim ve beceri eksikliği, işe alım süreçlerinde ayrımcılık ve önyargı gibi faktörler bu zorluklar arasında yer almaktadır (Polat, 2020). Engelli bireylerin iş yerinde karşılaştığı olumsuz tutumlar ve yetersiz destek mekanizmaları, onların iş bulma, işe devam etme ve kariyer gelişimi konusunda zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Özellikle, işe alım süreçlerinde ayrımcılık ve önyargıyla karşılaşmak yaygındır.

Engelli öğretmenler de benzer zorluklarla karşılaşmaktadır. Ders materyallerine erişim, sınıf yönetimi, okul yönetimi ve velilerle iletişim, teknolojik araçların erişilebilirliği ve okulun fiziksel erişilebilirliği gibi konularda güçlükler yaşanmakta, bu da profesyonel yaşamlarını olumsuz etkilemektedir (Türkan, 2015). Bu zorlukların çözümü için yasal düzenlemelerin yanı sıra toplumda farkındalık oluşturulması gerekmektedir.

Sonuç olarak, yasal düzenlemelerin yanı sıra toplumda farkındalık oluşturmak da engelli istihdamı açısından büyük bir öneme sahiptir. Engelli istihdamının istenen düzeye ulaşamaması, Türkiye için

önemli bir sosyoekonomik sorun olarak varlığını sürdürmektedir (Kasapoğlu ve Murat, 2018). Engelli bireylerin iş yaşamında karşılaştıkları zorluklar ve çözüm yolları hakkında farkındalık oluşturulması, gerekli önlemlerin alınması ve uygulamaların gerçekleştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Ercan ve Gündüz, 2022). Bu çalışma, engelli öğretmenlerin iş yaşamlarındaki deneyimlerinden yola çıkarak toplumsal tutumları incelemekte ve bu durumun yaşamlarını nasıl etkilediğini açıklamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, engelli öğretmenlerin iş yaşamı deneyimlerini ve bu deneyimlerin okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığını incelemek amacıyla fenomenolojik desen kullanılarak yapılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya dair deneyimlerinin özünü anlamayı amaçlar (Yıldız vd., 2012; Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tezcan'a (2013) göre, bu desen, bireylerin nesnelere ve davranışları nasıl tanımladıklarını ortaya koyar.

Araştırmanın çalışma grubu, Kastamonu il merkezinde bulunan engelli öğretmenler ve onların yöneticilerinden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcı engelli öğretmenlerin 7'si erkek 4'ü kadın; 8'i evli 3'ü bekâr; 9'u lisans, 1'i yüksek lisans, 1'i önlisans mezunudur. Engel türlerine göre ise 7'si ortopedik engeline, 3'ü süreğen hastalığa, 1'i işitme engele, 1'i işitme engele sahiptir. Engelli katılımcıların 9'u öğretmen, 1'i usta öğretici ve 1'i müdür yardımcısıdır. Kastamonu merkez ilçesinde 10 okulda görev yapmakta olan 11 engelli öğretmen katılım göstermiştir. engelli öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yöneticilerinden 9'u erkek 1'i kadın, 10'u evli, 30 yıl ve üzeri 3 müdür, 20-29 yıl arası 5 müdür, 19 ve daha az 2 müdür; 5'i lisede, 2'si ilkokulda, 2'si yaygın eğitim kurumunda 1'i ortaokulda görev yapmakta olup 2 engelli öğretmeni olan 1 okul vardır.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Bu formlar, alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir (Türnüklü, 2000; Ekiz, 2003). Kişisel verilerin korunması gereği görüşme yapılan bireylerin ve kurumların isimleri araştırma içerisinde engelli öğretmenler Ö1, Ö2.....Ö11 olarak okul yöneticileri ise Y1, Y2....Y10 şeklinde kodlanarak kullanılmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla telefonla randevu alınarak gerçekleştirilmiş ve veriler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bazı okul yöneticileri ve engelli öğretmenler görüşmeyi reddetmiş, kabul edenlerle detaylı görüşmeler yapılmıştır.

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, tematik analiz, kodlama ve kavramsal içerik analizi gibi teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Krippendorff, 2018; Patton, 2015). Veriler, kodlar ve temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. İç geçerlilik (inandırıcılık) ve dış geçerlilik (aktarılabirlik) sağlanmaya çalışılmış, veriler katılımcıların izinleri ile kaydedilmiş ve analizler uzman görüşlerine başvurularak yapılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen bulgular, mevcut literatürle karşılaştırılarak tutarlılık ve doğrulanabilirlik sağlanmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış, notlar tutulmuş ve veri analizi sırasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, araştırma süreci şeffaf bir şekilde raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Engellilik, tarih boyunca önemli bir konu olmuş ve günümüzde de artan nüfus, yaşlılık, yoksulluk, endüstrileşme ve iş kazaları nedeniyle engelli birey sayısı artmaktadır. Bu durum, engelli bireylerin toplumdan izole edilmesine ve iş gücüne katılımının engellenmesine yol açmaktadır. İşverenlerin önyargıları, engelli bireylerin istihdama dâhil olmasını zorlaştırmaktadır. Kamu kurumlarının, engelli bireylerin iş yerinde karşılaştıkları zorlukları azaltması ve gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir.

Engelli öğretmenlerin iş yaşamına uyum süreçleri, sağlık durumu, ekonomik özgürlük, iş yerinde destek ve sosyal dinamikler gibi faktörlerden etkilenmektedir. Uygun düzenlemeler ve destekler, sağlık problemlerinin üstesinden gelmelerini sağlayabilir. Ekonomik özgürlük, sosyal yaşamlarını iyileştirebilirken, iş yerindeki destekleyici ortam başarılarını artırır. Engelli bireylerin ön yargılarla mücadele edilmesi, iş yerinde performanslarını artırabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, iş arkadaşları, öğrenciler ve veliler tarafından genellikle olumlu ve destekleyici tutumlarla karşılanmaktadır. Ancak fiziksel erişim zorlukları ve sağlık ihtiyaçlarına yönelik eksiklikler, günlük yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Eğitim kurumlarında daha fazla erişilebilirlik ve destek mekanizmaları sağlanmalıdır. Destekleyici iş ortamı, engelli bireylerin potansiyellerini kullanmalarına ve toplumsal kabul görmelerine katkıda bulunur.

Anahtar Kelimeler: Engelli öğretmen, engelli personel, iş yaşamı

Kaynakça

Baykoç, N. (2017). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Eğiten Kitap Yayıncılık. İstanbul.

Çakır, Ö. (2002). Sosyal Dışlanma. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(3), 83-104

Kasapoğlu, M. M., & Murat, S. (2018). Aktif İstihdam Politikaları Ve Türkiye’de İşkur Tarafından Uygulanan Aktif İstihdam Politikalarına Güncel Bir Bakış. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(25), 485-502. <https://doi.org/10.20875/makusobed.440542>

Krippendorff, K. (2018). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (4th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Memur Kadrosunda İstihdam, (2023, Kasım). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. [Çevrim-içi: https://www.aile.gov.tr/media/151788/eyhgm_istatistik_bulteni_kasim_23.pdf], Erişim Tarihi: 25.12.2023.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating Theory and Practice*. (4th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Polat, Kanyılmaz E. (2020). Engelli Bireylerin Çalışma Yaşamında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:39

Şen, M. (2018). Türkiye’de engellilere yönelik istihdam politikaları: Güçlükler ve öneriler. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 8(2) 129-152.

Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Anı Yayıncılık.

Türkan, Özay U. (2015). İşsizlik ve İşsizlikle Mücadele Politikaları, Çalışma Ekonomisi, Baskı, Ed. Hüseyin M. Yüceol ve Fatma Fidan, İstanbul, Lisans Yayıncılık, 2015, s.369-428.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Çekmez, E., & Bütüner, S. Ö. (2012). Fenomenografik Araştırma Yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102.

Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Sedanur Murat ^{1,*} & Mustafa Çelebi ¹

¹ Erciyes Üniversitesi
sedanuracar92@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmenlik, sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilere yaşamın değerlerini, sorumluluklarını ve etik ilkeleri de öğreten kutsal bir meslektir. Bu kutsallık, öğrencilerin hayatlarına dokunarak hayatlarını şekillendirebilme gücünden gelir ve bu da öğretmenlik mesleğini insanın derinliklerine dokunabilen bir sanat haline getirir. Öğretmenlerin her toplumda diğer bütün meslek gruplarından farklı bir yerinin olmasının sebebi: evrensel ve yerel kültürel mirasımızın günümüze kadar taşınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmelerinde büyük bir öneme sahip olmalarıdır (Güven, 2015). Çoğu gelişmekte olan ülkede, insanlar genellikle eğitimi, refah seviyelerini artırmanın önemli bir aracı olarak değerlendirirler. Ancak, sınırlı kaynaklara ve ekonomik zayıflığa sahip ülkelerde, eğitim yatırımının uzun vadeli bir çaba gerektirmesi sebebiyle, genellikle milli savunma ve sanayileşme gibi alanlar öncelik kazanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin statüsü ve özlük haklarının geliştirilmesi için yapılan çabaların ertelendiği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin statüsü ve özlük hakları, bu ülkelerde genellikle mevcut durumdan daha aşağıda seyretmektedir, çünkü öncelikler genellikle diğer sektörlerle yöneliktir (Göker & Gündüz, 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin ihtiyaç ve haklarını içeren bir yasanın, uzun süredir akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları da dahil olmak üzere uygulayıcılar tarafından uzun süredir talep edildiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlik mesleğinin ülkemizde profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesinin ön şartlarından birinin bu mesleğe ait özel bir kanunun olmasıdır. Yıllar içinde bu eksikliğin giderilmesi için birçok çalışmalar yapılmış fakat somut bir adım çok geç atılmıştır. Bu kanun ile ilgili son dönem gelişmelerini özetlemek gerekirse 3 Şubat 2022 tarihinde TBMM Genel Kurulunda kabul edilerek sunulan ÖMK teklifi yasalaşmış ve resmî gazetede yayımlanmıştır. 13 Temmuz 2023 tarihinde ise Anayasa Mahkemesi kanunda yer alan bazı maddelerin iptaline karar verdi. Bunu takriben 26 Haziran 2024 tarihinde yeniden hazırlanan ve içinde birçok yenilik ve değişiklik barındıran ÖMK teklifi Türkiye Büyük Millet Meclisine sunuldu ve kanun maddeleri görüşülmeye başlandı. Nihai karar Ekim ayı görüşmelerine kadar ertelenmiş durumdadır. Yapılan araştırma konusuyla ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalarda da öğretmenlere özel bir mesleki kanunun ihtiyaç duyulduğu ve her zaman talep olduğu, öğretmenlik mesleğinin itibarının yükseltilmesi, büyük ölçüde bir meslek kanununun çıkarılması ile bağlantılı olduğu (Pişkin & Parlar, 2021), fakat çıkarılan kanunun çok fazla kapsayıcı olmadığı ve yetersiz kaldığı görülmektedir. Ocak'ın (2022) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlik meslek kanununun olumlu algılanabilmesi için, öğretmen atamaları, istihdam ve özlük hakları gibi konuların ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Gül ve Güngör (2022) "Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmalarında, öğretmenler kariyer basamaklarına olumlu bakmamaktadır ve kanunun tek olumlu tarafı olarak 3600 ek göstergenin verilmesidir. Genç'in (2023) araştırmasında, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması, bazı öğretmenler tarafından rekabeti artırdığı ve ekip ruhunu zayıflattığı için

olumsuz; bazıları tarafından ise mesleki deformasyonu önlediği için olumlu değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışma ile çıkarılması muhtemel kanundaki her bir madde ile ilgili öğretmen görüşlerini toplamak, kanuna yeni eklenen ve eğitim-öğretim camiasının ilk defa deneyimleyeceği birçok yenilik ile ilgili düşünceleri, beklentileri ve istekleri bir araya getirmek hedeflenmiştir. Ayrıca kanun henüz yayınlanmadığı için yapılacak araştırmaların sayısı ve niteliği, örneklem çeşitliliği ile farklı görüşlerin alınması açısından da önem arz etmektedir. Bütün bunlara ilaveten bu çalışmada, yaklaşık iki yıldır ÖMK’da geçen hali ile uygulanmakta olan Kariyer Basamakları uygulaması ile ilgili geri dönütler de elde edilecektir

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmacının bu çalışmada amacı, konu olan Öğretmenlik Meslek Kanun Teklifine ilişkin katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin bu kanunla ilgili deneyimleri ve görüşlerini nitel veri toplama tekniği olan görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır, elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desende, bize tamamen yabancı olmayan ancak anlamını da tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim deseninde araştırmaya katılan bütün bireylerin bir fenomen, olay veya kavram ile ilgili deneyimlerinin ne ifade ettiğine odaklanılmaktadır (Güler vd., 2013).

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim- öğretim yılında Kayseri ilinin farklı ilçelerinde bulunan devlete bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin gönüllü olarak katılımı ile yürütülmüştür. Bu katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmacı araştırmacının amacına ilişkin veri toplarken oluşturacağı örneklem hakkında kendi bilgilerini kullanarak ya da kimlerden veri toplanabileceğini tahmin ederek örneklem oluşturuyorsa buna amaçlı örnekleme denir (Çoban ve Oral, 2020). Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Form geliştirilmeden önce ilgili kanun detaylı bir şekilde incelenmiş ve konuyla ilgili daha önceden yapılmış çalışmalar dikkatli bir şekilde tarandıktan sonra bu çalışmalardan esinlenerek açık uçlu toplam 11 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form uzman (Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi) görüşü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yapılan veri toplama sonucunda, elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmacı içerik analizi tekniğini kullanarak belirlenen metinlerin, belgelerin, dokümanların, temaların içeriklerini belli kurallar dahilinde nesnel bir şekilde analiz edebilmektedir (Metin & Ünal, 2022). Yapılan çalışmada, içerik analizi, görüşmelerin dökümünü, verilerin içeriğini bütüncül bir şekilde ele almamızı sağlayacak olan ve çıkan sonuçları detaylı bir şekilde analiz edebilmek açısından oldukça elverişli bir veri analiz yöntemidir.

Katılımcılara 1’den 12’ye kadar numaralar verilmiştir ve her bir katılımcı için kodlar oluşturulmuştur Ö1-Ö2-Ö3-....-Ö12 gibi. Sorulan sorular üzerinden temalar (Öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi, hazırlık eğitimi, mali ve sosyal hükümler, sözleşmeli öğretmenlik ve kadroya geçiş, öğretmenlerin yer değişikliği, mesleki gelişim, kariyer basamakları, ödül ve disiplin, milli eğitim akademisi, öğretmene şiddet) ve kodlar (Olumlu-Olumsuz, Yeterli-Yetersiz, Geliştirilmeli, Etkisiz) oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin kıdemleri de dikkate alınarak verdikleri cevapların analizlerinde bir fark olup olmadığına dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle kanun teklifi maddelerine yapılan olumlu ve geliştirilmesi gereken yönleri ayrı ayrı incelenecektir. Kanunun bir önceki hali ile mukayese edildiğinde daha kapsamlı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen haklarının daha açıklayıcı bir şekilde tanımlanması gerekliliği ortaya çıkabilir. Hazırlık eğitimini ve milli eğitim akademisini kapsayan maddeler için eğitim fakültelerinin işlevlerinin sorgulanmasına yol açacak bir madde olarak görüş bildiren öğretmenlerin çoğunlukta olacağını düşünebiliriz. Kariyer basamakları maddesine yönelik gelecek cevaplarda da farklılıkların çok olabileceğini, uygulamayı olumlu olarak gören öğretmen sayısının çok olacağı gibi uygulamanın geliştirilmesi gerektiğini düşünen öğretmen sayısının da fazla olabileceğini söyleyebiliriz. Öğretmene şiddet için caydırıcı cezaların gelmesi, cezaların arttırılması maddesinin öğretmenlerce olumlu karşılanacağını söyleyebiliriz. Son olarak öğretmenlerin kanun adına beklentileri ve önerilerini ayrı bir başlık altında incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik meslek kanunu, kariyer basamakları, öğretmenlik mesleği

Kaynakça

Oral, B., & Çoban, A. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Genç, Y. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri. [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya Ölçeğinde Öğretmenlerin Saygınlık Statüsü Ve Özlük Hakları. Milli Eğitim Dergisi, 177-196.

Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 1098-1123.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Güven, D. (2015). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 13-21.

Metin, O., & Ünal, Ş., İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 2, 273-294, 2022.

Pişkin, Z., & Parlar, H. (2021). Toplumsal Statü ve Algı Açısından Öğretmenlik Mesleğinin İncelenmesi. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 1-28.

Ocak,Z. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu Üzerine Eğitimci Algılarının İncelenmesi: Bir Nitel Çalışma. [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

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

Milli Eğitim Bakanlığı (2022b). Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm> adresinden edinilmiştir

Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf> adresinden edinilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi (2024). <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T2/WebOnergeMetni/48b39fc1-3ada-4ff7-8ec9-4392eac77642.pdf> adresinden edinilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Kıymet Yümlü ¹ & Celalettin Korkmaz ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Fırat Üniversitesi

celalettinkorkmaz@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmenlik Mesleği Kanunu (ÖMK), eğitimciler için yüksek eğitim standartları, etik uygulamalar ve yasal korumalar sağlayarak öğretmenlik mesleğini yükseltmek ve standartlaştırmak için tasarlanmış bir dizi yönetmelik ve politikayı kapsamaktadır. Tarihsel gelişmelere dayanan ve küresel olarak çeşitli eğitim sistemleri tarafından şekillendirilen öğretmenlik meslek kanunları, iyi hazırlanmış ve sertifikalı öğretmenlere olan kritik ihtiyacı ele alırken eğitimcilerin hakları ile sorumluluklarını düzenler ve meslek içinde etik davranış için parametreleri belirler. Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun önemi, hukuk ve tıp gibi diğer saygın mesleklere benzer şekilde, öğretimi profesyonelleştirmeye yönelik kapsamlı yaklaşımında yatmaktadır. Mesleğe yalnızca kalifiye kişilerin girmesini sağlamak için eğitimde lisans derecesi ve mesleki sertifika sınavlarını geçme zorunluluğu dâhil olmak üzere katı sertifika gerekliliklerini şart koşar. Dahası, kanunun uygun sertifika olmadan çalışanları cezalandırarak etik standartları uygulaması ve eğitimciler için sürekli mesleki gelişimin önemini vurgulaması beklenir (Shulman, 1987; Darling-Hammond, 2000; Sachs, 2001; OECD, 2005).

Türkiye'de 2022 yılında yürürlüğe giren ÖMK, öğretmenlerin statüsünü, haklarını ve çalışma koşullarını iyileştirmeyi amaçlayan önemli bir yasal dönüm noktasıdır. Bu kanun, Türkiye'nin 19. yüzyıldan bu yana evrim geçiren eğitim reformlarının bir parçasıdır. Modern Türk eğitiminin temelleri, 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile atılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, yıllar içinde değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamak için çeşitli reformlar yapmıştır. Bu sürecin içerisinde yıllarca gündemde olan ÖMK yürürlüğe girmiştir. ÖMK'nın yasalaşması tartışmalara da yol açmıştır. Eleştiriler, yasanın öğretmenlerin hak ve talepleri yeterince dikkate alınmadan hazırlandığını ve memnuniyetsizlik yarattığını savunmaktadır. Türkiye'deki bazı sendikalar yasaya karşı çıkarken, bazıları ise desteklemiştir. Diğer eleştiriler, terfi kriterlerinin adaletsizliği ve öğretmenlerin kişisel hakları ile mesleki gelişim fırsatlarında yetersiz iyileştirmeler gibi konuları vurgulamaktadır. Bu gibi eleştiriler ile öğretmenlere yönelik şiddet olayları ve Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması gibi nedenlerle ÖMK yeniden düzenlenmiş ve yasalaşması için meclise sunulmuştur (Gök, 2006; Akyüz, 2014; Öztürk, 2011; Kaplan, 2018).

Tüm eksikliklere ve tartışmalara rağmen, yasa Türkiye'nin eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğini reform etme ve geliştirme konusunda ÖMK'nın yasalaşması önemli bir adımdır. Türkiye, eğitim reformunun karmaşıklıklarıyla başa çıkmaya devam ederken, ÖMK hem öğrenciler hem de eğitimciler için destekleyici ve etkili bir eğitim ortamı yaratmayı amaçlayan önemli bir çerçeve sunmaktadır (MEB, 2022; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2022; Aksit, 2007; Kaya, 2014; Sarier, 2019).

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında ki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlik Meslek Kanunu oluşturulurken sendikaların öğretmen haklarını ne düzeyde savunduğuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Kariyer basamakları sınavı uygulamasını öğretmenler nasıl değerlendirmektedir?
- Öğretmenlik Meslek Kanunu ile kariyer gelişimine yönelik hazırlanan eğitim programının öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkısı konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Lisansüstü eğitimin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik etkisini öğretmenler nasıl değerlendirmektedir?

Araştırma Deseni

Bu araştırma, derinlemesine ve özgün anlamların elde edilebildiği durum çalışması deseni ile yapılandırılmıştır. Durum çalışmaları, nitel araştırmalarda belirli bir konu hakkındaki görüş ve sonuçları sunmada sıkça kullanılır. Araştırmada, görüşme tekniği kullanılarak bireylerin deneyim, tutum, düşünce, niyet, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumları anlaşılmasına çalışılmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacının karşılaştığı karanlık noktaları anında sorularla aydınlatılabilmesine ve söylenenlerin derin anlamlarını ortaya çıkarabilmesine olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada, öğretmenlik meslek kanununa yönelik öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ ili merkez ilçesinde devlet okullarında çalışan, kartopu örneklem yoluyla seçilen 25 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada sendikalarla ilgili sorulan soruya alınan cevaplar incelendiğinde, öğretmenler ÖMK oluşturulurken ve öğretmenlik kariyer basamakları düzenlenirken, sendikaların öğretmenlerin haklarını yeterince savunmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, sendikaların siyasallaşmış durumda olduklarını ve bu nedenle bazı öğretmenlerin sendikalardan istifa ettiklerini ifade etmişlerdir. Kariyer basamakları sınavına yönelik soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenler kıdemlerinden dolayı sınava giremediklerini veya tezsiz/tezli yüksek lisans ya da doktora yaptığı için sınavdan muaf olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu sınavın yapılmaması gerektiğini vurgulamışlardır. ÖMK ile uygulanan eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama durumuna yönelik soruya verilen yanıtlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin çoğunluğunun bu kanunun ve eğitim programının mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı yönünde fikir beyan ettikleri görülmüştür. Kariyer basamakları sınavında lisansüstü eğitimini tamamlayanların sınavdan muaf olmasına dair soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu bu durumu doğru bulmakta olup

öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin ve akademik eğitimlerinin desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ancak, bazı öğretmenler lisansüstü eğitimini tamamlayanların sınavdan muaf olmasını doğru bulmadıklarını ve bu durumun öğretmenleri lisansüstü eğitime mecbur bıraktığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, tezli ve tezsiz yüksek lisansın kariyer basamakları sınavında eşit tutulmasını doğru bulmayan öğretmenler de vardır. Bu konuda öğretmenler arasında görüş ayrılığı yaşandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik meslek kanunu, kariyer, eğitim

Kaynakça

Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129–137.

Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2014*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Gök, F. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları. *Eğitim Bilim Toplum*, 4(16), 8–18.

Kaplan, İ. (2018). Türkiye'de eğitim reformları ve öğretmenlik mesleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 357–374.

Kaya, Y. (2014). Eğitimde reform hareketleri ve öğretmen eğitimi: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 288–300.

MEB (2022). 20. Milli Eğitim Şurası. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzyuze_Egitime_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf

OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme üzerine eleştirel bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 529–556.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.

Sarıer, Y. (2019). Türkiye'de öğretmenlerin statüsü ve çalışma koşulları: Bir değerlendirme. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(4), 543-562.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2022). Türkiye'de eğitim reformları ve öğretmenlik mesleği. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki

Vural Yılmaz^{1,*} & Hüseyin Yolcu¹

¹ Kastamonu Üniversitesi
vuralyilmaz973@gmail.com

Problem Durumu

İş hayatı, bireylerin kişisel gelişimi, maddi durumu ve genel yaşam kalitesi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ancak, iş hayatında stres, tükenmişlik ve iş tatmini gibi konular da önemli sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Tükenmişlik, iş hayatında yaşanan fiziksel ve ruhsal yorgunluk, umutsuzluk ve çaresizlik hissi olarak tanımlanır (TDK, 2015; Polatçı, 2007) ve iş gücü kaybına neden olabilir (Başer, 2020). Özellikle insan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde, tükenmişlik daha yaygındır (Kaçmaz, 2005). Öğretmenlik mesleği, tükenmişliğin sık yaşandığı mesleklerden biridir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 1998; Yüksel, 2009; Akman, 2019; Çankıran, 2019; Acar, 2021). Öğretmenler, fiziki ortamların yetersizliği (Reiter ve Feigin, 2005), öğretmenin yaşı (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005), hizmet süresi (Gündüz, 2006), ödüllendirmenin yetersizliği (Maraşlı, 2005) ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma (Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2007a) gibi nedenlerle tükenmişlik yaşayabilirler.

Özel eğitim öğretmenleri, öğrencileriyle sürekli bir arada oldukları için tükenmişlik riski daha yüksektir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY) göre, özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerinin okulda bulunduğu süre boyunca gözetimden sorumludur. Bu durum, öğretmenler için oldukça yıpratıcı olabilir. Işıkhana (2017), özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşama riskinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

İş tatmini, çalışanların işlerine yönelik tutumlarıyla ilgilidir ve bilgiye dayalı, davranışsal ve duygusal unsurları içerir (Johns, 1983; Reitz, 1987). İş tatmini, çalışanların ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığına göre değişir (Çetinkanat, 2000). İşinde tatmin olan kişiler genellikle daha mutlu, yaratıcı ve üretken olurken, tatmin olmayanlar hayal kırıklığı ve mutsuzluk yaşayabilirler. İş tatmini eksikliği, çalışanların genel yaşam kalitesini de olumsuz etkileyebilir (Avşaroğlu vd., 2005).

Tükenmişlik, iş tatmini ve yaşam kalitesi arasında doğal bir bağ vardır. Yoğun stresin ve düşük iş memnuniyetinin olduğu ortamlarda çalışan bireyler, iş tatmini ve tükenmişlik seviyelerinde olumsuz etkiler yaşayabilirler (Avşaroğlu vd., 2005). Türkiye'de yapılan araştırmalar, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin verimliliğini incelemiş, iş tatmini ve mesleki tükenmişlik konularını ele almıştır (Ayan vd., 2009; Kumaş ve Deniz, 2010; Koruklu vd., 2013; Şahin, 2013; Akkaş, 2017; Özkan, 2017; Akartaş, 2018; Yılmaz, 2018; Aydın ve Göksel, 2020; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Özmen, 2001; Girgin ve Baysal, 2005; Yıldız, 2012; Dere Çiftçi, 2015; Durak ve Seferoğlu, 2017; Saraç, 2018; Akyürek, 2020). Ancak, özel eğitim öğretmenlerine yönelik araştırmalar sınırlıdır.

Özel gereksinimli öğrencilerin özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından özel programlarla eğitilmesi gerekmektedir (Ünlü, 2021). Bu nedenle, iş tatmini ve tükenmişliğin belirlenmesi ve önlemler alınması önemlidir. Mevcut literatürde, kamu okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerine odaklanan bir analize rastlanılamamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşabileceği tükenmişlik göz önüne alındığında, kamu okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulma ihtiyacını ortaya çıkmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik araştırma modelidir. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2011), ilişkisel tarama modelinin değişkenlerin bir arada değişim gösterip göstermediğini ve değişim gösteriyorsa nasıl oluştuğunu saptamaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alması bakımından ilişkisel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2021/2022 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde görev yapan 160 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırma tam sayım evren araştırmasıdır. Katılımcıların, 99 kadın (%65.1) ve 53 erkek (%34.9) öğretmenden oluşmaktadır. Yaş aralığı 18-29 (%38.8), 30-40 (%44.7), ve 41 üzeri (%16.4) olarak dağılmaktadır. Katılımcıların %54.6'sı evli, %45.4'ü bekar. Mesleki tecrübe açısından %70.4'ü 1-10 yıl, %22.4'ü 11-20 yıl, %7.2'si 21 yıl üzeri deneyime sahiptir. Branş dağılımında %71.1'i özel eğitim öğretmenliği, %15.8'i sınıf öğretmenliği, %13.2'si diğer branşlarda eğitim görmüştür. Görev yapılan okullar arasında özel eğitim uygulama okulu (%37.5), ortaokul özel eğitim sınıfı (%23) ve diğer kurumlar bulunmaktadır. Öğrencilerin yetersizlik durumları zihinsel engelli (%50), otizmli (%38.2) ve diğer engel türlerindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma üç farklı veri toplama aracı kullanmıştır. Birinci veri toplama aracı kişisel bilgi formudur. İkinci veri toplama aracı, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri'dir. Üçüncü veri toplama aracı, Spector (1994) tarafından geliştirilen İş Tatmini Ölçeği'dir. Veri toplama araçları, yüz yüze görüşme ve online olarak iki yöntem ile öğretmenlere uygulanmıştır. Bu süreçte, araştırmacı katılımcılara araştırmanın amacını açıklamış ve veri toplama araçlarının nasıl doldurulacağı konusunda bilgi vermiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilere parametrik testler, normal dağılım göstermeyen verilere ise nonparametrik testler uygulanmıştır. Demografik değişkenler arasındaki ilişkiler Ki-kare testi ile incelenmiştir. Tükenmişlik ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Ayrıca tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Parametrik testlerin kullanıldığı durumlarda homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırmada: Tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiş; erkeklerin kadınlara göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığı bulunmuştur. Yaşa göre tükenmişlik farklılık göstermemiştir. Medeni durum açısından tükenmişlikte anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görev yapılan okul türü, tükenmişlik ve iş tatmininde anlamlı farklılık yaratmış, özel eğitim anaokulunda çalışanların daha fazla tükenmişlik yaşadığı, ilkokul özel eğitimde görev yapanların ise daha fazla iş tatmini yaşadığı görülmüştür. Öğrenci yetersizlik türü ve sınıf mevcudu değişkenleri tükenmişlik üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır. Özel eğitim öğretmenliğinde öğrenim görenlerin duygusal tükenme düzeyi daha yüksek çıkarken, diğer programlarda öğrenim görenler daha fazla iş tatmini yaşamaktadır. İş tatmini açısından ise cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadınlar ve ilkokul özel eğitimde çalışan öğretmenler daha yüksek iş tatmini yaşamaktadır. Yaş, medeni durum, öğrenci yetersizlik türü, sınıf mevcudu ve mesleki kıdem iş tatmini üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arttıkça, iş tatmini azalmış; tükenmişlik ve iş tatmini arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Genel olarak, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş tatmini düzeyleri cinsiyet ve görev yaptıkları okul türüne göre değişkenlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, mesleki tükenmişlik, iş tatmini

Kaynakça

Acar, Ö. F. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin, mesleki tükenmişlik ve iş stres düzeylerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (1998, 27-29 Mayıs). Normal ve engelli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. 6. Ergonomi Kongresi, Ankara.

Akartaş, S. (2018). Orta eğitim öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri: KKTC örneği. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Akkaş, S. (2017). Özel eğitim ve OÇEM sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-65.

Akman, T. (2019). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(37), 35-47.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(14), 115-129.

Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10(1), 18-25.

Aydın, A. ve Göksel, A. G. (2020). Akademisyenlerin iş tatmin düzeyleri ve hedef bağlılığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Spor bilimleri örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 1178-1188.

Başer, B. (2020). Sağlık çalışanlarında tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Çankıran, S. (2019). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çetinkanat, C. (2000). Öğütlerde güdülenme ve iş doyumunu. Anı Yayıncılık.

Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 221-241.

Durak, H. Y. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD*, 37(2), 759-788.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.

Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 17-33.

Johns, G. (1983). Organizational behavior. understanding life and work. Dallas: Scott, Foresman and Co.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68(1), 29-32.

Okul Yöneticilerinin Muhakkiklik Görevlerine İlişkin Görüşleri

Jeyran Hashımlı ^{1,*} & Yüksel Gündüz ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ceyranhesimli4@gmail.com

Problem Durumu

Toplum içinde yaşayan bireylerin toplumsal kurallara aykırı hareket ve davranışlarda bulunmaları durumunda, toplum tarafından yaptırımlar uygulanmaktadır. Bu yaptırımlar, insan yaşamının her döneminde var olup, toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Toplumsal kurallara uymayan bireylerin sosyal yaptırımlarla karşılaşmaları genellikle beklenen bir durumdur ve aksi takdirde sosyal düzen bozukluklarına yol açabilir. Toplumsal yaşamı düzenleyen bu kurallar arasında görgü, din, ahlak ve hukuk kuralları bulunmaktadır (Ertuğrul ve Turpçu, 2014).

Toplumsal kurallara göre düzenlenen örgütlerden biri de eğitim örgütleridir. Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel özellik, var olma amacının doğrudan insan davranışlarında duyuşsal, zihinsel ve davranışsal açıdan değişiklik yaratmak olmasıdır. Eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden ayrılmasında önemli bir diğer etken, örgütsel ve yönetsel etkililiğın ve verimliliğın büyük ölçüde iyi insan ilişkilerine dayanmasıdır. Toplumı ilgilendiren bir yapı olan eğitimin resmi (formal) boyutu okullardır (Aydın, 2014). Okullarda görev yapan yöneticilerin, okulların hedeflerine ulaşabilmesi için kendilerine düşen görev ve sorumlulukları vardır (Bursalıoğlu, 2019). Bu görevlerden biri de muhakkiklik görevidir.

Bakanlık maarif müfettişleri dışında disiplin soruşturmalarının kimler tarafından yürütüleceği, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 20.8.2017 tarihli, 30160 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği’nde açıkça belirtilmemiştir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından muhakkik görevlendirilmesi yoluyla da inceleme ve soruşturma işlemleri gerçekleştirilmektedir(Düzgün, 2022).

Muhakkik, Türk Dil Kurumu sözlüğünde "gerçeği araştıran, soruşturmacı" olarak tanımlanmıştır (TDK, 1998). Soruşturma ise aynı sözlükte, "bir sorunu açıklığa kavuşturma amacıyla bir idari veya adli makamın yönettiği, ilgililerden veya şahitlerden bilgi toplama, konuyu inceleme işi, tahkik, tahkikat" şeklinde açıklanmıştır (TDK, 1998). Yetkili makamlar tarafından inceleme veya soruşturma yapmak üzere müfettiş dışında görevlendirilen kişiler, "muhakkik" olarak adlandırılır (Kırmızıgöl, 1993; Topuz, 2001). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda işlenen suçların incelenmesi ve soruşturulması, müfettişlerden oluşan teftiş kurulları tarafından gerçekleştirilir. Ancak, müfettiş sayısının yetersiz kalması durumunda, hizmet içi eğitim almış okul yöneticilerine, şikâyetleri inceleme, suç teşkil eden durumlarda soruşturma yürütme ve ceza önerisinde bulunma yetkisi verilmektedir (Metin, 2024).

"Muhakkik" kelimesi, Türkçede günlük hayatta sıkça rastlanmayan bir terimdir ve daha çok disiplin hukuku bağlamında kullanılır. Uygulamada, ön incelemeler ve idari soruşturmalar için atanan iki farklı türde muhakkik bulunduğu gözlemlenmektedir.

Ön inceleme, soruşturma izninden farklı bir süreçtir. Ön inceleme, Cumhuriyet Savcılığının soruşturma izni talebi üzerine ya da izin vermeye yetkili makamın kendi inisiyatifiyle verdiği soruşturma kararı doğrultusunda yapılır (Kaya ve Doğan, 2002).

Disiplin soruşturmalarında, memurun işlediği suç ihbar, şikâyet veya bir inceleme sırasında ortaya çıkabileceği gibi, doğrudan amiri tarafından da fark edilebilir. Suçun hangi yolla öğrenildiği fark etmeksizin, yetkili amirler ya doğrudan ya da muhakkik görevlendirerek konunun incelenmesini sağlamalıdır (Taymaz, 2013).

Bu çalışmada, Türkiye'de görev yapan okul müdürlerinin muhakkiklik görevini yerine getirme durumları incelenmiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin muhakkiklik sürecinde yaşadıkları deneyimler, karşılaştıkları engeller, bu görevle ilgili düşünceleri ve önerileri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, Türkiye'de görev yapan okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

- Okul yöneticilerinin muhakkiklik yapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Muhakkiklik yapma konusunda kendinizi yeterli bulma durumunuz nedir?
- Muhakkiklik yapma sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Muhakkiklik sürecinde karşılaştığınız sorunların çözümünde kimlerden yardım talep etmektesiniz?
- Muhakkiklik yapma sürecinde yaşadığınız sorunları çözmek için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın deseni: Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde oluşturulmuştur. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguyu deneyimlemeleri sonucunda oluşturdukları anlamlara odaklanır. En yalın haliyle, olgubilim bireyin anlık deneyimlerinin tanımıdır. Bu desen, bilginin başlangıç noktasının, bireyin yaşam deneyimlerinden kaynaklanan bilinçli algıları ve duyularını gibi, benliğin olgularla ilgili deneyiminin olduğu felsefi anlayıştan doğmuştur (Çapar ve Ceylan, 2022).

Araştırmanın çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, 2024 yılında Samsun ili, Bafra, Atakum ve İlkadım ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinden, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları ve uygulanması: Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. İlk olarak, alan taraması yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan seçilen sorular, alanında uzman iki akademisyene incelenmiştir. Akademisyenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, form iki öğretmene okutularak anlaşılabilirliği test edilmiş ve herhangi bir belirsizlik olmadığı teyit edildikten sonra formun nihai şekli

oluşturulmuştur. Görüşme formu, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra katılımcı yöneticilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler, katılımcıların ifadelerinde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın, olduğu gibi sunulmuştur.

Veri analizi: Toplanan verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden olan betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlem yoluyla toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Balcı, 2004). İçerik analizi, toplanan verilerin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve bu verilerden kavram, kategori ve temaların ortaya çıkarılmasını amaçlar. Bu analiz yöntemi, veri setindeki sıklıkla tekrarlanan veya katılımcıların yoğun vurgu yaptığı olay ve olgulara odaklanır. Bu doğrultuda, verilerden kodlar çıkarılır ve bu kodlar aracılığıyla kategoriler ve ardından temalar oluşturulur. Benzer ve birbiriyle ilişkili veriler (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar etrafında bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analizinde, katılımcıların görüşlerinin muhtevası sistematik bir şekilde ayrıştırılır ve analiz edilir (Baltacı, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticileri, muhakkiklik görevini genellikle olumsuz değerlendirir. Bu görevin, mevcut iş yüklerini artırdığı, ek stres ve zaman kaybına yol açtığı belirtilmektedir. Ayrıca, sürecin etik ve objektiflik sorunları yaratabileceği düşünülmekte ve müfettişler tarafından yapılmasının daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Eğitim ve öğretimle ilgili asıl görevlerine odaklanmaları gerektiği görüşü yaygındır.

Yöneticilerin muhakkiklik yapma yeterlilikleri, kişisel deneyim ve aldıkları eğitimle ilişkilidir. Kimileri mevzuat çerçevesinde yeterli bulurken, bazıları yetersiz eğitim nedeniyle kendilerini eksik hissetmektedir. Uzun süreli deneyime sahip olanlar yeterlik kazandıklarını düşünürken, bazıları daha fazla uzmanlığa ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Yöneticiler, muhakkiklik sürecinde zaman ve ilişki yönetimi zorlukları yaşadıklarını ifade etmektedir. Görev, okul içi faaliyetlerin aksamasına neden olabilir ve tarafsız değerlendirme zorlukları yaratabilir. Maddi zorluklar ve mevzuat bilgisi eksiklikleri de karmaşıklığı artırmaktadır.

Sorunların çözümünde yöneticiler, genellikle üst amirler, müfettişler ve deneyimli yöneticilerden yardım istemektedir. Ancak, bazı durumlarda yanıtlar yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca, seminer veya eğitim talepleri de gündeme gelmektedir.

Yöneticiler, muhakkiklik görevlerinin müfettişler veya eğitim uzmanları tarafından yapılmasını önermektedir. Okul müdürlerinin bu görevlerden muaf tutulması, denetçi kadrosunun genişletilmesi ve görevlerin gönüllülük esasına dayalı olarak ve ücretli yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sistemi, muhakkiklik, denetim, yönetici

Kaynakça

Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Balcı, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (4. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bursalioğlu, Z. (2019). Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ceylan, Ç. M., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 295-312.

Ertuğrul, H., & Turpçu, M. (2014). Temel hukuk. Ankara: Nobel Yayınları.

Devlet Memurları Kanunu. Kanun Numarası :657 Kabul Tarihi :14/7/1965 Yayımlandığı

Resmî Gazete: Tarih: 23/7/1965 Sayı: 12056 Tertip: 5 C. 4, ss. 3044.

Düzgün, H. (2022). Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmeleri ile ilgili ortaya çıkan sorunlar, Okul Yönetimi. Öncü Okul Yöneticileri Derneği, School Administration Journal 2(2), 107-127

Kaya, N. & Doğan, C. (2002). Soruşturma rehberi. Ankara: Seçkin Dağıtım.

Kırmızıgül, H. (1993). Memurlar hakkında tahkikat ve muhakeme usulü. İstanbul: Öğretmenler Sendikası Yayınları.

Metin, C. (2024). Okul Yöneticilerinin Muhakkiklik Göreviyle İlgili Fikirleri. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 12, Sayı: 152, s. 337-347.

Taymaz, H. (2013). Eğitim sisteminde teftiş; kavramla, ilkeler ve yöntemler, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

TDK. (1998). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Topuz, İ. (2001). Açıklamalı-içtihatlı memur yargılama hukuku. Ankara: Mahalli İdareler Derneği Yayını.

Öğrencilerin Perspektifinden Pedagojik Formasyon Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Elif Erberk ^{1,*} & Rezzan Uçar ¹

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
eliferberkk@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği üstlendiği misyon nedeniyle tüm toplumlarda saygı duyulan büyük değeri olan bir meslektir. Gelecek nesillerin yetişmesinde önemli etkisi olan öğretmenler eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarındandır. Bu nedenle öğretmen eğitimi geçmişten günümüze birçok araştırmanın konusu olmuştur. Türkiye’de 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme sorumluluğu eğitim fakültelerince yürütülmüştür. Ancak bazen eğitim fakülteleri dışındaki fakülte ve yüksekokul mezunlarına da öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Yapılan düzenlemeler çerçevesinde yakın zamanda 29.12.2022 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında öğretmen yetiştiren fakülteler dışında formasyon eğitimi alınabilen alanlarda örgün eğitime devam eden öğrencilere eğitim-öğretim süresi içinde pedagojik formasyon eğitimi verilmesine karar verilmiştir. Üniversiteler bu kapsamda usul esaslar belirleyerek söz konusu eğitime ilişkin işlemleri yürütmüşlerdir. Bu bağlamda pedagojik formasyon eğitimine katılan farklı fakülte öğrencilerinin görüşlerinin tespit edilmesi, karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara geliştirdikleri çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması amacıyla bu çalışma tasarlanmıştır.

Öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili geçmişten günümüze farklı uygulamalara yer verilmiştir. Cumhuriyet döneminde 13 Mart 1924 tarihinde çıkan 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimler Kanunu” ile öğretmenlik bir meslek haline gelmiştir (Uçar, 2019). 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na kadar Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur. 1974 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, her düzeyde öğretmenlerin yüksek öğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararıyla birlikte, ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1982 yılında bu kurumlar, eğitim yüksek okulları adı altında üniversitelere bağlanmışlardır. Bu okulların öğrenim süreleri, 1989 yılı itibariyle 4 yıla çıkarılmıştır (Atanur-Başkan, Aydın & Madden, 2006). Eğitim yüksekokulları 1992’de eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Başaran, 1996). Daha sonraki zamanlarda öğretmen yetiştirme sistemi sürekli değişmiş, öğretmen yetiştirmede farklı yollara müracaat edilmiştir. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde ortaöğretime branş öğretmeni yetiştirme konusunda tezsiz yüksek lisans ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. 2010 yılında ise tezsiz yüksek lisans programları kapatılıp tekrar pedagojik formasyon sertifika programları açılmıştır (Ayvaz-Tuncel, 2016; Demirtaş ve Kırbaç, 2016). YÖK, 5 Nisan 2012 tarihinde atama bekleyen öğretmen sayısındaki aşırı artışı gerekçe göstererek pedagojik formasyon uygulamasının kaldırılmasına karar vermiştir. Pedagojik formasyon uygulamasının kaldırılması kararının yoğun bir tepkiyle karşılanması üzerine YÖK 18 Nisan 2013 tarihinde bu karardan geri adım atarak programın sürdürülmesine ve ortaöğretim alan öğretmenlerinin fen edebiyat fakültesi mezunlarından atanmasına karar vermiştir. 2018 ile 2021 yılları

arasında pedagojik formasyon eğitimi çoğu üniversitede açılmamıştır. Sonrasında ise birkaç yıl kesintiye uğrayan pedagojik formasyon programlarının açılması yoğunluk kazanmıştır (Turan, 2021).

29.12.2022 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında pedagojik formasyon eğitimi çeşitli fakültelerinin lisans bölümlerinden mezun öğrencilerin yanında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarının ekinde yer alan öğretmen yetiştiren fakülteler dışında formasyon eğitimi alınabilen alanlardaki fakültelerdeki öğrencilere bu alanlar için örgün eğitim ve öğretim süresi içinde pedagojik formasyon eğitiminin verilmesine karar verilmiştir (YÖK, 2022).

Görüldüğü üzere, Türkiye’de geçmişten günümüze farklı dönemlerde farklı modeller ile pedagojik formasyon programı yürürlüğe konulmuştur (Sağlam, 2007). Öğretmen yetiştirme programı ile ilgili eğitim politikaları çerçevesinde değişim ve reformlar yapılmış, bunlar çeşitli sorun ve tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Gürol vd., 2018). YÖK tarafından yapılan ve birbiri ile tutarlı olmayan bu değişiklikler öğretmen yetiştirme konusunda ciddi problemler oluşturmaktadır (Erdamar & Tengilimoğlu, 2021). Formasyon eğitimi ile ilgili Eğitim Fakültesi dışındaki öğrencilerin görece kısa bir program sonrasında formasyon eğitimine yönelik değerlendirmeleri önemlidir. Ayrıca program sonrasında karşılaşılabilecekleri problemlere yönelik farkındalıklarını belirlemek de önemli görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada, pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin aldıkları eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi süresince karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğrencilerin süreç içinde ve süreç sonrasında karşılaştıkları/karşılaşmayı bekledikleri sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Formasyon eğitimi olarak öğretmenlik mesleğini yapabilmeye hak kazanan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimine ve süreçte karşılaşılabilecekleri problemlere dair algılarını belirlemeyi amaçlayan bu nitel çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların bir olgu ya da kavramla ilgili deneyimlerini tanımlamak için kullanılan betimleyici bir yöntemdir (Van Manen, 2023). Bu bağlamda çalışmada, ders döneminde pedagojik formasyon eğitimine katılan Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Anadolu Bölgesinde bir üniversitede Fen ve Edebiyat fakültelerinin farklı bölümlerinde (Sosyoloji, Biyoloji, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Arapça, Felsefe ve Matematik bölümlerinde) eğitim almış ve Eğitim fakültesinden Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme (Patton, 2014) kullanılmış, ölçüt olarak Fen ve Edebiyat fakültelerinde son sınıftayken pedagojik formasyon eğitimini

alan öğretmen adayları belirlenmiştir. Pedagojik formasyon eğitimini son sınıfta derslerle birlikte alan adayların Eğitim fakültesi ile benzer bir süreçte ilerlemeleri, ders sürecinde staj yapabilmeleri ve süreç ile ilgili daha iyi değerlendirme yapabilecek olmaları bu ölçütün belirlenmesinde etkili olmuştur.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular için alan uzmanlarından görüş alınmış, önerilere göre formda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda pedagojik formasyon eğitimini değerlendirmeye yönelik dokuz soru yer almaktadır. Görüşmeler ortalama 35 dk sürmüştür. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada şu ana kadar elde edilen veriler ışığında, pedagojik formasyon eğitimi almış öğretmen adaylarının formasyon eğitimine dair olumsuz algılara sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimini, derse atanan öğretim üyelerini ve onların uyguladığı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını olumsuz bir perspektiften değerlendirmiştir. Ayrıca pedagojik formasyon eğitimini tamamlayan öğretmen adayları, formasyon eğitimine çok sayıda öğrenci kabul edilmesine ve çok sayıda öğrenciye program sonunda öğretmen olma yetkinliği verilmesine rağmen programın yeterli kalitede olmadığını vurgulamıştır.

Öğretmen adayları ayrıca eğitim sisteminde öğretmen açığı olmamasına rağmen böyle bir programın uygulanmasını doğru bulmadıklarını belirtmiştir. Bu uygulamanın kendilerine olumlu bir dönüşü olmasına ve atama hakkı vermesine rağmen sisteme eleştirel bir bakış getirmişlerdir. Bunlara ek olarak, görüşme yapılan öğretmen adayları, pedagojik formasyon eğitiminde karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine değinmiştir. Programın kendisinden, dersi veren hocadan ve kişinin kendisinden kaynaklı sorunlar etrafında yoğunlaşan öğretmen adayları çözüm önerisi olarak ise internet sorunu yaşandığı için online derslerin kaldırılarak yüz yüze eğitime geçilmesi gerektiğini ve dersi veren öğretim üyeleri seçilirken gönüllülük esasına göre seçilmesi gerektiğini çünkü isteksiz olan akademisyenin veriminin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Kendilerinden kaynaklı sorunlara ise çok geç olan ders saatlerine katılmadıklarını, katılsalar da verim alamadıklarını bu nedenle ders saatlerinin akşam saatleri yerine gün içinde yapılmasını çözüm olarak sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, öğretmenlik mesleği, sorunlar, çözüm önerileri

Kaynakça

Atanur Baskan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42.

Ayvaz-Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25, 315-329.

Başaran, İ.E. (1996). Türkiye eğitim sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Demirtaş, H., ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 137-152.

Erdamar, G., & Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik formasyon sertifika programına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının bakış açısı. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 9(1), 58-79.

Gurol, M., Turkan, A., & Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.

Sağlam, M. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi. M. Sağlam (Ed.) *Türk eğitim tarihi*. (ss. 179-202). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Turan, R. (2021). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021), *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2572-2587.

Uçar, R. (2019). Türk eğitim sisteminde reform ve yenileşme girişimleri. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde* (s. 69-97), Ankara: Pegem Akademi.

Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

YÖK(2022).https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/formasyon/mezunlar-icin-formasyon-egitimi-cerceve-usul-esaslar.pdf (Erişim Tarihi: 26.07.2024).

Yönetimde ve Eğitimde Yerelleşmeye Dair Kavram Bunalımı: Kuramsal Bir Çözümleme*

Servet Ataç ^{1,*} & Muhamet Cevat Yıldırım ²

¹ Dicle Üniversitesi

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

servet.atac@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Geleneksel yönetim anlayışı, temel ilkelerine dayanarak otoriter ve hiyerarşik bir yapıya sahip olup karar alma süreçlerinin merkeziyetçi olduğu ve yetki ile sorumlulukların belirli bir üst-üst ilişkisi çerçevesinde şekillendiği bir yaklaşımı tanımlar. Ancak geleneksel yönetim modeline göre teşkilatlanan kamu kurumlarının beklenen başarıyı gösterememeleri, devletlerin aşırı büyümesine rağmen kamu arzını karşılayamayan birer sektör haline gelmeleri sonucunda ortaya çıkan yönetsel problemler yönetimde yeni arayışların kapısını aralamıştır (Çamur ve Aydın, 2022). Bu gelişmelerin neticesinde Yeni Kamu Yönetimi (New Public Management) kavramı literatürde yerini almıştır.

Yeni Kamu Yönetimi, geleneksel bürokratik yapıların yerine esnek, verimliliği ve etkinliği artırmayı hedefleyen yönetim anlayışını ifade eder. Eş anlatım ile kamu yönetimine hakim olan klasik hiyerarşik yapı terkedilerek yerine piyasa-odaklı bir kamu yönetimi yaklaşımı benimsenmektedir (Gözel, 2003). Daha açık bir ifadeyle piyasa odaklı yönetimde, özel sektör (işletme) tekniklerinin kamu yönetiminde uygulanarak kamu kurumlarında verimliliğin ve etkinliğin artacağı vurgulanmaktadır (Dunleavy ve Hood, 1994). Saklı'ya (2011) göre ticaret ve sanayideki hızlı gelişmeler nedeniyle hızla gelişme gösteren işletme yönetimi, kamu yönetimini etkileyerek "kamu işletmeciliği" yaklaşımıyla kendi teknik ve prensiplerinden kayda değer bir kısmını bu alana aktarmıştır. Bununla beraber 1980 sonrasında yaşanan ekonomik gelişmeler kamu yönetiminde yeni bir gelişmenin habercisi olmuştur.

Yeni bir paradigma olarak yönetişim, kamu idaresinde devlet rolünün yeniden yapılandırıldığı bir anlayışı ifade eder. Klasik devlet yaklaşımında yönetim erki merkezde toplanırken yönetişim ile bu yetki dağıtılmaktadır (Özer ve Erdem, 2022). Yönetişim, devletin tek başına karar alma süreçlerinde egemen olduğu geleneksel anlayıştan ziyade, daha çok paydaşın ve aktörün katılımını ve iş birliğini benimseyen bir yaklaşımdır (Karaçor ve Oltulu, 2011). Dolayısıyla yönetimde değişen devlet rolü ile katılımcı, demokratik, şeffaf ve hesap verilebilirlik ilkeleri doğrultusunda şekillenen kamu örgütlerinde yönetim anlayışı üstten asta doğru yetki aktarımını esas alan bir eğilim içerisine girmiş ve bu durum yönetimde yerelleşme yaklaşımının benimsenmesini sağlamıştır.

Kamu kuruluşlarında yetki devrini temel alan bu paradigmatik dönüşüm, hem yurtiçi hem de yurtdışı literatürde yeni kavramlar ile ifade edilmiştir. Yurtdışı literatüre bakıldığında, yönetimde yetki devrini temel alan yerelleşme hareketinin genellikle "decentralization" olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir; ancak aynı durumun yurtiçi literatür için geçerli olduğunu söylemek zordur. Bu

doğrultuda adem-i merkeziyet, yerinden yönetim, yerelleşme veya yerindelik bu kavramlardan bazılarıdır (Coşkun, 1999; Ökmen vd., 2004; Kayasü ve Yaşar, 2007).

Yönetim biliminin temel unsur olarak ele alındığı ve eğitim yönetiminin hem kamu idaresinin bir parçası olması hem de yönetim bilimine bağlı bir alt yönetim biçimi olarak kabul edilmesi, yönetimdeki değişimlerin eğitim ortamlarına da yansıdığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde 20 yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim yönetiminde yetki devrine geçişler yapılmış ve eğitim örgütleri bu yönetim anlayışı doğrultusunda şekillendirilmiştir. David ve Peterson (1984) Okul Merkezli Yönetim (School-Based Management) olarak tanımlanan bu yaklaşımın temelinde okul yönetimlerine karar alma süreçlerinde otonomluk (authority) sağlayan yerelleşme (decentralization) varsayımının yattığını ifade etmektedir. Ancak yurtiçi yönetim literatüründe olduğu gibi eğitimde de bu durumun farklı şekillerde ifade edildiği söylenebilir. Nitekim “Okula dayalı yönetim”, “adem-i merkeziyetçilik”, “eğitimde yeniden yapılanma” ve “yerinde yetki” bu kavramlardan bazılarıdır (Taşar, 2018).

Temelini üstten asta doğru aktarılmış yetki anlayışından alan decentralization kavramına dair yurtiçi literatürdeki tanımlar, kavramsal açıdan zengin bir çerçeve sunmasına rağmen, semantik açıdan bazı belirsizlikler yaratmaktadır. Bu durumun, Türkiye’de yerelleşme anlayışının çeşitli şekillerde yorumlanmasına ve kavramsal bir bunalımın yaşanmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Nitekim Duman (1998) yerinden yönetim ile ilgili ortak bir tanım oluşturulmasında yaşanan güçlüğün yerinden yönetimin politik, ekonomik ve yönetsel gibi çeşitli boyutlara sahip olmasından ileri geldiğini ifade etmektedir. Kaldı ki bu durum yönetimde yerelleşme araştırmalarının ivmesine ket vurabilmekte ve bu alanın kadük kalmasına sebebiyet verebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, yurtiçi literatürde yetki aktarımına ilişkin kullanılan terimlerin açıklığa kavuşturulması yoluyla mevcut belirsizliklerin giderilmesi ve ortak bir tanım önerisinin sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma verisini oluşturan birincil veya ikincil kaynak niteliğindeki dokümanların toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2019). Bir başka deyişle doküman incelemesi araştırılmak istenen olguya dair bilgi içeren yazılı kaynakların incelenmesi olarak da ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bowen (2009) toplantı tutanaklarının; kitapların ve broşürlerin; günlüklerin ve dergilerin; mektupların; haritaların; gazetelerin, basın bültenlerinin; kurumsal raporların; anket verilerinin; çeşitli kamu belgelerinin; albüm ve fotoğraf kayıtlarının belgesel amaçlı materyal sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Araştırma probleminde belirtilen yerelleşme olgusuyla ilgili belirsizliğin giderilmesine yardımcı olacağı düşünüldüğünden çalışmadaki veri seti kaynaklarının çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada gerek yurt içi gerekse de yurt dışında bulunan belgesel nitelikli materyallerden yararlanılmıştır. Çalışmanın veri setini oluşturan kaynaklar yönetimde yerelleşme olgusunu ele alan tez, makale, kitap, ulusal ve uluslararası bildiriler ile çevrimiçi dokümanlar oluşturmaktadır. Ayrıca doküman çeşitliliği, araştırmacının konuyu kavramasına, keşfetmesine, anlayış geliştirmesine ve

araştırma problemiyle ilgili belirsizliklerin açıklığa kavuşturulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir (Merriam, 1988).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sanayi Devrimi ve sonrasındaki ekonomik gelişmeler, dünya düzenini hızla dönüştürmüş ve yönetim biliminde önemli değişikliklere yol açmıştır. Küreselleşen dünyada, ülkeler çağın gereksinimlerine yanıt verebilmek adına reformcu politikalar geliştirme arayışına girerek ihtiyaç duyulan alanlarda yeni metodolojiler uygulamaya konulmuştur. Özellikle çok sayıda ekonomik faaliyetin bir arada yürütülmesi, işletmelerde yönetimin tek bir merkezden yürütülmesini zorlaştırmış, bu da yönetim yetkisinin üst kademelerden alt kademelere devredilmesine ve işletme yönetiminde yerelleşme yaklaşımının benimsenmesine yol açmıştır. Artan nüfus, göç, okul sayısı ve eğitimde baş gösteren yönetsel sorunlar, işletme yönetimindeki yerelleşme yaklaşımının zaman içerisinde eğitim sektöründe de uygulanmasını sağlamıştır. 1950'lerden itibaren birçok ülkede uygulanmaya başlanan eğitimde yerelleşme, Türkiye'de de 2015 yılında temelleri atılan ve üç yıldır uygulanan Okul Bazlı Bütçeleme (OBB) sisteminde kendini göstermektedir. Türkiye'de eğitim ekonomisi alanındaki çalışmaların sınırlı olduğu dikkate alındığında, kavramsal yanlışların yeni araştırma fikirlerini engelleyebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma ile eğitim yönetiminde yerelleşme konusundaki mevcut kuramsal ve kavramsal yanlışların giderilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Ayrıca, yeni bir eğitim yatırım finansmanı modeli olan OBB sistemi üzerine yapılacak çalışmaların artmasıyla, Türkiye'de eğitim ekonomisi literatürünün uzun vadede önemli bir ivme kazanacağı öngörülmektedir.

* Bu bildiri, Arş. Gör. Servet ATAÇ'ın Prof. Dr. M. Cevat YILDIRIM danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasının kuramsal bölümünün bir alt başlığından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yerelleşme, yönetim, eğitim

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.

Coşkun, A. V. (1999). Yerel yönetimler ve demokrasi. *Türk İdare Dergisi*, 422, 93-110.

Çamur, Ö. ve Aydın, A. (2022). Yeni kamu yönetimi anlayışının etik temelleri ve kamu yönetiminde etik yönetimin gelişmesi üzerindeki etkisi. *Denetçim*, (25), 148-159.

David, J. L., ve Peterson, S. M. (1984). Can schools improve themselves? A study of school-based improvement programs (ED262119). ERIC.

Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 467-483.

Dunleavy, P., & Hood, C. (1994). From old public administration to new public management. *Public Money & Management*, 14(3), 9-16.

Gözel, K. A. (2003). Yeni kamu yönetimi nedir? *Türk İdare Dergisi*, 75(438), 195-208.

Karaçor, S. ve Oltulu, A. (2011). Demokrasi ve yönetim boyutu ile yeni kamu yönetimi anlayışı. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(22), 403-418.

Kayasü, S. ve Yaşar, S. (2007, Ay ve Gün ekle) Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde bölgesel kalkınma politikaları: Yasal ve kurumsal dönüşümler [Sözlü sunum]. *Bölgesel Kalkınma ve Yönetişim Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass

Ökmen, M., Baştan, S. ve Yılmaz, A. (2004). Kamu yönetiminde yeni yaklaşımlar ve bir yönetim faktörü olarak yerel yönetimler. *Kamu yönetimi*, 23-80.

Özer, M. A. ve Erdem, E. (2022). Yeni Kamu Yönetimi ve Yönetişim ekseninde yerelleşme ve değişen kamu hizmeti anlayışı. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 215-230.

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi (4. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Saklı, A. R. (2011). Disiplinler arası bir disiplin olarak kamu yönetimi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 97-120.

Taşar, H. H. (2018). Türkiye'de okul temelli yönetim konusunda yapılan araştırma sonuçlarının toplu değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 991-1003.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Özgürlük, Eşitlik ve Katılım Kavramlarına Yönelik Oluşturulan Kısa Hikayeler Aracılığıyla Aktif Yurttaşlık Bağlamında Görüşlerinin Belirlenmesi

Aybüke Baştürk^{1,*} & Taner Altun¹

¹ Trabzon Üniversitesi
aybukebasturk@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

2018 yılı ilköğretim ve ortaöğretim programlarında “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” adı altında sekiz anahtar çerçeve yer almaktadır. Anahtar çerçevelerden biri de “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik” olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili çerçeve ilkökul öğrencilerinin farklılıkların farkında olan, insan haklarını önceleyen, demokrasiyi yaşatan, saygılı ve hatta sorumluluk duygusunu içselleştiren bireyler olmalarının önemine değinmektedir (MEB, 2018). Demokrasinin bir hak değil aynı zamanda bir sorumluluk olduğu bilinci ile, öğrencilerin demokratik taleplerini dile getirirken aynı zamanda aktif yurttaş olmanın gerekliliklerini de içselleştirebilmelerinin önemi göz ardı edilmemelidir. Zira demokrasi, kendi bireysel isteklerimizin ve haklarımızın sonsuz dışavurumu iken; yurttaşlık, bu isteklerin daima başkalarını nasıl etkileyebileceğine dönük toplumsal bir etiğin uzantısıdır (Dagger, 1997; Honohan, 2002). Bu bağlamda demokrasiyi sadece “demokrasi eğitimi” bağlamından ziyade, eğitim ortamlarını demokratikleştirerek, diğer bir deyişle “demokratik eğitim” yaşantısı sağlayarak ilerlemenin oldukça değerli olduğu düşünülmektedir. Bir diğer deyişle yaşamın her alanına yayılan demokrasi, aynı zamanda yurttaşlık bilinci geliştirilmesinde de önemli ve göz ardı edilmemesi gereken bir husus olarak görülmelidir (Elkatmış, 2007).

Yurttaşlığın en önemli değerlerinden biri, kişilerin toplumsal veya siyasi açıdan sorumluluklarının farkında olmalarıdır (Oldfield; 2008’den aktaran Kartal & Kınca, 2012, s. 171). Aktif yurttaşlık, bireylerin demokratik süreçlere katılımı, toplumsal sorumluluk alması ve kamusal meselelerde etkin bir şekilde yer alması ile tanımlanabilir. Yurttaşlık, demokrasiyi işler kılacak bir temel olarak, demokrasi vasıtasıyla anlamlı olan kamusal değerlerin herkes için müşterek değerler olarak sayılmasıdaki ana unsurdur (Heater, 2007). Yurttaşlık kimi kaynaklarda bireyin devlete karşı ödev ve görevleri özelinde ele alınırken; kimi kaynaklarda bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının bileşenlerine karşı duymuş olduğu içsel sorumluluk duygusu şeklinde (Crick, 1999) değerlendirilmektedir. Sılay (2014) ise yurttaşlık eğitiminin amacının demokratik toplumun gelişmesini sağlamak olduğuna değinmektedir. Ancak, bireylerin özgürlük, eşitlik ve katılım gibi temel demokratik değerler hakkında sahip oldukları algılar ve bu değerleri nasıl yorumladıkları, onların aktif yurttaşlık pratiklerini doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda, bireylerin bu temel kavramlara yönelik algılarının nasıl şekillendiğini anlamak, onların demokratik süreçlere ne derece katıldıklarını ve katılımlarının niteliğini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Örneğin, bireylerin eşitlik kavramına yönelik farklı algıları, toplumsal adalet anlayışlarını ve bu anlayışa yönelik taleplerini şekillendirirken; özgürlük algıları, ifade özgürlüğü ve bireysel haklara yönelik tutumlarını etkileyebilir. Benzer şekilde, katılım kavramına ilişkin algılar, bireylerin sivil

toplum örgütlerine katılımı, gönüllülük faaliyetleri ya da ötekine karşı sorumlulukları gibi demokratik süreçlere dahil olma motivasyonlarını belirleyebilir.

Kısa hikayeler kullanılarak bu kavramlara verilen tepkilerin incelenmesi, bireylerin aktif yurttaşlık düzeylerinin ve demokratik katılımın artırılması için hangi stratejilerin geliştirilebileceğine yönelik önemli ipuçları sunabilir. Bu sayede, toplumsal katılımı güçlendiren ve demokratik değerleri pekiştiren politikalar oluşturulabilir. Demokrasinin dikey anlamından ziyade, yatayda, bir diğer deyişle kişiler arasında deneyimlenmesinde referans bir kavram olarak karşımızda yer alan yurttaş kavramı; özgürlük, eşitlik ve katılım gibi bileşenleri içermesi bakımından önemli görülmektedir. Yukarıda ifade edilen görüşlerden yola çıkarak, bu çalışmada kısa hikayeler kullanılarak gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin hikayelerde yer alan problem durumlarına yönelik çözüm önerilerini aktif yurttaşlık bağlamında belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir (Merriam, 2013). Çalışmanın katılımcılarını, verilerin daha detaylı elde edilebilmesi amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve sınıf içi karar alma süreçlerine katılım düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak belirlenen altı ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi (3 kız, 3 erkek) çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Özgürlük, eşitlik ve katılım kavramlarına yönelik oluşturulan kısa hikayeler aracılığı ile yürütülen odak grup görüşmeleri, katılımcıların aktif yurttaşlık pratikleri üzerindeki görüşlerini belirli bir bağlamda derinlemesine belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından her bir hikâyenin bittiği noktada katılımcılara ilgili kısa hikayenin devamında üretecekleri çözüm yollarının açığa çıkarılmasına yönelik sorular yöneltilmiştir. Kısa hikayeler, bir problem durumuna yönelik çözüme ilişkin görüşlerin ortaya çıkartılması amacıyla oluşturulan yarım bırakılmış hikayelerdir (Jeffries & Maeder, 2005). Görüşmeler araştırmacı tarafından sınıf ortamında bizzat gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler ses dökümü gerçekleştirilerek yazılı hale getirilmiş ve araştırmacı tarafından veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Veriler ilgili kavramlardan yola çıkarak, aktif yurttaşlık bağlamında betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Ön odak grup görüşmesinin analizinde kod, kategori ve temalar verilerden yola çıkılarak elde edilmiş, son odak grup görüşmesinde ise karşılaştırmanın anlamlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına ön odak grup görüşmesinde elde edilen kod, kategori ve temalar referans olarak alınmış ancak yeni kategoriler de bulgulara dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubunun odak grubunda yer alan altı öğrenci ile gerçekleştirilen ön odak grup görüşmesinden elde edilen bulgularda, “Politik Bilinç Düzeyi” üst tema olarak ele alınmış; “politik bilinç”, “politik bilinç eksikliği” ve “apolitik bilinç” alt kategorileri oluşturulmuştur. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerden sonra çalışma grubunun odak grubunda yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen son odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular; ön görüşmelerde elde edilen tema ve kategoriler ile ilişkilendirilmiş ve son görüşmede elde edilen bulgularda ortaya çıkan yeni kategori olarak “diyalog

yolunun önemi” eklenmiştir. Tema ve kategorilerin yanında yer alan katılımcı görüşleri, tablonun altında tartışılmıştır.

Ön odak grup görüşmesinde hayvanların barınma problemine yönelik karar alınması sürecinde öznel iradesi ile karar alıp barınak yapabilmeyi öneren katılımcıların; yabancıнын varlığında öznel iradeden uzaklaşarak başka bir deyişle sorumluluktan kaçınmaları göze çarparken; son odak grup görüşmelerinde sınıf içinde yabancı olarak addedilen bireye yönelik kişisel bir sorumluluk hissine sahip olduklarına yönelik görüşlerinin varlığı oldukça dikkate değer görülmektedir. Ayrıca ön odak grup görüşmesinde apolitik bilinç kategorisinin varlığı göze çarparken; son odak grup görüşmesinde katılımcıların ilgili kategoriden ziyade diyalogun önemine değinen görüşlerinin önemli bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özgürlük, eşitlik, katılım, kısa hikaye, aktif yurttaşlık

Kaynakça

Crick, B. (2002). *Democracy: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). A qualitative interview method: Focus group interview. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 95-107.

Dagger, R. (1997). *Civic virtues: Rights, citizenship and republican liberalism*. New York: Oxford University Press.

Elkatmış, M. (2007). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. (M. D. Üst, Çev.). Ankara: İmge.

Honohan, I. (2002). *Civic republicanism*. New York: Routledge.

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2005). Using instructional and assessment vignettes to promote recall, recognition, and transfer in educational psychology courses. *Teaching Educational Psychology*, 1(2), 1–19.

Kartal, O. Y., & Kıncal, R. Y. (2012). Medya okuryazarlığı eğitimi alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerinin aktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 169-191.

MEB, (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı, İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> 16.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sılay, N. (2014). Another type of character education: Citizenship education. *International Journal of Education* 6(2), 1-10.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Politikalarının Eğitim Uyumsuzluğu Üzerindeki Etkisi

Sevgi Ernas

Ankara Üniversitesi
sevgiernas23@gmail.com

Problem Durumu

Yükseköğretim politikalarının işgücü piyasasında eğitim uyumsuzluğu üzerindeki etkileri, günümüzde artan bir ilgiyle incelenen konular arasında yer almaktadır. Eğitim uyumsuzluğu, bireylerin aldıkları eğitim ile çalıştıkları işlerin gereksinimlerinin örtüşmemesi durumunu ifade eder. Yükseköğretim politikaları, mezunların işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun nitelikler kazanmasını sağlama konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, mevcut politikaların bu uyumsuzluğu gidermedeki etkinliği konusunda literatürde farklı görüşler mevcuttur. Örneğin, bazı araştırmalar, yükseköğretim politikalarının alan seçimi ve müfredat tasarımı gibi yönetsel yaklaşımlar yoluyla eğitim uyumsuzluğunu azaltabileceğini öne sürmektedir (Betti, D'Agostino & Neri, 2011). Buna karşın, uyumsuzluğun tam olarak giderilebilmesi için eğitim politikalarının işgücü piyasası talepleriyle daha uyumlu hale getirilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Bauer, 2002).

Eğitim uyumsuzluğunun temel sebeplerinden biri, yükseköğretim politikalarının işgücü piyasasındaki değişimlere yeterince hızlı adapte olamamasıdır. Betti, D'Agostino ve Neri (2011), eğitim uyumsuzluğunun eğitim sisteminin esnek olmaması ve müfredatların işgücü piyasasının dinamik yapısına uygun olmaması gibi yönetsel eksikliklerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu eksiklikler, özellikle eğitim programlarının içeriklerinin ve verilen diplomaların işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla örtüşmemesi durumunda belirgin hale gelmektedir.

Eğitim uyumsuzluğu, gelişmiş ülkelerde son yıllarda artan yüksek öğrenim katılım oranlarından dolayı daha belirgin hale gelen yeni bir olgu olmuştur (Delaney, McGuinness, Pouliakas ve Redmond, 2020, 10). Eğitim uyumsuzluğu nicelik ve nitelik uyumsuzluğu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İşgücü piyasasında toplam emek sunumu ve istemi arasındaki sayısal fark nicel uyumsuzluğa neden olmaktadır. İşgücünün sahip olduğu nitelik ve becerilerin işlerin gerektirdiği nitelik ve becerilere uygun olmaması ise nitelik uyumsuzluğu olarak belirtilmektedir (Quintini, 2011, 10). Dikey uyumsuzluk, eğitim uyumsuzluğu (aşırı eğitim ve yetersiz eğitim) ve beceri uyumsuzluğu (aşırı becerililik ve yetersiz becerililik) yatay uyumsuzluk ise, beceri açıkları (skillgaps), beceri eksiklikleri (skillshortages) (genellikle doldurulmamış ve doldurulması zor, boş pozisyonlar açısından ölçülür) durumları ise başlıkları altında kullanılır (McGuinness, Pouliakas&Redmond, 2017, 2).

Eğitim uyumsuzluğunun ekonomik ve sosyal etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu olgunun bireyler için düşük ücretler, düşük iş tatmini ve sınırlı kariyer olanakları gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır (Groot ve Maasenvan den Brink, 2000; Sloane, 2003; McGuinness, 2006). Bauer (2002), eğitim uyumsuzluğunun, özellikle dikey uyumsuzluk (aşırı eğitilmiş olma durumu) durumunda, bireylerin işgücü piyasasında düşük ücretlerle karşılaşmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Ayrıca,

uyumsuzluğun toplumsal düzeyde işsizlik oranlarını artırdığı ve bu durumun da genel ekonomik büyümeyi olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Stenard ve Sauermann (2016), yükseköğretim politikalarının, mezunların işgücü piyasasındaki taleplere uygun olarak daha çeşitli beceriler kazanmalarını sağlamak için yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır.

Eğitim yönetimi ve politikaları, eğitim uyumsuzluğunu azaltmada kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemlerinin yönetiminde, işgücü piyasası dinamiklerini dikkate alarak müfredat geliştirme ve alan seçimi süreçlerini yönlendirmek önemlidir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının esnek hale getirilmesi ve sürekli olarak güncellenmesi, uyumsuzluğun önlenmesi açısından hayati öneme sahiptir. Ayrıca, öğrencilere yönelik kariyer rehberliği ve iş dünyası ile işbirliklerinin artırılması, mezunların işgücü piyasasına daha uyumlu bir şekilde girmesini sağlayabilir. Eğitim uyumsuzluğu, yükseköğretim politikalarının ve yönetsel yaklaşımların etkinliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin işgücü piyasasının gereksinimlerine daha hızlı adapte olabilmesi için yapısal reformlar gerekmektedir. Bu reformlar, hem bireysel düzeyde iş tatminini artıracak hem de toplumsal düzeyde ekonomik büyümeye katkı sağlayacaktır. Eğitim uyumsuzluğu, bireylerin aldıkları eğitimin iş gereksinimlerine uygun olmaması nedeniyle, işgücü piyasasında verimlilik kaybına, düşük iş tatminine ve ekonomik dengesizliklere yol açmaktadır. Bu bağlamda, eğitim uyumsuzluğunun nedenleri ve bu sorunun nasıl çözülebileceği üzerine daha derinlemesine bir inceleme yapmak, eğitim yönetimi ve politikalarının yeniden değerlendirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye'deki yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasasında eğitim uyumsuzluğu oranının düzeyidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır

- Türkiye'deki yükseköğretim mezunlarının hangi oranı işgücü piyasasında eğitim uyumsuzluğu yaşamaktadır?
- Eğitim uyumsuzluğu yaşayan mezunların gelir düzeyleri, uyumlu işlerde çalışanlara kıyasla nasıl farklılık göstermektedir?
- Eğitim uyumsuzluğu hangi meslek gruplarında ve alanlarında daha yaygındır?

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye'deki yükseköğretim politikalarının işgücü piyasasında ortaya çıkan eğitim uyumsuzluğu üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi ve betimsel araştırma deseni kullanmayı hedeflemektedir. Nicel araştırma yöntemi, büyük ölçekli veri setlerinin sistematik bir şekilde analiz edilmesine olanak tanır ve eğitim uyumsuzluğunun yaygınlığı, nedenleri ve sonuçlarını istatistiksel olarak incelemek için idealdir (Creswell, 2014). Bu çalışmada 2019 TÜİK verileri kullanılacak olup, bu veri seti eğitim uyumsuzluğu olgusunun kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlayacaktır. Betimsel araştırma deseni ise eğitim uyumsuzluğunun mevcut durumunu ve bu uyumsuzluğun farklı değişkenlerle (cinsiyet, mezun olunan bölüm, istihdam sektörü gibi) nasıl ilişkili olduğunu ayrıntılı olarak ortaya koymayı amaçlar (Babbie, 2013). Marshall ve Rossman'a (2014) göre, betimsel desen, politika yapımcıların mevcut durumu daha iyi anlamalarına ve eğitim politikalarını daha etkili hale getirmek için somut öneriler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu yaklaşım, yükseköğretim politikalarının etkinliğini değerlendirmek ve eğitim uyumsuzluğunu gidermeye yönelik çözümler sunmak açısından önemlidir.

Veri Kaynağı

Bu çalışma kapsamında kullanılacak kaynak veri, 2019 yılına ait Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden elde edilecektir. Bu veri seti, Türkiye'deki yükseköğretim mezunlarının eğitim düzeyleri, istihdam durumları, gelir düzeyleri ve çalışma alanları gibi bilgileri içermektedir. Toplanan veriler, eğitim uyumsuzluğunun yaygınlığını, bu uyumsuzluğun işgücü piyasasındaki etkilerini ve farklı demografik gruplar üzerindeki dağılımını analiz etmek için kullanılacaktır. Bu kapsamda, özellikle cinsiyet, mezun olunan bölüm ve istihdam sektörü gibi değişkenler dikkate alınarak, eğitim uyumsuzluğunun nedenleri ve sonuçları detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu veriler, araştırmanın sağlam bir temele oturmasını sağlayarak, politika önerileri geliştirmek için kullanılacaktır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında toplanan veriler, istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak incelenecektir. Öncelikle, verilerin tanımlayıcı istatistikleri çıkarılacak ve eğitim uyumsuzluğunun yaygınlığı ile demografik faktörler arasındaki ilişkiler analiz edilecektir. Ardından, regresyon analizleri gibi ileri istatistiksel yöntemler uygulanarak, eğitim uyumsuzluğunun işgücü piyasası üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Ayrıca, cinsiyet, mezun olunan bölüm ve istihdam sektörü gibi değişkenler bazında farklılıklar incelenecek ve bu farklılıkların anlamlılığı test edilecektir. Bu analizler, eğitim uyumsuzluğunun ekonomik ve sosyal sonuçlarını ortaya koyarak, yükseköğretim politikalarının etkinliğini değerlendirmeye yönelik bulgular sunacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında, Türkiye'deki yükseköğretim politikalarının işgücü piyasasında eğitim uyumsuzluğuna olan etkilerini değerlendiren bulgular elde edilmesi beklenmektedir. İlk olarak, 2019 TÜİK verilerine dayanarak, mezunların büyük bir kısmının eğitimleriyle uyumlu olmayan işlerde çalıştığı ve bu durumun özellikle belirli sektörlerde daha yaygın olduğu ortaya çıkabilir. Eğitim uyumsuzluğunun, özellikle dikey uyumsuzluk (aşırı eğitilmiş olma) durumlarında, düşük ücretler ve sınırlı kariyer olanakları gibi olumsuz ekonomik sonuçlara yol açması beklenmektedir. Ayrıca, bu uyumsuzluğun iş tatmini üzerinde olumsuz etkiler yaratacağı ve bireylerin işlerinde uzun vadede daha az bağlılık gösterme eğiliminde olacağı öngörülmektedir.

Cinsiyet, mezun olunan bölüm ve istihdam sektörü gibi değişkenler incelendiğinde, kadın mezunlar arasında eğitim uyumsuzluğunun daha yaygın olabileceği ve bu durumun toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirebileceği öngörülmektedir. Son olarak, yükseköğretim politikalarının esnek olmaması ve işgücü piyasasındaki hızlı değişimlere yeterince uyum sağlayamaması nedeniyle, mevcut eğitim sisteminin uyumsuzluk sorununu yeterince gideremediği sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgular, politika yapıcılar için eğitim sisteminin işgücü piyasası talepleriyle daha uyumlu hale getirilmesi gerektiğini vurgulayan somut öneriler sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim uyumsuzluğu, yüksek öğretim, eğitim yönetimi, dikey uyumsuzluk, yatay uyumsuzluk

Kaynakça

- Babbie, E. (2013). *The Practice of Social Research* (13th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Bauer, T. (2002). Educational mismatch and wages: A panel analysis. *Economics of Education Review*, 21(3), 221-229. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00004-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00004-8)
- Betti, G., D'Agostino, A., & Neri, L. (2011). Educational mismatch of graduates: A multidimensional and fuzzy indicator. *Social Indicators Research*, 103(3), 465-480. <https://doi.org/10.1007/S11205-010-9712-6>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Groot, W. & Maassen Van Den Brink, H. (2000). Overeducation in the labor market: A meta analysis. *Economics of Education Review*, 19, 149–58.
- Delaney, J., McGuinness, S., Pouliakas, K., & Redmond, P. (2020). Educational expansion and overeducation of young graduates: A comparative analysis of 30 European countries. *Oxford Review of Education*, 46(1), 10-29.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Sloane, P. J. (2003). Much ado about nothing? What does the overeducation literature really tells us. In de G. & M. Buchel (Ed.), *Overeducation in Europe* (pp. 11–49). Cheltenham: Edward Elgar.
- Sell, B. (2013). Educational mismatches and entry into entrepreneurship. *Academy of Management Proceedings*, 2013(1), 17420. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2013.17420ABSTRACT>
- Stenard, B., & Sauermann, H. (2016). Educational mismatch, work outcomes, and entry into entrepreneurship. *Organization Science*, 27(4), 1031-1053. <https://doi.org/10.1287/orsc.2016.1071>
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal Economic of Surveys*, 20, 387–418. doi : 10.1111/j.0950-0804.2006.00284
- McGuinness, S. Pouliakas, K. & Redmond, P. (2017). *How Useful is the Concept of Skills Mismatch?* Geneva: ILO.
- Quintini, G. (2011). *Over Qualified or Under Skilled: A Review of Existing Literature*. France: OECD. www.oecd.org/els/workingpapers

Kahramanmaraş Depremi (06.02.2023)

Azize Yeşil

Batman Üniversitesi
azizeerel.2134@gmail.com

Problem Durumu

06 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesi merkezli meydana gelen deprem, Türkiye'nin yaşadığı en büyük felaketlerden biri olarak tarihe geçmiştir. Sabah 04.17'de gerçekleşen bu deprem insanların çoğunun uykuda olması nedeniyle büyük can kayıplarına yol açmıştır. Depremin şiddeti 7.7 olarak ölçülmüş ve bu durum geniş bir alanda yıkıma neden olmuştur. Türkiye'nin fay hattı üzerinde yer alan 11 il, bu büyük felaketten etkilenmiş, binlerce insan hayatını kaybetmiş ve çok sayıda bina yıkılmıştır. Bu makalede, depremin neden olduğu yıkım boyutları, acil durum müdahalelerinin etkinliği ve insanların hayatta kalma çabaları üzerinde durulacaktır.

Kahramanmaraş Depremi, insanların uykuda yakalanması ve binaların yetersiz yapı nedeniyle birçok kişinin hayatını kaybetmesine neden olmuştur (Duman et al.,2023). Depremin sabahın erken saatlerinde gerçekleşmesi, insanların hazırlıksız ve savunmasız olmasına yol açmıştır. Elektrik kesintileri ve kilitli kapılar, insanların kaçış yollarını kapatarak ölüm oranını artırmıştır (Tosun et al., 2023). Eğer deprem günün ilerleyen saatlerinde gerçekleşseydi, daha fazla insanların hayatta kalma şansı olabilirdi; çünkü insanlar uyanık ve daha hazırlıklı olacaktı (Kara&Şimşek,2023).Depremin şiddeti ve etkilediği alanın genişliği, bu doğal afetin yıkıcı gücünü gözler önüne sermektedir (Öztürk et al.,2023) Zemin sağlamlığı konusunda yetersiz bilgilendirme ve yerleşim alanlarının denetimsiz inşası, can kayıplarının artmasına neden olmuştur (Aydın & Yılmaz, 2023) AFAD ve diğer arama kurtarma ekiplerinin müdahaleleri hızlı olsa da, koordinasyon eksiklikleri ve sert hava koşulları çalışmalarını zorlaştırmıştır (Kaya & Demir, 2023)

Deprem bölgesinde yaşayanların depremden olumsuz etkilenmemeleri için eğitim hayati öneme sahiptir. Eğitim, deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrası olmak üzere üç aşamada değerlendirilmelidir. Deprem öncesi hazırlıklar, bireylerin ve toplulukların deprem sırasında ve sonrasında hayatta kalma şanslarını artırabilir. Evde deprem hazırlıklarını içeren eğitim programları, bireylerin hayatta kalma becerilerini kazanmasını teşvik eder (Becker et al.,2012). Ayrıca negatif tehdit uyarılarının kullanılması, bireylerin deprem hazırlık düzeylerini artırabilir (Mulilis, 1995). Japonya'da yapılan bir araştırma, okul eğitimlerinin yanı sıra aile ve topluluk eğitimlerinin de önemli olduğunu göstermiştir (Shaw et al., 2004)

Deprem anında doğru kararlar almak hayati öneme sahiptir. Araştırmalar, insanların deprem sırasında doğru kararlar almalarına yardımcı olacak eğitimlerin, can kayıplarını azaltabileceğini göstermektedir. Ortaokul öğrencilerin üzerinde yapılan bir çalışma, öğrencilerin depremler sırasında güvenli seçenekleri tercih etmeleri için eğitilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur (Cin & Değirmençay, 2018). Deprem sonrasında bireylerin ve toplulukların hızla toparlanabilmesi için eğitimler devam edilmelidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, deprem öncesi, sırası ve sonrasında verilen eğitim programlarının bireylerin ve toplulukların depreme hazırlıklı olma durumlarını ve bu programların etkinliğini incelemeyi amaçlayan karma yöntemli (mixed-method) bir çalışmadır. Araştırma, hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak eğitim programlarının etkinliğini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Araştırma Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin deprem riski yüksek bölgelerinde yaşayan bireyler ve bu bölgelerde eğitim veren afet hazırlık uzmanlarıdır. Katılımcılar, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilecektir. Çalışma kapsamında 300 birey ve 20 uzman ile görüşme yapılması planlanmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, daha önce afet eğitimi alıp almadıkları) da veri toplam sürecinde kayıt altına alınacaktır.

Veri Toplama Aracı ve Prosedürler

Veri toplama süreci iki aşamadan oluşacaktır: Anketler: Katılımcıların nicel veri toplamak amacıyla, deprem hazırlık düzeylerini ve eğitim programlarının etkinliğini değerlendiren yapılandırılmış anketler kullanılacaktır. Anketler, daha önce benzer araştırmalarda kullanılan ve geçerliliği kanıtlanmış ölçekler temel alınarak hazırlanacaktır. Anketler, katılımcılara yüz yüze görüşmeler yoluyla veya online platformlar üzerinden uygulanacaktır.

Derinlemesine Görüşmeler: Nitel veri toplamak amacıyla, afet hazırlık uzmanları belirli sayıda katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın beklenen geçici sonuçları, deprem öncesi, sırası ve sonrasında verilen eğitim programlarının bireylerin ve toplulukların depreme hazırlıklı olma durumlarını önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermektedir. Deprem öncesi eğitimlerin, bireylerin hayatta kalma malzemelerini toplaması, güvenli bölgeleri belirlemesi ve aile acil durum planları oluşturması gibi hazırlıkların yapılmasını teşvik ettiği ve böylece deprem sırasında ve sonrasında hayatta kalma şanslarını artırdığı öngörülmektedir (Becker et al., 2012). Deprem anında verilen eğitimlerin ise bireylerin doğru kararlar almasına, panik yapmadan güvenli alanlara yönelmelerine ve can kayıplarının azaltılmasına yardımcı olduğu saptanacaktır (Cin & Değirmençay, 2018). Deprem sonrası eğitimlerin, toplulukların hızlı bir şekilde toparlanmasına, psikolojik destek almasına ve gelecekteki afetlere karşı daha hazırlıklı olmalarına katkıda bulunduğu görülecektir (Chan et al., 2018). Ayrıca, deprem konusunda yeterince uygulanmadığı sonucuna varılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Deprem hazırlığı, afet eğitimi, deprem anı karar verme, topluluk dayanıklılığı, afet sonrası psikolojik destek

Kaynakça

AFAD, (2023). Deprem Nedir? <https://www.afad.gov.tr/deprem-nedir>, erişim tarihi:08.04.2023.

a.g.e,255, Krş, Willermus,47.

Aktürk.,İ ve Albeni M.(2002). Doğal afetlerin ekonomik performans üzerine etkisi:1999 yılında Türkiye'de meydana gelen depremler ve etkileri, Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi,1-8.

Akyüz SH,Altunel E.Karabacak ve,Yalçın C.C. (2006). Historical earthquake activity of the northern part of the dead sea fault zone,southern Turkey.Tectonophysics ,426 (2006), 281-293.

Alsinawi S.,A.,Baban S.G., ve Issa A.S (1985).Historical seismicity of the arab regionIASPEI/UNESCO Working Group on historical seismograms and earthquakes.Tokyo.

Becker,J., Paton, D., Johnston, D., & Ronan, K. (2012). A model of household preparedness for earthquakes : how individuals make meaning of earthquake information and how this influences preparedness. Natural Hazard, 64, 107-137.

Chan, E., Ho, J.Y ., Huang, Z., Kim, j., Lam , H.C., Chung, P. P. W ., Wong, C. K. P .,Liu, S .,&Chow ,S.S.W. (2018). Long- Term and Immediate Impacts of Health Emergency and Disaster Risk Management (Health -EDRM) Education Interventions in a Rural Chinese Earthquake - Prone Transitional Village. International Journal of Disaster Risk Science, 9 ,319 -330.

Cin, M .,&Değirmençay ,Ş .A. (2018).Decision -Making of Middle School Students during an Earthquake . Reviev of International Geographical Education Online.

Duman T.Y.,Emre Ö (2013). The east anatolian Fault:geometrysegmentation and jog characteristis., Geological Society London Special Publications, 372,485-529.

Urfalı Mateos, 255.

Verilerin Görüşme Yoluyla Toplanması Sürecine Yönelik Araştırmacıların Düşünceleri

Ali Yıldız^{1,*} & Bünyamin İspir¹

¹ Atatürk Üniversitesi
ayildiz@atauni.edu.tr

Problem Durumu

Nitel verilerin kalitesi büyük ölçüde araştırmacıların metodolojik becerilerine, duyarlılıklarına ve dürüstlüklerine dayanmaktadır. Nitel verileri toplamanın görüşme, gözlem ve doküman incelemesi şeklinde üç yolu bulunmaktadır. Sistematik ve özenli bir gözlem, sadece ortamda var olma ve etrafa bakma anlamına gelmemektedir. Mülakatın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi sadece soruların sorulması olarak düşünülemez. Doküman incelemesi, sadece orada yazılı olanı okumaktan ibaret değildir, çok daha fazlasını gerektirmektedir (Patton, 2014, s. 5). Nitel araştırmaların en belirgin özelliklerinden biri doğal ortamda meydana gelen olgu, olay veya davranışlar üzerine yoğunlaşarak çalışmaların sürdürülmesidir. Bazen bir sınıf, bir okul, bir klinik veya bir mahalle doğal ortam olabilir. O nedenle genelde nitel araştırmalar saha araştırması olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 235).

Epistemolojik açıdan bir nitel araştırmayı yürütmek, katılımcılarla mümkün olduğu kadar samimi ve yakın olmayı gerektirir. Katılımcıların yaşadıkları, buldukları ve çalıştıkları ortamda araştırmayı yürütmenin önemi tartışmasız büyüktür. Bu ortamlarda bulunmak, katılımcıların söylediklerini doğru anlamak ve doğru değerlendirmek demektir (Creswell, 2015, s. 20). Bir kinik felsefecisi olan Diogenes, bir gün bir çocuğun bir çeşmeden suyu avuçlarıyla içtiğini görür. Diogenes, bir an durur ve şaşkınlıkla, “Aldın mı boyunun ölçüsünü?” diyerek kendi kendine söylenir. Devamında heybesindeki ahşap kupayı çıkarır ve zafer kazanmış bir gülümsemeyle uzağa fırlatır. Diogenes, mutludur çünkü bir yükten daha kurtulmuştur (Gros, 2019, s. 121). Doğal ortamında yapılan bu gözlem doğru ve etkili bir nitel veri sağlamıştır. Çünkü gözlemi yapan kişinin doğru bir çıkarım yapması ve anında kendi yaşamına yansıtması söz konusudur (Feyerabend, 2015; Yıldız, 2022; Yıldız, 2020).

Çevre ve şartlar sürekli değişiyor. Evrim kuramında ifade edildiği gibi yeterli zaman verildiğinde organizmaların yavruları çeşitlenebilir, farklı çevresel nişler işgal ederek yeni türlere evrilebilir (Robinson, 2014, s. 211). Bir çalışmada (Yıldız, 2020) vurgulandığı gibi araştırmacıların 60 yıl önceki anlayış, yöntem ve araçlarla veri setlerini özgün bir şekilde oluşturmaları mümkün görülmemektedir. Çalışma gruplarında bulunan katılımcı çocukların, öğrencilerin, gençlerin veya yetişkinlerin düşüncelerinin sağlıklı, doğru ve etkili bir şekilde 60 yıl önceki anlayışla ortaya çıkarılmasının mümkün olmadığı çıkarımı yapılabilir. Bu doğrultuda deneyimli araştırmacıların, katılımcıların görüşleriyle veri setlerinin oluşturulması süreci hakkında önemli düşünceler ortaya koyacağı öngörülmektedir.

Çalışmanın amacı

Verileri, katılımcıların görüşleriyle sağlanan çalışmalarda araştırmacıların veri toplama süreci hakkında düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği durumun veya durumların derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73). Bu doğrultuda genellikle küçük boyutlu örneklem tercih edilmektedir (Merriam, 2013; Yıldız, 2023). Çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi verilerin kısa sürede, kolay ve düşük maliyetle toplanmasını sağlayarak araştırmaya pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123). Patton (2014, s. 242), bu örnekleme stratejisinin muhtemelen en sık kullanılanların başında olduğunu ancak en az kullanılması istenen bir strateji olması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan, alan eğitiminde doktorasını bitirmiş 9 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplam 12 deneyimli araştırmacıdan oluşmaktadır. Örneklem seçiminde katılımcıların görev yaptıkları lisans programıyla ilgili alan eğitiminde doktora çalışmalarını bitirmiş olmaları esas alınmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunda nitel araştırmalarda katılımcıların görüşleriyle verilerin toplandığı süreç hakkında araştırmacıların düşüncelerini ortaya koymalarına yönelik sadece bir açık uçlu soruya yer verilmiştir. Ayrıca formda çalışmanın amacı ve katılımcıların açık uçlu tek soruyu cevaplarken ihtiyaç duyabilecekleri gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacılardan yazdıkları kendi düşüncelerini aynı zamanda yüz üzerinden puanlamaları istenmiştir. Katılımcıların, yazdıkları görüşler arasında en önemli buldukları düşünceye en yüksek puanı verecek şekilde bu işlemi yapabilecekleri belirtilmiştir. Katılımcılardan yazdıkları fikirleri puanlamalarının istenmesinin nedeni onlara göre en öncelikli ve önemli düşünceyi veya düşünceleri tespit etmektir.

Tüm nitel araştırma raporlarının temelini betimleme oluşturur. Araştırmacı, verilerini ne kadar çok incelemeye ve tekrar tekrar okumaya odaklanırsa o kadar çok örüntü ve kategori araştırmacıya görünmeye başlar (Patton, 2014). Bu iddiaya dayanarak elde edilen verilerin düzenlenmesi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada yazılan cevaplar benzerlikleri dikkate alınarak belli kategoriler altında toplanmıştır. Oluşturulan kategoriler tekrar incelenerek anlamları ortak ve benzer olanlar yeniden birleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların araştırma sorusu için yazdıkları cevaplar, betimsel analiz sonucunda yedi grupta toplanmıştır. Doktoralı katılımcıların araştırma sorusuna cevap olarak yazdıkları düşünceleri için uygun buldukları puanların aritmetik ortalaması esas alındığında onların hangi görüşleri hangi düzeyde önemli gördükleri hakkında bir sıralamanın yapılabileceği öngörülmüştür. Katılımcılar için birinci sırada nitel araştırmalarda kullanılan soruların önemli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, görüşmelerde “evet, hayır” veya “var, yok” gibi kısa cevaplarla geçiştirilecek tarzda sorular kullanmamalıdır. “Nitel

araştırmanın soruları, katılımcıların verdiği cevapların gerekçelerini veya nedenlerini açıklayacak tarzda hazırlanmalıdır.” Katılımcılara göre ikinci sırada önemli görülen düşüncenin görüşmelerin kayıt altına alınması hakkında yapılan uygulamalar (beşinci ve altıncı grup) olduğu görülmüştür. Sonra araştırmanın başlangıcında araştırmacının yapması gerekenler veya yapmaması gerekenler önemli bulunmuştur. Çalışmada aritmetik ortalaması hesaplanan puanlar dikkate alındığında mülakatın yapılacağı zamanın ve ortamın (yerin) önemine dair belirtilen görüşler dördüncü sırada yer almıştır. Katılımcıların uygun gördükleri puanların aritmetik ortalamalarına göre beşinci sırada yer alacak şekilde önemli görülen düşünce araştırmacının katılımcıları doğru ve etkili veriler sağlamaları hakkında motive etmesiyle ilgilidir. Yani, araştırmacı katılımcıları kendi fikirlerini sansürlemeden belirtmeleri için cesaretlendirmelidir. Araştırmacıların görüşme esnasında nasıl davranmaları gerektiği hakkında belirtilen katılımcıların düşünceleri yedinci grupta toplanmıştır. Yedinci grupta toplanan düşüncelere, aynı zamanda katılımcılar tarafından altıncı sırada yer alacak değerde puanlar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Verilerin toplanması, araştırmacıların düşünceleri, durum çalışması

Kaynakça

Büyüköztürk, S., Kılıc-Cakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2015). Qualitative inquiry & research desing choosing among five approaches (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Feyerabend, P. (2015). The tyrrani of science [Bilimin tiranlığı] (B. Yıldırım, Çev. Ed.). Sel.

Gros, F. (2019). Marcher, une philosophie [Yürümenin felsefesi] (A. Ulutaşlı, Çev. Ed.). Kollektif Kitap.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Robinson, A. (2014). The scientists-an epic of discovery [Bilim insanları-bir keşfin destanı] (Y. Türedi, Çev. Ed.). Yapı Kredi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin.

Yıldız, A. (2023). Levels of classroom teachers' use of tacit knowledge. Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 7(2), 551-569. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.543.09>

Yıldız, A. (2022). Fen bilimlerinde kavram yanlışlarına sebep olan etkenlerin tartışılması. Kesit Akademi Dergisi, 8(31), 209-219. <https://doi.org/10.29228/kesit.57908>

Yıldız, A. (2020). A Discussion on accurate and effective data collection for qualitative research. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(2), 17-24. <https://doi.org/10.26579/jocures.55>

Akademik Duygu Düzenleme ile Akademik Başarı Arasında Akademik  z Yeterliliğin Aracı Rolü

Gülşah Sevin¹ & Neslihan Tuğçe  zyeter^{2,*}

¹ Ankara Üniversitesi

² Kocaeli  niversitesi

neslihan.ozyeter@kocaeli.edu.tr

Problem Durumu

Akademik başarı, geniş bir yelpazedeki eğitimsel sonuçları kapsayan, her Şeyi kapsayan bir terimdir ve genellikle belirli eğitim hedeflerine ulaşma düzeyini ifade eder. Akademik başarı, beliren yetişkin olan  niversite  rencileri için hayati bir konudur (Arnett, 2014). Beliren yetişkinlik, yetişkinliğe dönüşümü temsil ettiğinden, üniversitedeki olumlu öğrenme deneyimleri ve yüksek düzeyde başarı, daha yüksek bir benlik kavramı oluşturmada birlikte işlev görür. Akademik başarı genellikle genel not ortalaması ile ölçülür ve bir dizi olumlu değişkenle ilişkilidir; bunlardan biri daha yüksek düzeyde öz yeterlidir (Hnicke ve Broadbent, 2016).

Bandura'nın (1994) tanımladığı gibi öz-yeterlik, "insanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, kendilerini motive ettiğini ve davrandığını belirleyen, yaşamlarını etkileyen olaylar için belirlenmiş düzeyde performans üretme kapasitesine olan inancını" sembolize eder.  z-yeterlik hayatın herhangi bir alanında ortaya çıksa da, akademik öz-yeterlik genellikle  rencilerin akademik bir hedefe ulaşma kapasitelerine ilişkin inançlarıyla ilgilidir (Bandura, 2006). Bu nedenle, akademik bir göreve katılma ve bunu başarıyla tamamlama yeteneklerini algılayan  renciler büyük olasılıkla herhangi bir öğrenme sürecindeki engelleri açacak ve bu da sonunda başarıya ulaşacaktır.

Mevcut alışmalar  rencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları duygulara ve bu duyguların çeşitli değişkenler üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Ancak genel olarak akademik duygu düzenleme (ADD) olarak adlandırılan,  rencilerin bu duyguları nasıl ele aldıklarına veya y nlendirdiklerine vurgu yapan çalışmalar azdır. Bu nedenle ADD,  rencilerin akademik bağlantılarda duygularını ayarlamak için farklı eylemlerin yanı sıra her türlü düşünme modelini de içerir. Buri ve diğerleri tarafından  nerilen ADD modeli (2016) sekiz strateji içerir: durum seçimi, yeterliliklerin geliştirilmesi, dikkatin yeniden yönlendirilmesi, yeniden değerlendirme, bastırma, solunum, havalandırma ve sosyal destek.

ADD stratejilerinin beliren yetişkinlerin akademik başarılarındaki etkilerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğundan, bu çalışmanın temel amacı  niversite  rencileri arasında akademik duygu düzenleme stratejileri, öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Ayrıca mevcut çalışmalara dayanarak bir model önerilmiş ve öz yeterliliğin ADD ile akademik başarı arasındaki aracı rolü test edilecektir.

Bu çalışmadan beklenen sonuçlar, değişkenler arasındaki ilişkilerin ve akademik duygu düzenleme ile akademik başarı arasındaki öz yeterliliğin rolünün belirlenmesidir. Böylece daha iyi akademik sonuçlara ulaşmak için gerekli önlemler alınabilir.

Yöntem

Araştırma Hipotezleri

H1: Uyarlanan Akademik duygu düzenleme ölçeği geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmektedir.

H2: Akademik duygu düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkide öz yeterliliğin aracı rolü vardır.

H3: ADD, akademik başarı ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma Modeli: Bu çalışma değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan korelasyonel bir çalışmadır (Fraenkel vd.,2018). Ayrıca çalışma kapsamında ölçek uyarlama çalışmaları da gerçekleştirilecektir.

Çalışma Grubu: Bu çalışmaya Türkiye'deki farklı üniversitelerden lisans öğrencileri katılmıştır (ve fiilen katılmaya da devam etmektedir). Veri toplama süreci halen devam etmektedir. Akademik duygu düzenleme ölçeğinin birçok maddesi bulunmaktadır; bu nedenle doğru bulgulara ulaşmak için analiz için büyük bir çalışma grubuna ihtiyaç vardır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Form: Formda yaş, cinsiyet, sınıf, üniversite, anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin sorular yer aldı. Öğrencilere üniversitedeki genel not ortalamaları da soruldu.

Akademik Duygu Düzenleme Ölçeği: 5'li Likert ölçeğinde 37 madde bulunmaktadır. Altı alt ölçek puanı elde edilebilmektedir. Toplam puan hesaplanmaz. Bu ölçek, bu çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Akademik Özyeterlik Ölçeği: Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, Yılmaz ve diğerleri tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. (2007). Tek boyut altında yer alan yedi maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçektir (1: Hepsi doğru değil ile 4: Tamamen doğru arasında değişir). Bireyin aldığı yüksek puanlar, akademik öz yeterliliğinin de yüksek olduğunu gösterir.

Veri Toplama

Veriler web tabanlı bir platformda toplanıyor. Toplamda 700 öğrenciye elektronik anket formu gönderildi.

Veri Çözümleme

Birinci hipotezi test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi ve kriter geçerliliği çalışmaları yapılacaktır. Uyarlanan ölçeğin güvenilirliğinin kanıtını sağlamak için Cronbach ve McDonald's omega güvenilirlik katsayıları kullanılacaktır.

İkinci hipotezi test etmek için AER, akademik başarı ve öz yeterlik değişkenleri arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonları SPSS 26 kullanılarak hesaplanacaktır. Öncelikle korelasyon varsayımları incelenecektir. Varsayımların karşılanmaması durumunda Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı olan parametrik olmayan versiyon kullanılacaktır.

Üçüncü hipotezi test etmek amacıyla, akademik duygu düzenleme ile akademik başarı arasında akademik öz yeterliliğin aracılık rolü sonucuna varmak amacıyla SPSS Süreç Makrosu uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmayla ulaşılmaması beklenen ilk sonuç, öğrencilerin akademik duygu düzenlemesine ilişkin bilgi sağlayacak bir ölçeğin uyarlanma sürecinin tamamlanmasıdır. Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin veri uyum indekslerinin yüksek ve standart yol katsayılarının yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı olması beklenmektedir. Ölçüt geçerlik çalışmasında literatüre paralel sonuçların elde edilmesi beklenmektedir. Hesaplanacak Cronbach ve Omega güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olması istenmiştir. Böylece ilk araştırma hipotezi kabul edilmiş olacaktır

Değişkenler arasındaki korelasyonların literatürde de belirtildiği gibi istatistiksel olarak anlamlı olması beklenmektedir.

Sonuçlara bakıldığında akademik duygu düzenleme ile akademik başarı arasında öz yeterliliğin aracı rolünün olduğu düşünülmektedir. Literatürle paralel sonuçlara ulaşılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ölçek uyarlama, aracılık, akademik duygu düzenleme

Kaynakça

Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71- 81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*; Pajares, F., Urdan, T., Eds.; Information Age Publishing: Greenwich, UK, Volume 5, pp. 307–337.

Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.074>.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2018). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The Relation of Academic Self-Efficacy to University Student Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Personenlichkeit In R. Schxarzer (Ed.). Freie Universitaet, Institut fer Psychologie, Berlin.

Yılmaz, N., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Adaptation of the Academic Self-Efficacy Scale to Turkish. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 253-259.

COVID-19 Vaccine Acceptance Intention, Health Perception and Related Factors in University Students: A Cross-Sectional and Correlational Study

Zümra Ülker Dörttepe ^{1,*}, Haydar Kerem Hoşgör ¹ & Hacer Güngördü ¹

¹ Uşak University
zumra.dorttepe@usak.edu.tr

Problem Statement

Vaccines play a vital role in promoting public health by protecting individuals and communities from infectious diseases. They stimulate the immune system, prevent disease onset, and protect vulnerable populations. Vaccines contribute to eradicating diseases, providing economic benefits, and improving global health by preventing the spread of infectious diseases across borders, thereby reducing the risk of pandemics. The development and distribution of COVID-19 vaccines have been essential in mitigating the pandemic's impact. However, achieving herd immunity, estimated at 67%, requires sufficient vaccination coverage. In Turkey, despite extending the vaccination program to individuals aged 12 and above, significant gaps remain. The first dose vaccination rate is around 85.69%, while the third dose rate is approximately 33%. The unvaccinated adult population, particularly among university students, is still concerning.

University students are a key demographic due to their high transmission rates. They are more active, less likely to follow health protocols, and often believe they are not susceptible to COVID-19, leading to a negative attitude toward vaccination. Understanding the factors affecting their COVID-19 vaccine acceptance intention (VAI) is crucial for reducing pandemic effects and achieving mass immunization success.

The decision to vaccinate is influenced by several factors, including vaccine availability, country of origin, accessibility, health perception, side effects, COVID-19 prevalence, information about vaccine benefits and risks, and previous vaccination history. Vaccine hesitancy, identified by the WHO as a top threat to global health, poses significant challenges to achieving population immunity. Addressing vaccine hesitancy among university students and increasing VAI through effective educational campaigns is essential.

Individual health behaviors and their determinants have been studied using models like the Health Beliefs Model and the Social Learning Model. Health perception, which includes feelings about one's own health, healthy eating habits, and avoiding harmful behaviors, significantly influences health behavior. Among university students, health perception is shaped by lifestyle and behavior trends, which can be affected by misinformation about vaccines. Understanding university students' attitudes and intentions toward vaccination is crucial for successful vaccination campaigns. The information they access from various sources can significantly impact their health perceptions and attitudes towards COVID-19 vaccines. While several studies have explored COVID-19 vaccine acceptance factors,

research on the relationship between health perception and vaccine acceptance among university students is limited. Therefore, this study was aimed at investigating the relationship between health perception and COVID-19 vaccine acceptance among university students.

Method

The current study utilized a quantitative research design. This cross-sectional and correlational study was conducted between May 2021 and August 2021 at a state university in Turkey through a web survey using the convenience sampling method with 1,380 university students. The potential participants were recruited through social media platforms like WhatsApp and Facebook, and students were encouraged to share the questionnaire with their contacts or acquaintances. Two research experts, with at least a PhD level of education, reviewed all the questionnaire items independently of each other. A pilot study was carried out with 25 students to assess the questionnaire's reliability and comprehensibility, after which the researchers reviewed and made necessary corrections with a focus group technique. Finally, the questionnaire was given its final form. The participants completed a set of self-reported psychometric scales, including the COVID-19 vaccine acceptance intentions and the perceived health status scales, as well as demographic variables, which took approximately 10 minutes to complete. Descriptive statistics, t test, ANOVA, Pearson's correlation and simple regression analysis were used to analyze the data.

Expected/Temporary Results

The results of the analysis revealed that university students' COVID-19 VAI levels and HP levels were moderate. COVID-19 VAI was significantly higher among the participants who were studying in health-related fields and those who were satisfied with the national COVID-19 prevention measures ($p < .05$). COVID-19 VAI also increased in the participants with higher education and income levels. HP levels were significantly higher among the female students and those studying in health-related fields ($p < .05$). There was a moderate ($r = 0.34$), positive, and significant correlation between COVID-19 VAI and HP, with COVID-19 VAI accounting for 13.5% of HP.

Conclusions: These findings indicate the need for further studies and actions to address vaccine hesitancy and fears among university students. It is essential to understand students' VAI and HP levels to make informed decisions regarding health policies and services. Multi-center cross-sectional studies are required to develop strategies to increase students' confidence in vaccine-related decisions, which could significantly affect public health.

Keywords: Vaccine hesitancy, university, students, Covid-19 vaccines, health perception

References

Centers for Disease Control and Prevention. Understanding How COVID-19 Vaccines Work. 2021. Available from: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/vaccines/different-vaccines/how-they-work.html>

R Butler. Vaccine Hesitancy: What it means and what we need to know in order to tackle it. World Health Organization. 2016. Available at: https://www.who.int/immunization/research/forums_and_initiatives/1_RButler_VH_Threat_Child_Health_gvirf16.pdf

Dubé E, Laberge C, Guay M, Bramadat P, Roy R, Bettinger J. Vaccine hesitancy: An overview. *Human Vaccines and Immunotherapeutics* 2013;9:1763–73.

Nehal KR, Steendam LM, Campos Ponce M, Van Der Hoeven M, Suzanne G, Smit A. Worldwide Vaccination Willingness for COVID-19: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Vaccines* 2021;9(10):1-19.

Pires C. Global Predictors of COVID-19 Vaccine Hesitancy: A Systematic Review. *Vaccines* 2022;10:1-39.

Rosenstock IM, Strecher VJ, Becker MH. Social Learning Theory and the Health Belief Model. *Health Education & Behavior* 1988;15(2):175–83.

Sallam M. Covid-19 vaccine hesitancy worldwide: A concise systematic review of vaccine acceptance rates. *Vaccines* 2021;9:1-15.

Shon EJ, Choe S, Lee L, Ki Y. Influenza Vaccination Among U.S. College or University Students: A Systematic Review. *American Journal of Health Promotion* 2021;35:708–19.

World Health Organization. The benefits of immunization. 2021. Available from: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/the-benefits-of-immunization>

Zhu XM, Yan W, Sun J, Liu L, Zhao YM, Zheng YB, et al. Patterns and influencing factors of COVID-19 vaccination willingness among college students in China. *Vaccine* 2022; 40(22):3046–54.

Doktora Öğrencileri Arasındaki Akran Etkileşim Kalıpları ve Akademik Kimlik Gelişimi: Ulusal ve Uluslararası Öğrenci Karşılaştırması

Nihan Demirkasımoğlu

Hacettepe Üniversitesi
nihansal@yahoo.com

Problem Durumu

Doktora eğitimi, bilgi üretimi ve akademik kimliğin gelişimini içeren çok yönlü süreçleri kapsamaktadır (Mu ve diğerleri, 2019). Valimaa (1998), akademik kimliği, akademik topluluklar içindeki çeşitli kültürel boyutları yönlendiren önemli bir araç olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu kimlik, akademik roller, mentorların rehberliği ve entelektüel faktörler gibi unsurlarla şekillenmektedir (Pappa ve diğerleri, 2020; Choi ve diğerleri, 2021). Geleneksel olarak, doktora eğitimi, fakülte-öğrenci etkileşimlerine vurgu yapan bir mentorluk modeli izlemekteydi (Shulman, 2004). Ancak, Nerad (2012) tarafından önerilen bir paradigma değişimi, doktora öğrencilerinin öğrenme ortakları olarak tanınmasını ve bağımsız araştırma becerilerini geliştirmek için akademi dışındaki çeşitli öğrenme topluluklarıyla etkileşime girmesini gerektirmektedir. Disipline özgü normlar ve beceriler genellikle önceki nesilleri gözlemleyerek kazanılmaktadır (Sallee, 2011).

Lisansüstü öğrenciler arasındaki akran etkileşimlerinin, fakülte etkileşimlerini aştığı gözlemlenmiştir (Anderson ve Swazey, 1998; Austin, 2002; Weidman ve Stein, 2003). Bu etkileşimler, "öğrenme ortaklıkları" olarak tanımlanmakta ve özellikle doktora öğrencileri arasında akademik kimliklerin ve yeterliliklerin şekillenmesinde hayati öneme sahiptir (Flores-Scott ve Nerad, 2012; Martin, Fabes ve Hanish, 2014). Uluslararası öğrenciler, farklı kültürel ortamlardan kaynaklanan zorluklarla karşılaşmakta ve bu da akademik kimliklerinin oluşumunu etkilemektedir. Akran toplulukları, bu öğrencilerin yeni akademik ortamlara uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Mu ve diğerleri, 2019). Bu çalışma, etkileşimlerin inceliklerine ve zorluklarına odaklanarak, sadece faydalarına odaklanmakla sınırlı kalmadan doktora öğrencilerinin akademik kimliğini şekillendiren akran öğrenme dinamiklerinin etkilerini konu edinmektedir.

Ev sahibi ve uluslararası öğrenciler arasındaki dinamikler, üniversitelerin eşitsizlikleri ele alması ve akademik kimlik gelişimi için girişimleri ilerletmesi için potansiyel faydalar sunmaktadır (Leithwaite, 1996). Türkiye yükseköğretim sisteminde, doktora eğitiminde akran etkileşimi yeterince araştırılmamış ve önemi göz ardı edilmiştir. Bu araştırma, doktora öğrencilerinin kimliklerini şekillendirmek ve disiplin becerilerini geliştirmek için önemli olan göz ardı edilen akran etkileşimi yönlerini aydınlatmayı amaçlamaktadır. Piaget'in yapısal ve bilişsel yaklaşımı ile Vygotsky'nin sosyokültürel etkilerini kullanarak, akran etkileşimlerinin özgün kalıplarını ve bunların akademik kimlik gelişimine etkilerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Akran etkileşimi, doktora öğrencilerinin genel deneyimini nasıl etkilemektedir?

-
- Doktora öğrencileri arasındaki akran etkileşiminin kalitesini etkileyen unsurlar nelerdir?
 - Fakülte üyeleri, öğrenci etkileşimlerinin geliştirilmesine nasıl katkıda bulunmaktadır?
 - Ev sahibi ve uluslararası öğrenciler arasındaki etkileşimleri tanımlayan özgün özellikler nelerdir?

Bu çalışma, Türkiye yükseköğretiminde akran öğrenimi, dayanışma, destek ve etkileşim gibi konularda empirik araştırmaların eksikliğinden dolayı özel bir öneme sahiptir. Önceki çalışmalar, ağırlıklı olarak hemşirelik öğrencilerine odaklanarak nicel yöntemlere dayanmıştır (Doğu-Kökücü, 2020; Fışkın ve Doğan, 2020). Bu nedenle, bu araştırma, özellikle Türkiye bağlamında, akran etkileşiminin doktora öğrencilerinin akademik kimliğini nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bütüncül bir durum çalışması yaklaşımı benimseyen bu nitel çalışma, doktora öğrencilerinin akademik kimliklerinin akran etkileşimleri yoluyla nasıl oluştuğunu derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın başlangıcında, ev sahibi ve uluslararası doktora öğrencileri arasındaki akran etkileşim kalıplarının kapsamlı bir şekilde anlaşılması hedeflenmiştir. Ardından, Türk üniversitelerindeki akran öğrenme deneyimlerinin benzersiz özellikleri analiz edilmiştir. Ayrıca, tematik alanlarda ev sahibi ve uluslararası öğrencilerin deneyimlerinin karşılaştırılması, ayrıntılı ve zenginleştirilmiş içgörüler sağlamıştır.

Katılımcılar

Araştırma, çoğunlukla Ankara ve İstanbul'da bulunan doktora öğrencilerini içermektedir ve erişilebilir bireyleri hedefleyen kartopu örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılım gönüllülük esasına dayalı olup, veri doygunluğuna ulaşılan kadar devam etmiştir, yani yeni bulgular önemli ölçüde katkı sağlamadığında sonlandırılmıştır. Uluslararası katılımcıların, doktora programına en az iki yıldır kayıtlı olmaları ölçüt alınmıştır. Katılımcıların çoğu İstanbul'da (n=15) ve Ankara'da (n=10) öğrenim görmektedir, bu da Türkiye'deki en yüksek öğrenci nüfusuna sahip illerdir. 23 farklı akademik programa kayıtlı olan katılımcılar, 12 kadın ve 14 erkek olmak üzere dengeli bir cinsiyet dağılımına sahiptir. Ayrıca, katılımcılar doktora eğitiminin ders aşaması, tez hazırlığı ve yeterlilik sınavları gibi farklı aşamalarında bulunmaktadır.

Veri Toplama ve Analiz

Yarı yapılandırılmış bir mülakat formatı kullanılarak dokuz bölüme ayrılan kişisel bilgiler, katılımcıların geçmişlerine dair iki başlangıç sorusu ve araştırmacılar tarafından oluşturulan on ana soruyu içermektedir. Bu açık uçlu sorular, katılımcıların doktora akranlarıyla akademik etkileşimlerini, öğrenme alışverişlerini, işbirlikçi çalışmaların etkisini, fakültenin bu tür etkinliklere katılımını ve çevrimiçi öğrenme oturumlarındaki akran etkileşimini incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama, yüz yüze ve Zoom üzerinden gerçekleştirilen mülakatları içermektedir ve soru netliğini değerlendirmek için iki pilot mülakat gerçekleştirilmiştir. Gizlilik ve anonimlik garanti edilmiştir. Katılımcı doktora öğrencilerinin yaşları genellikle 30 ila 40 arasında değişmekte olup, bu yaş aralığı zaman zaman

akranlarından 10 ila 20 yıl kadar farklılık göstermektedir. Tematik analiz sonuçları yedi ana temayı ortaya koymuştur. Bu ana temalar şu şekilde özetlenebilir: Fakültenin Tutumu ve Rolü, Etkileşim Alanları, Faydalar, Gerginlikler, Etkileşim Kalitesi, Çevrimiçi Öğrenmede Akran Etkileşimi, ve Beklentiler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bazı uluslararası öğrenciler, dil engelleri ve yabancı düşmanlığı nedeniyle izolasyonla karşı karşıya kalmakta, bu da öğretim elemanlarının duyarlılığına ve kapsayıcı politikaların gerekliliğine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Doktora öğrencileri, akran etkileşiminin akademik kimliklerinin oluşumunda önemli bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Akranlarla etkileşim, stresin azalması, öğrenme deneyimlerinin iyileşmesi, ödev baskısının azalması, anksiyetenin düşmesi, motivasyonun artması, daha az hata yapılması ve öğrenme arzusunun güçlenmesi gibi olumlu etkiler sağlamaktadır. Ulusal ve uluslararası öğrencilerin akran etkileşim deneyimlerinin karşılaştırılmasında, uluslararası öğrenciler ders gereksinimlerini karşılama, akademik yardıma erişim ve sosyal entegrasyon konularında başarılı olduklarına daha fazla vurgu yapmıştır. Her iki grup da akran etkileşiminin akademik kimlik gelişimlerini artırmada kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Ancak, destekleyici olumlu niteliklerin yanı sıra, öğretim elemanlarının pasif ve zayıf rollere sahip olduğu olumsuz deneyimler de tanımlamışlardır. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının akran etkileşimini teşvik etme ve kolaylaştırma konusundaki katılımlarını desteklemesini beklemektedirler. Bu, Vygotsky'nin, bilgili bir rehberin daha az yetenekli bir bireye yardımcı olduğu asimetric ilişkiler yoluyla gelişim kavramıyla uyumlu bir taleptir (Herman, 2021). Akran öğrenimini zenginleştirmek, sadece eğitim kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda genel öğrenci deneyimlerini de geliştirir. Bu çalışma, öğrenciler, fakülte ve politikaları içeren kapsamlı bir yaklaşımı savunarak, akademik gelişime elverişli, destekleyici ve kapsayıcı bir akademik ortam oluşturulmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran etkileşimi, akademik kimlik gelişimi, doktora öğrencileri

Kaynakça

Anderson, M. S., & Swazey, J. P. (1998). Reflections on the graduate student experience: An Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.

Choi, Y. H., Bouwma-Gearhart, J., & Ermis, G. (2021). Doctoral students' identity development as scholars in the education sciences: Literature review and implications. *International Journal of Doctoral Studies*, 16. <https://doi.org/10.28945/4687>

Doğu-Kökcü, Ö. (2020). Hemşirelik ve ebelik 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akran desteği ile ilişkisi. *Journal of Human Rhythm*, 6(4), 147-160. <https://doi.org/10.31362/patd.730211>

Fıfkm, G., & Doğan, N. (2020). HemŖirelik ve ebelik öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ile akran desteklerinin incelenmesi. *Pamukkale Medical Journal*, 13(3), 723-732. <https://doi.org/10.31362/patd.730211>

Flores-Scott, E. M., & Nerad, M. (2012). Peers in doctoral education: Unrecognized learning partners. *New directions for higher education*, 157(Spring), 73-83. <https://doi.org/10.1002/he.20007>

Lewthwaite, M. (1996). A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19(2), 167-185.

Martin, C. L., Fabes, R. A., & Hanish, L. D. (2014). Gendered-peer relationships in educational contexts. *Advances in Child Development and Behavior*, 47, 151-187.

Pappa, S., Elomaa, M., & Perälä-Littunen, S. (2020). Sources of stress and scholarly identity: the case of international doctoral students of education in Finland. *Higher Education*, 80(1), 173-192. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00473-6>

Shulman, L. S. (2004). The Doctoral Imperative: Examining the Ends of Erudition.” In *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*”, edited by L. S. Shulman and P. Hutchings. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1097/00001416-200407000-00020>

Weidman, J. C., & Stein, E. L. (2003). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in higher education*, 44(6), 641-656.

Välimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36(2), 119-138.

Doktora Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunların Akademik Özgürlük Bağlamında İncelenmesi

Pınar Yazgan Emre ^{1,*} & Faruk Saylık ¹

¹ Ankara Üniversitesi
pnyazgan@gmail.com

Problem Durumu

İdeal diye tanımlanabilecek bir üniversitenin olmazsa olmaz yapı taşlarından birisinin özerklik kavramı olduğu söylenebilmektedir. Özerklik (bağımsızlık), akademi çevresinde sıklıkla tartışılan ancak üzerinde kimsenin tam bir uzlaşma sağlayamadığı ve ne yazık ki herkesin öznel yorumuna açık bir kavram olmuştur. Akademik özerklik kurumsal kimliği anayasalarca belirtilen üniversitelerin, anayasal sınırlar içerisinde herhangi bir etki altında kalmayıp bağımsız eylemlerde bulunabilme yeterliğidir. 11 Kasım 1997’de UNESCO tarafından ele alınan “Yüksek Öğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı’nda” özerklik; “yükseköğretim kurumlarının akademik çalışmaları, işleyiş kuralları, yönetimleri ve diğer faaliyetleri bakımından etkili bir karar alma için gerekli kendi kendini yönetme” şeklinde tanımlanmaktadır (Alpkaya, 2001, 230-232). Özerklik kavramı kolektif bir varlığa dair nitelik belirtirken, özgürlük kavramı bireysel bir varlığa dair niteliği belirtmektedir. Bu bakımdan akademik özgürlüğün, üniversitelerdeki akademik unvana sahip olan tüm kişilerin baskıya ve yönlendirmeye tabi olmadan özgür bir şekilde eğitim vermeleri ve araştırmalarını yapabilmeleri anlamı taşıdığı belirtilmektedir (Coşkun, 2008). Özerklik, akademik faaliyetleri seçme serbestliği anlamına gelirken, özgürlük bu faaliyetlerin ortaya çıkardığı sonuçları dile getirme hususunda sınırları belirleyebilme serbestliğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan üniversitelerin ifade hürriyetini bir noktada akademik özgürlük kavramı karşılarken, üniversitelerin irade hürriyetini üniversite özerkliği kavramının karşıladığı söylenmektedir (Günay, 2004). Akademik özgürlüğün en geniş tanımı, akademik topluluğu meydana getiren bilim insanlarının, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin, özgür bir şekilde ve hiçbir baskıya maruz kalmadan yürütecekleri akademik ve bilimsel çalışmaları seçip, uygulama ve duyurmak hususunda taşıdıkları özgürlük biçiminde yapılmaktadır (UNESCO-IAU, 1998, Akt. Seggie ve Gökbek, 2014: 11). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere akademik topluluğun temel bileşenlerinden olan doktora öğrencilerinin akademik özerklik ve akademik özgürlük algılarının nasıl şekillendiği temel önemde görülmektedir.

Lisans eğitimi sonrasında sürdürülen lisansüstü eğitim, alanda uzmanlaşmayı sağlamaktadır. Yüksek lisans eğitimi, öğrenciye bilimsel araştırmalar yaparak bilgiye erişmek, değerlendirmek ve yorumlama yapmak becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Doktora eğitimi ise öğrencilere bağımsız araştırmalar yapmak, bilimsel meseleleri geniş bir çerçeveden yorumlayarak yeni sentez ve analizlere erişmek adına gereksinim duyulan adımları belirleyebilme yeteneğini kazandırmaktır (Yüksek Öğretim Kurumu, 1996). Karakütük ve Özdemir (2011) doktora programlarının amacının bağımsız çalışabilen, sorumluluk alabilen, ülke sanayisinin ve yüksek öğretim kurumlarının ihtiyacı olan öğretim üyesi, bilim insanları ve araştırmacıların yetiştirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Bilime getireceği yenilikler, ülke

için özgün araştırmalar yapma gibi yeterlikleri bu kademedeki yetişecek bilim insanlarının karşılamaları beklenmektedir (Karakütük, 2007). Kuşkusuz ki bu tür yenilikçi ve özgün çalışmalar için araştırmacıların, bilim insanlarının özgür bir alana ihtiyaçları olmaktadır.

Ergün (2014), akademik özgürlüğün yükseköğretim kurumlarındaki öğretim ve araştırmaları sürdüren, öğrenim görmekte ve çalışmakta olan bireylerin oluşturduğu akademik çevrenin araştırma, yayımlama, öğrenme ve öğretme alanlarında baskı ve kısıtlamalara maruz kalmadan faaliyet gösterebilmeleri için sahip olmaları gereken bir hak olarak görülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu noktadan hareketle bilimsel bilginin üreticisi olma yolunda ilerleyen, özellikle bilginin yaratılması becerisi beklenen lisansüstü doktora öğrencilerinin akademik özgürlüğe dair düşünceleri, bu hakkı kullanıp ülkenin nitelikli insan gücünü oluşturmaları adına oldukça önemlidir. Bu araştırmada ele alınan problem; doktora öğrencilerinin yaşadıkları sorunların akademik özerklik genelinde ve akademik özgürlük bağlamında ortaya konulmasıdır.

Yöntem

Bu araştırmada akademik faaliyetler yürüten doktora öğrencilerinin akademik özgürlüğe dair yaşadıkları sorunların içinde buldukları koşullar da göz önüne alınarak ortaya konması amaçlandığı için nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenecektir. Fraenkel, Wallen ve Hyun'e (2012) göre nitel çalışmalarda ilişkiler, etkinlikler, durumlar ya da materyallerin kaliteleri araştırılmaktadır. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama tekniği; görüşme, gözlem ve dokümanların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme, sıklıkla bir kişi veya grup ile yapılacak olan amaçlı söyleşidir. Görüşme esnasındaki söyleşilere, araştırmacılar tarafından karşısındaki kişilerden bilgi almak amacıyla başvurulmaktadır (Batu, 2000). Görüşmeler en yaygın olarak; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olarak sınıflandırılmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılacaktır. Nitel araştırmalarda veriler toplanırken gözlem ve görüşme yöntemlerine sıklıkla başvurulur. Araştırmacıların araştırma problemlerinin özelliğine göre bu yöntemlerden birini veya birkaçını hangi kapsamda kullanacağını belirleyip açıklaması gerekir. Araştırmada elde edilen verilerin geçerliliği bakımından araştırmacılar, birden fazla veri toplama yöntemine başvurarak elde ettiği verileri geçerlilik açısından kontrol edip kanıtlar sunmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada nitel veri toplama araçları arasından görüşme tekniği içinde bulunan “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması için görüşmelerin tamamında kullanılacak olan sorular hazırlanmaktadır. Görüşme yapılan kişilerin tümüne hazırlanan soruların sırayla sorulması sağlanır fakat görüşmecilerin görüşmeler esnasında sorulara isteği doğrultusunda arzuladığı kadar genişlikte cevaplar sunmasına izin verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada, doktora öğrencilerinin akademik özgürlüğe dair yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının oluşturulabilmesi için araştırmanın alt amaç soruları çerçevesinde bir ön görüşme yapılması planlanmış ve bu kapsamda araştırma öncesinde çeşitli üniversitelerden 5-6 kişilik doktora öğrencisi grubuyla ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmeler, akademik özgürlük ve özerklik konularında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış

görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcılara belirlenen ana sorular yöneltilmiş ve onların geniş yanıtlar vermelerine olanak tanınmıştır. Katılımcılar, doktora eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunları, akademik özgürlük algılarını ve bu özgürlüklerin sınırlılıklarını tartışmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada bilimsel bilginin üreticileri olan akademisyenlerin özgün, yenilikçi bilgileri ortaya koyarken akademik özerkliğin yeterince sağlanamadığı kurumların içinde özgürce araştırmalarını yürütemedikleri sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Yine lisansüstü öğrencilerinin istedikleri konularda çalışamama, düşüncelerinin özgürce ifade edememe, olası ayrımcılık ve dışlanma gibi durumlarla karşılaşma durumlarına rastlanma sonuçları ağır basmaktadır. Bunun yanı sıra doktora öğrencilerinin yeterince akademik özgürlük ortamı içerisinde olmama durumunun ülke kalkınması açısından da olumsuz sonuçlar doğurması araştırma sonuçları arasında yer alması olası görülmektedir.

Araştırmanın nihai bulgularının, doktora öğrencilerinin akademik özgürlük algılarının geliştirilmesi ve bu özgürlüğün artırılması gerektiğini vurgulaması beklenmektedir. Akademik özgürlüğün yetersizliği, sadece bireysel akademisyenlerin değil, aynı zamanda ülkenin bilimsel ve teknolojik gelişimi açısından da olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının, politika yapıcılar ve üniversite yönetimleri için önemli öneriler sunması beklenmektedir.

Araştırma, doktora öğrencilerinin akademik özgürlüklerini artıracak stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu stratejiler, üniversitelerin akademik özerkliklerini güçlendirme ve öğrencilerin bağımsız araştırmalar yapabilme kapasitelerini artırma yönünde adımlar içerecektir. Araştırma, doktora öğrencilerinin eğitim süreçlerini ve akademik kariyerlerini destekleyecek politikaların oluşturulmasına ışık tutacaktır.

Anahtar Kelimeler: Akademik özerklik, akademik özgürlük, doktora öğrencisi, üniversite

Kaynakça

Akarsu, B. 1975. "Felsefe Terimleri Sözlüğü". Ankara: TDK Yay.

Aktan, C. 2008. "Akademik özerklik". <http://www.canaktan.org/egitim/uni-versite-reform/aka-ozerklik.htm>. Son erişim tarihi: 23.11.2020

Alkış, B. 2015. "Akademik Özgürlük." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Galatasaray Üniversitesi, İstanbul.

Alpkaya, G. 2001. "UNESCO'nun 1997 Tarihli Kararı Işığında Akademik Özgürlük", Cevat Geray'a Armağan. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yay. s. 229-244

Balcı, A. 2018. Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem A Yayınları.

Balyer, A. 2011.” Akademik Özgürlük: Türkiye’deki Akademisyenlerin Algıları”. Eğitim ve Bilim, 36(162).

Bilgili, A. S. 2016. “Üniversitelerde Bilimsel/Akademik Özerklik ve Özgürlük Hakkında Bir Değerlendirme”. Journal of Graduate School of Social Sciences, 20(1).

Bolay, S. H. 2011. Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır?Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(3), 105-112. Erişim adresi: http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1539.pdf. Son erişim tarihi:23.11.2020

Çetinsaya, G. 2013. Akademik Özgürlük Bildirisi. Erişim adresi:<https://www.yok.gov.tr/web/guest/ozgurluk>. Son erişim tarihi: 23.11.2020

DPT. 2006.” Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013) Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu”. Ankara.

Dünya Üniversiteler Servisi. (2003). “Lima Bildirgesi: Akademik Özgürlük Ve Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği”. Eğitim Bilim Toplum, 1(4), 88-93.

Ergün, R. 2014. “Akademik Özgürlük.” Hakkımız Var: İnsan Hakları Üzerine Yazılar”. Kafkaslı, Zehra ve Begüm Baki (der.) içinde. İstanbul: Doğan. 107-110.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. 2012.” How to design and evaluate research in education”. New York, NY: McGraw-Hill.

Günay, D. 2004. “Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği”, International Congress on Higher Education, İstanbul.

Güner, H. 2017. “Eğitim Fakülteleri Öğretim Üyelerinin Akademik Özgürlük Algılarının İncelenmesi”, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karakütük, K. 2007. Öğretim Üyesi Ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakütük, K. ve Özdemir, Y. 2011. “Bilim İnsanı Yetiştirme Projesi (BİYEP) ve Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı’nın (ÖYP) Değerlendirilmesi.” Eğitim ve Bilim, 36(161), 26–38.

Karaman, S. ve Bakırcı, F. 2010. “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 94-114.

Kükner, B. 2015.” Bir Hak Olarak Akademik Özgürlük”, ViraVerita e-Dergi, (2), 65-88.

Oğuzkan, F. 1974. “Eğitim Terimleri Sözlüğü”, Ankara: TDK Yay.

San, C. 1993. “Bir Toplumsal Kurum Olan Üniversitede Özerklik ve Bilim Özgürlüğü”. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,48(1), 149-153.

Seggie, F. N. ve Gökbel, V. 2014. “Geçmişten Günümüze Türkiye’de Akademik Özgürlük”. Analiz, Haziran, (98), 1-36.

Taştan, İ.Ö. ve Ördek, A. 2019.” OHAL Döneminde Türkiye’de Akademik Özgürlükler Araştırması Raporu”. İnsan Hakları Okulu. Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. 2011. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Yönetimi Doktora Programı Mezunlarının Eksik İstihdam Sorunu

Faruk Saylık ^{1,*} & Pınar Yazgan Emre ¹

¹ Ankara Üniversitesi
faruqsaylik@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz ekonomik ve sosyal sorunlarının çözümü çerçevesinde, özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren ekonomik kalkınma, üretim geliştirme, etkililik, verimlilik ve kalite gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. 1980 sonrası neo-liberal politikaların etkisiyle bu kavramlar Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde de daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Bu çerçevede, eğitim ve eğitime bağlı istihdam çalışmaları önem kazanmıştır. Eğitim ve istihdam arasındaki en güçlü ilişkiyi kuran teorilerden biri olan insan sermayesi kuramı, eğitime yapılan yatırımın insana yapıldığını savunur ve eğitim düzeyi ile gelir arasında doğrudan bir ilişki kurar. Eleme kuramı ise eğitimi, bireyleri verimlilik düzeylerine göre sınıflayan ve en yetenekli insanları seçen bir mekanizma olarak görür. Ancak, iş gücü piyasasında yüksek eğitimli bireylerin sayısının artmasıyla birlikte, uygun işlerin azalması ve bu bireylerin eksik istihdam sorunu ortaya çıkmaktadır. Eksik istihdam, bireylerin sahip oldukları niteliklerin altında bir işte çalışmaları, üretkenliklerinin tam kullanılmaması ve gelir kaybına uğramaları durumunu ifade eder. Feldman'ın (1996) tanımladığı eksik istihdam türleri arasında, bireylerin bilgi, beceri ve deneyimlerinin altında işler yapması, eğitim alanlarıyla uyummayan işlerde çalışması ve daha düşük maaş almaları gibi durumlar yer almaktadır.

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) eksik istihdamı iki kategoriye ayırmaktadır: "görünür eksik istihdam" ve "görünmez eksik istihdam." Görünür eksik istihdam, bireylerin normal çalışma sürelerinden daha kısa çalışmaları anlamına gelirken, görünmez eksik istihdam ise bireylerin kapasitelerinin tam olarak kullanılmadığı veya düşük ücretli işlerde çalıştığı durumları ifade eder. Türkiye'de, özellikle görünmez eksik istihdam yaygın bir sorundur.

Bu çalışmanın amacı, eğitim yönetimi doktora programı mezunlarının eksik istihdam sorununu incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, eğitim yönetimi doktora mezunlarının eksik istihdam yaşayıp yaşamadığının tespit edilmesidir. İstihdam edilme sorunu, klasik işsizlikten çok, eksik istihdam sorunu olarak ele alınarak, Türkiye'de nitelikli işgücü ve istihdamla uyumlu bir planlama olup olmadığı bağlamında değerlendirilecektir. Bu kapsamda eğitim yönetimi doktora programı mezunlarının son beş yıl (2019-2024 yılları arası) içindeki sayıları ile mezunların istihdam olanakları (öğretim görevlisi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yapısı içinde şube müdürü, eğitim yöneticisi/müfettiş/müfettiş yardımcısı, çeşitli kamu ve özel örgütlerin eğitim dairelerinde eğitim uzmanı/ uzman yardımcısı olarak istihdamı) karşılaştırılacaktır. Bu bağlamda son beş yıl içinde mezun olan kişilere niyet, mevcut durum ve beklenti anketleri uygulanarak eksik istihdam sorununun yaşanıp yaşanmadığı veya ne oranda ve ne türde (görünür/görünmez eksik istihdam) yaşandığına yönelik bir durum değerlendirilmesinin yapılması araştırma problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniği kullanılarak katılımcıların niyetleri, mevcut durumları ve beklentilerinin tespit edildiği betimsel bir araştırma deseni kullanılacaktır. Tarama tekniği, geçmişte veya o anda var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimleyen ve bu yolla tanımlamayı amaç edinen bir araştırma modelidir (Karasar, 2002).

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2019-2024 yılları arasında, Türkiye'deki üniversitelerin, Eğitim Yönetimi doktora programlarından mezun olanlar oluşturmaktadır. Karasar'a (2002) göre, genel evren, ulaşılması güç ve soyut bir kavramı çağrıştırırken, çalışma evreni ulaşılabilen evreni temsil etmesi yönünden daha somut ve anlaşılabilir. Araştırmanın örnekleme ise, yine 2019-2024 yılları arasındaki son beş yıl içinde eğitim yönetimi/denetimi/teftişi/planlaması ve ekonomisi programlarından en fazla mezun veren üç üniversite olan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi mezunlarından oluşturulacaktır. Ancak çalışma sırasında doğabilecek sınırlılıklardan dolayı, örneklem sayısının, ulaşılabilirliğe dayalı olarak gerçekleştirileceği düşünölmektedir. İlgili bölüm mezunlarının son beş yıldaki mezunlar olmasının sebebi ise, araştırmanın amacı kapsamında genel bir durum değerlendirmesi yerine güncel bir durum değerlendirmesine olanak sağlamaktır.

Araştırmanın amacına ulaşmak için ihtiyaç duyulan veriler araştırmacının hazırlayacağı anket aracılığıyla toplanacaktır. Balcı (2020), anketi belli bir konuda kişi veya grupların görüşlerini almak üzere, problem ve alt problemleri içeren maliyeti düşük hazırlanmış, açık ve anlaşılır sorulardan oluşan veri toplama araçları olarak tanımlamaktadır. Anketin geliştirilmesi sürecinde öncelikle taranan literatürden yapılan çıkarsamalar yoluyla taslak bir form oluşturulacaktır. Daha sonra bu taslak form, uzman kişiler ve anketin uygulanacağı 5-6 kişilik küçük bir grubun görüşleri doğerultusunda son şeklini alacaktır. Böylece aynı zamanda konuyla ilgili bir ön çalışma yapılmış olacaktır.

Anket; kişisel bilgiler, doktora eğitime başlama niyeti, program mezunlarının istihdamına ilişkin mevcut durum ve doktora eğitimi sonrası beklentilerin hangi düzeyde karşılandığı çerçevesinde dört bölümden oluşacaktır. Verilerin toplanması için hazırlanacak olan anket çevrimiçi (Google form veya survey monkey) bir uygulama üzerinden uygulanacaktır.

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanacak olan veriler SPSS paket programı kullanılarak frekans, yüzde ve regresyon gibi istatistiki analiz yöntemleri ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisansüstü (doktora) öğrenimini tamamlayan mezunların ağırlıklı olarak kamu veya özel kurumlarda araştırmacı/denetleyici/müfettiş/idareci ya da öğretim üyeliği, vb. alanlarda görev almadığı, söz konusu görevleri azınlık bir kısmın yerine getirebildiği yönünde bulguların elde edilmesi beklenmektedir. Elde edilecek bulgularla, lisansüstü eğitimden beklentilerin ne düzeyde karşılandığının ortaya çıkarılacağı düşünölmektedir. Eğitim ve istihdam ilişkilerini inceleme konusu yapan çalışmalara yeni veri ve bulgular sağlanabilecektir.

Sonuç olarak, bu çalışma, eğitim yönetimi doktora programı mezunlarının istihdam sorunlarına ışık tutmayı ve bu konuda politika yapıcılar için önemli veriler sağlamayı amaçlamaktadır. Eksik istihdamın çok boyutlu bir sorun olduğu dikkate alındığında, mezunların istihdam beklentilerinin karşılanma düzeyi, eğitim politikalarının etkinliği ve iş gücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda çözümler geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın çözüm geliştirilmesi için bir adım olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, doktora programı, eksik istihdam, görünmez eksik istihdam

Kaynakça

Aydemir, S. & Çam, Ş. S. (2015). “Lisansüstü Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitimi Almaya İlişkin Görüşleri”, Turkish Journal of Education, 4 (4), 4-16.

Balcı, A. (2020). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: PegemA Yayınları

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (28.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Brahim, B. (2007). “Underemployment Among Postgraduate Turkish Students”, İş’te Davranış Dergisi, 2 (2), 38-49.

Feldman, D.C. (1996). The Nature Antecedents And Consequences Of Underemployment, Journal Of Management, 22 (3), 385-407.

Işığışık, Ö. (2018). İstihdam ve İşsizlik (4. Baskı). Bursa: Dora Basım Yayın Dağıtım.

İbiş, E. (2014). “Lisansüstü Eğitimin Sorunları”, Yükseköğretim Dergisi, 4(3), 117-123.

Hinchliffe, J.K. (1987). "Education and the Labor Market" . Economics of Education: research and Studies, Editör: Psacharopoulos, G. Oxford: Pergamon Press.

Karakütük, K. (2002a). Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Karakütük, K. (2002b). “Lisansüstü Öğretimin Sorunları”, Eğitim Araştırmaları, 2(7), 65-75.

Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G., & Yıldırım, S. (2008). “Lisansüstü Öğretimin Sorunları Konusunda Ankara’daki Üniversitelerin Lisansüstü Enstitü Yöneticilerinin Görüşleri”, Eğitim ve Bilim, 33(147). 42-53.

Karakütük, K. ve Özdemir, Y. (2011). “Bilim insanı Yetiştirme Projesi (BİYEP) ve Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı’nın (ÖYP) Değerlendirilmesi”. Eğitim ve Bilim, 36(161), 26–38.

Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 94-114.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Nayır, F. (2011). “Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Sorunları”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(2), 199-222.

Saiti, A, Papa, R. & Brown, R. (2017). "Postgraduate students' factors on program choice and expectation", Journal of Applied Research in Higher Education, 9 (3), 407-423.

Sanyal, B.C. (1987). "Graduate unemployment and education" . Economics of Education: Research and Studies. Editör: Psacharopoulos, G. Oxford: Pergamon Press.

Tosun, İ. (1997). Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim. Ankara: TÜBA Yayınları.

Ünal, L. I. (1995), “Yükseköğretimde finansman sorununun nitelik ve istihdam sorunlarıyla etkileşimi”, Eğitim Yönetimi Dergisi, 1 (3), 475-494.

Ünal, L. I. (1996). Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara: Torun Matbaası.

Zvonkovic, A. M. (1988). “Underemployment: Individualand Marital Adjustment To Income Loss, Lifestyles: Family and Economic Issues”, 9 (2), 161-178.

Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Üzerine Bir İnceleme

Berna Ünal ^{1,*} & Aydın Balyer ²

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

² Yıldız Teknik Üniversitesi

bernayildirimunal@gmail.com

Problem Durumu

Üniversiteler; eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve danışmanlık yapan; fakülte ve enstitü şeklindeki birimlerden oluşan yükseköğretim kurumlarıdır (YÖK, 1981). Üniversitelerin nitelikli öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak ve ülkenin kalkınmasında rol oynayacak bireyleri yetiştirmek için ise lisansüstü eğitim kritik öneme sahiptir (Karadağ & Özdemir, 2017). Lisansüstü süreçlerde akademik danışman ataması da lisansüstü eğitimin temel bir bileşenidir. Bu süreçte üniversitelerde tez danışman ataması farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Enstitüler ya da ana bilim dalları lisansüstü öğrencilere bir danışman tayin edebilmekte veya öğrenciler istedikleri hocanın danışman olarak atanması için başvuru yapabilmektedir (Seçkin vd., 2014). Diğer yandan danışman atamasında öğrencilerin tercihleri göz önüne alınsa da bu sistemin sürdürülemez olduğu de dikkat çeken bir noktadır (Karadağ & Özdemir, 2017).

Danışmanlar, öğrencilerin akademik kariyer gelişimlerini destekleyen ve onları bağımsız araştırmacılar olarak yetiştiren önemli rehberlerdir. Öğrencilerin, danışmanlarının desteğini hissettiklerinde ve onlarla yakın bir ilişki içinde olduklarında kendilerini bilim insanı olmaya daha yakın hissettikleri tespit edilmiştir (Gelmez Burakgazi vd., 2023). Danışmanlarla olan etkileşimin, lisansüstü öğrencilerin iyi oluşları ile yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Becerra vd., 2021). Lisansüstü eğitim ve danışman öğrenci ilişkileri üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmüştür (Arısoy, 2021; Bakioğlu & Gürdal, 2001; Barnes vd., 2011; Becerra vd., 2021; Gelmez Burakgazi vd., 2023; Mansson & Myers, 2012; Seçkin vd., 2014; Sezgin & Ödemiş-Keleş, 2023). Bu araştırmanın odak noktası ise İstanbul ve Ankara örneğinde lisansüstü öğrencilerinin danışmanları ile olan ilişkilerine yönelik algıdır.

Araştırmanın, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin daha geniş bir perspektiften anlaşılmasına katkı sağlayacağı, eğitim ve yükseköğretim politikalarının geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunacağı söylenebilir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı, lisansüstü eğitimde danışman ve öğrenci ilişkilerine ilişkin öğrencilerin algılarının belirlenmesidir. Yine bu kapsamda lisansüstü öğrencilerin öğrenci danışman ilişkileri konusundaki algılarının; onların cinsiyet, yaş, danışmanın belirlenme şekli, görüşme sıklığı, görüşme şekli (online/yüzyüze) ve bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda yanıt aranan sorular aşağıdaki gibidir:

- Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkilerine dair algıları ne düzeydedir?
- Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkilerine dair algı düzeyleri;
- Cinsiyet,

- Yaş,
- Kademe (yüksek lisans/doktora)
- Bölüm
- Danışmanın belirlenme şekli,
- Danışman ile görüşme sıklığı ve
- Danışman ile görüşme şekline göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada nicel yöntem benimsenmiş olup araştırma; tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de yüksek lisans ve doktora yapan lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulunun 2023-2024 eğitim öğretim yılı verilerine göre yüksek lisans ve doktora yapmakta olan 518.492 lisansüstü öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2024). Zaman ve mekan açısından evrenin tamamına ulaşamayacağından araştırmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen İstanbul ve Ankara’da eğitim görmekte olan 384 lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Cohen ve diğerlerinin (2007) örneklem büyüklükleri tablosu göz önüne alındığında, sözü edilen evren sayısına göre örneklem sayısı olarak 384 katılımcı ideal görünmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise Arısoy ve diğerleri (2024) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış olan ‘‘Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma verileri Google Forms vasıtasıyla toplanmış ve SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t- Testi, diğer değişkenler için ise ANOVA testleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk elde edilen verilerin analizinden hareketle araştırmanın beklenen sonuçları; lisansüstü eğitimde akademik danışman ve öğrenci ilişkilerinin niteliğinin öğrenci başarısı, ilgisi ve davamı konusundaki algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte danışman atanma şekli, danışmanla görüşme sıklığı ve bu görüşmelerin şekli gibi değişkenlerin de öğrencilerin algıları anlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda eğitim ve yükseköğretim yönetimi alanındaki araştırmacılar ile politika yapıcılara öneriler geliştirilmiştir. Buna göre lisansüstü süreçlerde danışman atamasının öğrenci talebine göre yapılmasının, danışman öğrenci görüşmelerinin yapılandırılması ve danışman öğrenci ilişkilerinde karşılıklı özveri gösterilmesinin süreçleri iyileştireceği düşünülmektedir. Araştırma, aynı zamanda, lisansüstü eğitimde karşılaşılan zorlukların anlaşılmasına ve bu zorlukların aşılmasına yönelik stratejilerin belirlenmesine katkı sağlayabilecektir. Yine araştırmanın nihai sonuçlarının, lisansüstü eğitim politikalarının iyileştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, danışman-öğrenci ilişkileri, yükseköğretim

Kaynakça

Arısoy, E. (2021). Lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin niteliği ile araştırma kaygısı arasındaki ilişki (Yayın no. 680782) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arısoy, E., Özer, N., & Şad, S. N. (2024). Lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkileri ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(1), 155-182.

Becerra, M., Wong, E., Jenkins, B. N., & Pressman, S. D. (2021). Does a good advisor a day keep the doctor away? How advisor-advisee relationships are associated with psychological and physical well-being among graduate students. *International Journal of Community Well-Being*, 4, 505-524. <https://doi.org/10.1007/s42413-020-00087-2>

Barnes, B. J., Williams, E. A., & Stassen, M. L. (2012). Dissecting doctoral advising: A comparison of students' experiences across disciplines. *Journal of Further and Higher Education*, 36(3), 309-331. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.614933>

Bakioğlu, A., & Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 9-18.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Gelmez Burakgazi, S., Gökalp, G., Kaya Kaşıkçı, S., Yıldırım, H., Ercan, A. M. & Yıldırım, A. (2023). Raising scientists: A phenomenological study on advisor – advisee relationships in doctoral education. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 273-286. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1276510>

Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.

Mansson, D. H., & Myers, S. A. (2012). Using mentoring enactment theory to explore the doctoral student–advisor mentoring relationship. *Communication Education*, 61(4), 309-334. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.708424>

Seçkin, M., Aypay, A., & Apaydın, Ç. (2014). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (1), 28-35.

Sezgin, F., & Keleş, N. Ö. (2023). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi bağlamında eğitim yönetimi lisansüstü programlarında etkili danışmanlık süreci. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 552-579.

Yükseköğretim Kanunu. (1981). T.C. Resmi Gazete (17506, 06 Aralık 1981). Erişim tarihi 07.08.2024.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf>

Yükseköğretim Kurulu. (2024). Öğrenim düzeyine göre öğrenci sayısı. Erişim tarihi 07.08.2024.
<https://istatistik.yok.gov.tr/>

İş, Eğitim ve Kariyer Perspektifinden YBS Mezunları: İstihdam ve Deneyimler

Hatice Kübra Çiçek^{1,*} & Metin Işık¹

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
hatice.cicek@ahievran.edu.tr

Problem Durumu

Teknolojik ilerlemeler ve bu ilerlemelerin sonuçları dikkate alındığında, işgücünün farklılaşması giderek önem kazanmaktadır. Rekabet avantajı ve verimlilik sağlamak, yeteneklerini doğru alanlarda kullanabilen nitelikli bireylerin topluma kazandırılması ile mümkündür (Vural & Turhan, 2019). Bu bağlamda, iş dünyasının değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yeni akademik disiplinler ortaya çıkmıştır. Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) bölümü, bu gereksinimlere yanıt olarak gelişmiş ve bilgi yönetimi, veri analitiği, sistem entegrasyonu gibi konularda uzmanlaşmış profesyoneller yetiştirmeyi amaçlamaktadır. YBS bölümü, bilişim teknolojileri ile işletme yönetimi arasında köprü kurarak, modern iş dünyasının karmaşık problemlerine yenilikçi çözümler sunmaktadır. Türkiye'deki Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) eğitimi ve iş dünyasının bu alandaki nitelik beklentilerini inceleyerek, mevcut durumun değerlendirilmesiyle alana önemli katkılar sağlayan çalışmalar mevcuttur. Başer & Bakırtaş (2023) tarafından yapılan çalışmada, üniversitelerin ve sektörün teknik becerilere verdiği önem ve bu becerilerin YBS eğitimi ile uyumu vurgulanmaktadır. Aktaş, Aktaş & Akbıyık (2022) ise Türkiye ve ABD'deki YBS iş ilanlarını karşılaştırarak, Türkiye'deki YBS müfredatının daha kapsamlı olmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Harder & Harper (2003) ve Wilkerson (2012) tarafından yapılan çalışmalar, YBS müfredatının hem teknik hem de teknik olmayan becerilerle dengelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Uğur & Turan (2019) ise, mezunların kariyer başarısı için proje yönetimi, takım çalışması ve yönetsel bilgi gibi becerilerin önemine dikkat çekmektedir.

Yapılan araştırmalara rağmen literatürde YBS mezunlarının iş yaşamında istihdam durumları ve kariyer deneyimlerine odaklanan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yapılan bu çalışma ile YBS mezunlarının iş yaşamındaki mevcut durumları derinlemesine analiz ederek, literatürdeki boşluğun doldurulması ve mezunların istihdamına yönelik yapılması gerekenlerin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Özellikle, mezunların karşılaştıkları kariyer engelleri, iş bulma süreçlerinde yaşadıkları zorluklar ve YBS eğitiminin sektörel beklentileri ne ölçüde karşıladığı konularına odaklanılarak, önceki çalışmalardan elde edilen bulgular desteklenmekte ve genişlemektedir. YBS mezunlarının sektörel beklentileri ne ölçüde karşıladıklarını ve karşılaştıkları kariyer engellerini incelemek, araştırmanın temel hedeflerinden biridir. Özellikle mezunların iş bulma süreçlerinde yaşadıkları zorluklar, iş memnuniyeti ve kariyer gelişimi konuları üzerinde durulmaktadır. Çalışmada, mezunların YBS eğitiminin yeterliliklerini nasıl değerlendirdikleri ve bu eğitimin sektörel ihtiyaçlara uygunluğunu sorgulayan sorulara yanıt aranmaktadır. YBS programlarının sektörün beklentilerine uygunluğu konusunda mezunların yaşadığı zorluklar ve müfredatın yeniden yapılandırılmasına yönelik öneriler de bu araştırmanın önemli amaçlarındandır.

Yöntem

Bu araştırma, YBS bölümünden mezun olan 24 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizine dayanmaktadır. Görüşmeler, katılımcıların demografik bilgilerini ve çalışma konularına yönelik soruları içeren önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Demografik bilgiler bölümünde katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mezuniyet yılı ve staj deneyimleri gibi veriler toplanmıştır. Mülakat soruları ise katılımcıların YBS bölümünü seçme nedenleri, mezuniyet sonrası kariyer beklentileri, iş bulma süreçleri ve iş hayatındaki deneyimlerini kapsamaktadır. Toplanan veriler, nitel veri analiz yazılımı olan MAXQDA ile tematik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tematik analiz sürecinde, katılımcıların yanıtları kodlanarak ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Bu analiz sürecinde, katılımcıların kariyer hedefleri, iş bulma süreçleri, eğitim deneyimleri ve karşılaştıkları zorluklar ana temalar altında değerlendirilmiştir.

Çalışma, aşağıdaki temel sorulara odaklanmaktadır:

- YBS bölümünü seçme nedenleri nelerdir?
- Mezuniyet sonrası kariyer beklentileri nelerdir?
- İş bulma süreçlerinde hangi kaynakları ve platformları kullanmışlardır?
- İş bulma sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- İş memnuniyetlerini ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?
- YBS mezunlarının sahip olması gereken en önemli yetkinlikler nelerdir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda istihdam ana teması altında kariyer, iş ve YBS eğitimi olarak 3 alt tema ortaya çıkmaktadır. Kariyer teması, mezunların kariyer hedeflerine ulaşmada karşılaştıkları engelleri ve kariyer beklentilerini kapsamaktadır. İş teması, iş bulma sürecini, memnuniyeti ve karşılaşılan zorlukları ele almaktadır. Ayrıca, iş bulmada başarıyı etkileyen sürekli öğrenme, iletişim becerileri, çözüm odaklı düşünme, teknik bilgi ve yabancı dil gibi yetkinlikler vurgulanmıştır. Mezunlar, özellikle bilişim, finans, lojistik ve e-ticaret gibi farklı sektörlerde istihdam olanağı bularak, bölümün çok yönlü ve geniş kapsamlı bir eğitim sağladığını belirtmektedirler. Bu durum, YBS bölümünün sektörel çeşitlilik ve esneklik açısından sağladığı avantajı göstermektedir. Araştırma sonucunda, YBS mezunlarının çeşitli sektörlerde iş bulma olanağına sahip olduğu, ancak ekonomik sebepler ile bireysel hedeflere erişim amaçlarındaki farklılıklar, kariyer hedeflerine ulaşmada önemli engeller olarak tespit edilmiştir. Ekonomik sebepler arasında düşük maaşlar, ekonomik belirsizlikler ve Türkiye'deki ekonomik şartlar öne çıkmaktadır. Ayrıca, YBS eğitiminin sektörün ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kaldığı ve özellikle yazılım eğitimlerinin yetersizliği, staj ve uygulamaya yönelik projelerin azlığı, mezunların çalışma yaşamlarını ve kariyerlerini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Ek olarak üniversite-sektör iş birliğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin gerçek projeler üzerinde çalışmasının teşvik edilmesi beklenmektedir. Araştırma, YBS eğitiminin sektörel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yönetim bilişim sistemleri, istihdam durumu, kariyer deneyimleri, eğitim yeterliliği, sektörel beklentiler

Kaynakça

Aktaş, B., Aktaş, N.B., & Akbıyık, A. (2022). İşgücü Piyasalarında Yönetim Bilişim Sistemleri Programlarının Farkındalığı: ABD ve Türkiye'deki İş İlanları Üzerinden Bir Değerlendirme. *Journal of Research in Business*, 60-79.

Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 416-430.

Başer, S. H., & Bakırtaş, H. (2023). İş Dünyasının Beklentileri ile Üniversite Programlarının Karşılaştırılması: Yönetim Bilişim Sistemleri Örneği. XX. IBANESS İktisat, İşletme ve Yönetim Bilimleri Kongreler Serisi, (s. 583-595). Ohrid-Kuzey Makedonya Cumhuriyeti.

Buyruk, H. (2018). Gelişen Teknolojiler, Değişen İşgücü Nitelikleri ve Eğitim. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 601-632.

Campion, M. A., Fink, A., Ruggenberg, B. J., & Carr, L. (2011). Doing Competencies Well: Best Practices In Competency Modeling. *Personnel Psychology*, 225-262.

Cascio, W. F., & Montealegre, R. (2016). How Technology Is Changing Work and Organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 349-375.

Cengiz, S., & Şahin, A. (2020). Teknolojik İlerlemenin İstihdam Yaratmadaki Rolü Ve Önemi: Türkiye Örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 160-172.

Doğan, A., & Bekmezoğlu, H. N. (2022). Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümlerinin Karşılaştırmalı Etkinlik Analizi. *Sosyal Mucit Academic Review*, 21-43.

Echenique, E. G., Oliveira, J. M., Moliás, L. M., & Mon, F. E. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 1-16.

Garcia, R. F., Zaguire, J. S., & Lopez, E. S. (2020). Developing entrepreneurial competencies in higher education: a structural model approach. *Education + Training*, 720-743.

Harder, J. T., & Harper, J. S. (2003). A Framework For MIS Student Outcome Assessment And Program Review. *The Review of Business Information Systems*, 83-92.

Henkoğlu, T., & Şerefoğlu, H. (2019). Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü Öğretim Programlarının Bilgi Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 587-602.

Islam, S., & Stamp, K. (2020). A reflection on future directions: Global international and intercultural competencies in higher education. *Research in Comparative and International Education*,69-75.

Mei, L., Feng, X., & Cavallaro, F. (2023). Evaluate and identify the competencies of the future workforce for digital technologies implementation in higher education. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1-15.

Oberlander, M., Beinicke, A., & Bipp, T. (2020).Digital competencies: A review of the literature and applications in the workplace. *Computers & Education*, 1-13.

Uğur, N. G., & Turan, A. H. (2019). Critical professional skills of MIS graduates:Practitioner vs. Academician perspectives. *Journal of Education for Business*, 1-8.

Vural, M., & Turhan, A. H. (2019). Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü Mezunlarının Sahip Olması Gereken Bilgi, Beceri ve Yetkinlikler. *İşletme Bilimi Dergisi*, 357-383.

Wilkerson, J. W. (2012). An Alumni Assessment of MIS Related Job Skill Importance and Skill Gaps. *Journal of Information Systems Education*, 188-197.

Internet Addiction and Related Variables in Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Students: Ankara-Nevşehir Example

Bedri Nejat Yüzüak ^{1,*}, Feyzanur Dalkılıç Cürmen ¹ & Gülnur Nermin Efeoğlu ¹

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
bedri.yuzuak@gmail.com

Problem Statement

Internet use has increased across all age groups in the last 10 years. According to the data of the Turkish Statistical Institute (TUIK, 2024), the rate of individuals using the internet in 2014 was 53.8%, while the rate of individuals using the internet in 2023 was determined to be 87.1%. Intensive internet use can lead to internet addiction. Internet addiction is a behavioral addiction defined by the criteria of "intense desire to use the Internet, inability to stop using the Internet, feeling unhappy and restless when deprived of the Internet, spending more time on the Internet than planned, risking important interpersonal relationships because of the Internet, lying to close people about the time spent on the Internet, using the Internet as a means of escaping from problems" (Young, 1998).

Internet addiction has been found to be associated with many mental health problems. Internet addiction has been found to be associated with psychological problems such as depression and adult attention deficit hyperactivity disorder (El-Archi et al., 2022; Günay et al., 2018). Dissociative symptoms and obsessive-compulsive disorder are also mental health problems associated with internet addiction (Bernardi et al., 2009). In a study conducted with university students, it was determined that as the perceived level of academic success decreases, the level of internet addiction increases (Baltacı, 2017). Internet usage time longer than five hours, sharing more on social media, and liking content shared on social media more significantly increases the risk of internet addiction (Çiçek et al., 2023). Another study found that high social media use can lead to decreased sleep quality, low self-confidence, anxiety and depression (Woods & Scott, 2016).

It is thought that adolescents and young adults may exhibit more Internet addiction compared to other age groups because they have more access to the Internet (Anderson et al., 2017). Studies have shown that internet addiction is common among university students both in Turkey and around the world (Al-Gamal et al., 2016; Zhang et al., 2018; Kurt Genç and Avcı, 2020). It is known that internet addiction causes many psychosocial problems in university students. Knowing the variables related to internet addiction in university students can guide researchers and practitioners in the field in preventing and intervening in internet addiction. For this reason, in this study, the internet addictions of undergraduate students studying in the department of guidance and psychological counseling in two different cities will be examined according to the number of social media applications used, socio-economic level, and the place where the students study.

Research Questions

-
- Is there a significant difference between guidance and psychological counseling students' internet addiction levels depending on where they study?
 - Is there a significant difference between guidance and psychological counseling students' internet addiction levels and their socioeconomic levels?
 - Is there a significant difference between guidance and psychological counseling students' internet addiction levels and the number of social media applications they use?
 - Is there a significant difference in the internet addiction levels of guidance and psychological counseling students according to their socioeconomic level, the province they study in and the number of social media applications they use?

Method

Type of Research

This study was designed in the relational screening model, one of the quantitative research methods. This model examines the extent to which two or more variables have changed in the past/ present and the relationship between the variables. In this review, the cases are defined as they are and no intervention is made to the variables (Karasar, 2009; Büyüköztürk et al., 2016).

Research Sample

Within the scope of the study, simple random sampling method was used to ensure a homogeneous structure and to ensure that all units were selected equally (Kılıç, 2013). In this context, the research sample consisted of 250 Guidance and Psychological Counseling department students who were attending their first year at university in Ankara-Nevşehir provinces in the 2023-2024 academic year.

Data Collection Tools Data in the study were collected through the “Demographic Information Form” and the “Young Internet Addiction Test-Short Form” (Young, 1998). The demographic information form developed by the researchers includes items regarding the province where the students study, the social media applications they use, and their socioeconomic levels. The Young Internet Addiction Test (YIBT) was developed by Young (1998) and converted into a short form as The Young Addiction Test-Short Form (YIBT-SF) by Pawlikowski et al (2013). With the 12 items in this test, it is aimed to determine individuals' tendencies towards internet addiction. The scale was adapted to Turkish by Kutlu et al. (2015). As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that there was a single-factor structure with 12 items and as a result of the confirmatory factor analysis, the scale model showed a good fit for university students. In addition, Cronbach Alpha reliability coefficient was determined as .91 and test-retest reliability coefficient was determined as .93 in university students.

Data Analysis Within the scope of the research, the 12-item YIBT-SF was applied face to face to 250 students, and the scale items was coded between 1-5. The data obtained will be analyzed with the SPSS 26. In this process, descriptive statistics will be used for the province of study, social media applications used and socioeconomic level data, correlational relationships will be used to determine the relationship of these structures with the YIBT-SF scale score and the direction of the relationship, and "One-Way

ANOVA", "K-Factor ANOVA", "LSD", "Tukey HSD" methods will be used to determine the differences between the groups on the basis of the structures.

Expected/Temporary Results

As a result of the research, it is expected that the tendency towards internet addiction of Guidance and Psychological Counseling students aged between 18-20 in Ankara and Nevşehir provinces is at a moderate level and that their internet addiction will differ significantly according to the social media applications they use, the province they study in, and their socioeconomic levels. Accordingly, internet addiction is expected to be higher in students with lower socioeconomic status and students who use more social media applications. However, it is thought that a high positive correlation will be detected between the mentioned variables and internet addiction. Depending on the expected findings, it is thought that the relationship between individuals' internet addiction and environmental, socioeconomic and social factors is partially related.

Keywords: Internet addiction, social media use, undergraduate students

References

- Al-Gamal, E., Alzayyat, A. and Ahmad, M.M. (2016). Prevalence of internet addiction and its association with psychological distress and coping strategies among university students in Jordan. *Perspectives in Psychiatric Care*, 52, 49-61. <https://doi.org/10.1111/ppc.12102>
- Anderson, E.L, Steen, E. and Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430- 454. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>
- Baltacı, Ö. (2017). İnternet bağımlılığını yordayan psikososyal faktörler (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University
- Bernardi, S. and Pallanti, S. (2009). Internet addiction: a descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. *Comprehensive Psychiatry*, 50, 510– 516. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2008.11.011>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.).
- Çiçek, E., Uçar, M.T. and Öztürk, M. (2023). Risk factors associated with problematic Internet use in high school students: A nested case–control study. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 10(2), 115-126. DOI: 10.5152/ADDICTA.2023.23080
- El Archi, S., Barrault, S., Brunault, P., Ribadier, A. and Varescon, I. (2022). Co-occurrence of adult ADHD symptoms and problematic internet use and its links with impulsivity, emotion regulation, anxiety, and depression. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.792206>

Günay O., Öztürk A., Ergun-Arslantaş E. and Sevinç N. (2018). Internet addiction and depression levels in Erciyes University students. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*,31, 79-88. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2018310108>

Karasar, N., 2009. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.

Kurt Genç, A. and Avcı, E. (2020). Binomial (oran) verilerin meta-analizi: Türkiye’deki internet bağımlılık oranının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(3), 1050-1068. <https://doi.org/10.18185/erzifbed.712013>

Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y. and Aysan, F. (2015). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76. <https://doi.org/10.5455/apd.190501>

Turkish Statistical Institute. (2024, 5 Ağustos). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2023. Access Address: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=HanehalkiBilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=HanehalkiBilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407)

Woods, H. C., & Scott, H. (2016). #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41–49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008>

Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Zhang, M.W., Rim, L.B.C., Lee, C. and Ho, R.C.M. (2018). Prevalence of internet addiction in medical students: A meta-analysis. *Academic Psychiatry*, 42(1), 88-93. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0794-1>

Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde İlkokul Düzeyinde Çevre ile İlgili Yapılan Ölçme Araçlarının Sistemantik İncelenmesi

Nüseybe Büşra Doğanay ^{1,*} & Elçin Ayaz ¹

¹ Dicle Üniversitesi
busra.doganay@hotmail.com

Problem Durumu

Karahan (2009) çevreyi genel anlamıyla “organizmanın içinde bulunduğu alan” olarak, Chauan (2008) da buna yakın bir ifade olarak çevreyi, yaşamı oyunca bir organizmanın etkilendiği ve her şeyi kapsayan geniş bir kavram şeklinde tanımlamıştır. Keleş ve Hamamcı (1993) ise biraz daha geniş kapsamda alarak çevreyi, “İnsanın kendisi dışındaki hayvan, bitki, diğer canlı türleriyle ve canlılığı etkileyen iklim, yer altı kaynakları, toprak, hava, su gibi cansız varlıklarla da olan karşılıklı etkileşimlerini ve bu etkileşimle olan ilişkilerini anlatır.” şeklinde tanımlar. Yani çevre hem canlıların insanlarla olan karşılıklı ilişkilerini hem de insanların birbiri içerisindeki ilişkileri kapsamaktadır (Kocalar & Balcı, 2013). Bu kapsamda bireylerin hayatta kalabilmesi için ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çevresiyle etkileşim halinde olması gerektiğinden çevre kavramı, hayati bir konu haline gelmektedir (Evcı, 2023).

Çevrenin doğal ya da yapay baskılar sonucu değişmesi, çevredeki bütün canlıları olumsuz yönde etkilemektedir. Çarpık kentleşme, nüfusun hızlı artışı, teknolojinin gelişmesiyle artan bu baskıların sonucunda doğal dengenin bozulma süreci hızlanmış ve bu da çevre kirliliği, çevre sorunu gibi durumların çıkmasına sebep olmuştur (Güler, 2009). Ertürk (2012) çevre sorununu genel olarak insanların meydana getirdikleri yapay çevrelerin doğal çevre üzerinde oluşturduğu olumsuz sonuçları şeklinde tanımlamıştır. Ortaya çıkan çevre sorunlarıyla başa çıkmanın yolu doğal kaynaklara, çevreye olan farkındalıkları artırıp, bireylerde olumlu birer davranış kazandıracak olan çevre eğitiminin verilmesidir (Şimşekli, 2004). Çevre eğitimi, daha temiz bir çevrede yaşanılabilirliği, sürdürülebilir çevrenin nesilden nesle aktarılabilirliği ve çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemli ve de gereklidir (Sadık ve Çakan, 2010).

Erten (2004) çevre eğitimi, çevreyi korumak adına geliştirilen becerinin, bilginin ve davranışın çevre dostu hale dönüştürülme süreci şeklinde tanımlamıştır. Çevre eğitimine küçük yaşlarda başlanması oldukça önem taşır. Çünkü erken yaşta başlanılan eğitim ile oluşan olumlu ilgi ve tutumlar sonraki yaşamlarında bireyler için istedik davranışların temelini oluşturmaktadır (Erten, 2004). Çevre sorunlarının büyük oranda azalması da çevre eğitimi ile oluşturulan bu olumlu tutum ile gerçekleşebilir. Bu nedenle ilköğretim düzeyinde verilen çevre eğitimi oldukça önemlidir (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007). Çocukluk Birliği (Childhood Alliance) adlı kuruluşun da yayınlamış olduğu bir raporda, çocukluk döneminin doğal dünyaya ilişkin endişe, ilgi, farkındalık, eğilim, değer verme ve bilgi kazanma açılarından kritik bir dönem olduğu belirtilmektedir. Bu da çevre ve çevre eğitimi ile ilgili çalışmaların erken yaşlarda başlanılmasının ne denli önemli olduğunu gösterir (Yaşaroğlu, 2012). Bu araştırmada çevre kavramı ile ilgili Türkiye’de ilkokul düzeyindeki öğrencilerde hangi ölçme

araçlarının kullanıldığı, bununla ilgili yapılan çalışmaların nasıl yürütüldüğü ve çevrenin hangi açılardan araştırıldığına açığa çıkarılması için gerekli olan Türkiye’de 2014-2024 yılları arasında (son 10 yılda) ilkokullarda çevre eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerde geliştirilmiş ölçme araçların sistematik bir derlemesini yapmak amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle mevcut çalışma YÖK Tez’de yayınlanan lisansüstü tezleri incelemeyi hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. İlkokulda çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçlarının;

1. Lisansüstü tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversiteler hangileridir?
3. Lisansüstü tezlerin ders/disiplin/konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerde ne tür sonuçlara ulaşılmıştır?

Yöntem

Bu çalışma bir sistematik derleme araştırması olarak yürütülmüştür. Gökdemir ve Dolgun (2020) Sistematik derlemeyi “aynı konuda yapılmış olan araştırma sonuçlarını sentezlemek ve özetlemek için geliştirilmiş araştırma yöntemi” olarak tanımlamıştır. Yani birçok sayıda alanında uzman kişilerce yapılmış çalışmaların sonucunu titizlikle sentezlemektir. Sistematik derlemenin önemi, en kuvvetli kanıtların üretildiği bir araştırma yöntemi olmasıdır (Karaçam, 2013).Gough, Oliver ve Thomas (2012) ise sistematik derlemeyi, birincil araştırmaların bulgularının açık, net ve titiz bir şekilde gözden geçirilerek bir araya getiren ikincil bir analiz şeklinde ifade etmişleridir. Sistematik derlemenin temel özellikleri; belli bir kritere göre seçilmiş çalışmalarının tamamının incelenmesi, tekrarlanabilir olması, açık ve anlaşılır hedeflerinin bu doğrultuda dâhil edilmesi yahut çıkarılması, elde edilen bulguların objektif bir şekilde sunulmasıdır (Bellibaş ve Gümüş, 2018).

Bu çalışma kapsamında ilkokul düzeyinde çevre ile ilgili yapılan ölçme araçları konulu lisansüstü tezleri ele almak için Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Tarama Merkezi (YÖKTEZ)’nde 2014-2024 yılların arasında tarama yapılmıştır. Araştırmaların bu tarihler aralığında seçilmiş olmasının nedeni son 10 yılda yayımlanan güncel çalışmaların incelenmesinin amaçlanmasıdır.

YÖK veri tabanında “çevre”, “çevre eğitimi”, “çevre-ilkokul” ve “çevre-ilköğretim” anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda elde edilen tezler analiz edilmiştir. Örnekleme özellikle ilkokul olan çevre alanında geliştirilmiş ölçme araçları üzerinde çalışılmış 3 doktora, 8 yüksek lisans olmak üzere toplam 11 teze ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar belirlenen problemlere göre incelenip analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada YÖK Tez veri tabanı tarafından dizinlenen 2014-2024 yılları arasında yayımlanmış ilkokul düzeyinde çevre ile ilgili yapılan çalışmalara yönelik araştırmalar incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular aşağıda bütüncül olarak özetlenmiştir.

Çalışmalar incelendiğinde 2016-2023 yılları arasında çalışmaların yoğunlaştığı ve lisansüstü tezlerin “Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi”, “Gazi Üniversitesi”, “Ankara Üniversitesi”, “Trakya Üniversitesi”, “Dicle Üniversitesi”, “Ahi Evran Üniversitesi”, “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi”, “Hacettepe Üniversitesi”, “Osmangazi Üniversitesi”, “İstanbul Aydın Üniversitesi”nde yapıldığı görülmektedir.

Çalışmada ayrıca ilkokullarda çevre ile ilgili yapılan ölçme araçlarının ders kapsamı incelendiğinde başta en çok Fen Bilimleri, dört tanesi Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ve iki tanesi de Türkçe olmak üzere çeşitli ders alanlarına yönelik olarak yapıldığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, çalışmaların beşte dördünün çevreye yönelik, öğrenme-öğretme yaklaşımı, çevre eğitiminin başarı, tutum, farkındalık düzeyi, davranış, bilinç vb. açısından etkili olup olmadığını konu aldığı görülmektedir. İki çalışma ise ilkokul düzeyi çevre tutum ölçeği geliştirme ile ilgilidir.

Tezlerin yedi tanesinde araştırmacıların kendi oluşturduğu veri toplama araçlarından faydalandığı, iki tezde hem araştırmacının geliştirdiği hem de var olan ölçeklerin kullanıldığı, iki tezde de ölçek geliştirme çalışması yapıldığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan çalışmalarda sistematik tarama ile elde edilen verilerin analizinde istatistik paket programlar (SPSS, ANOVA, EQS6, LISREL) kullanılmıştır. Çalışmaların bir tanesinin analizinde AFA ve madde analiz işlemleri uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokulda çevre eğitimi, ölçme aracı, sistematik derleme

Kaynakça

Bellibaş, M. Ş. & Gümüş S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. Eğitim yönetiminde araştırma (Editörler: Beycioğlu, K. & Özer, N. & Kondakçı, Y.). Ankara: Pegem Akademi

Chauan, B. S. (2008). Environmental studies. New Delhi: University Science Press.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. Çevre ve İnsan Dergisi, 65(66), 1-13.

Ertürk, H. (2012). Çevre bilimleri. Bursa: Ekin yayınları.

Evcı, N. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ekofobi: içeriksel bir bakış. Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 5(1), 11-32.

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Eds.), An introduction to systematic reviews (pp. 1-16). Sage Publications.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden M. (2007). Elementary students' attitudes towards environment. Elementary Education Online, 6, 452-468.

Gökdemir, F. ve Dolgun, G. (2020). Nitel, nicel, sistematik derleme, meta-analiz, meta-sentez araştırmalarında gereç ve yöntem bölümünün yazımı. Arch health sci res 7(2): 189-95.

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.

https://books.google.com.tr/books/about/Environmental_Studies.html?id=Pw6WiYi

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1),26-33

Karahan, G. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 304440).

Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1993). Çevrebilim. Ankara. İmge kitapevi.

Kocalar, A. O. & Balcı, A. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okur yazarlık düzeyleri. *International Journal Social Science Research*, (2), 2146-8257.

Sadık, F. Ve Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorularına yönelik tutum düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 351-365.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dersi XVII(1)*, 83-92.

Yaşaroğlu, C. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi (Unpublished master's thesis). İnönü University, Institute of Educational Sciences, Malatya.

Yükseköğretimde Öğrenci Sesi: Etik Meselelere Karşı Sessizliği Bozmak

Dilek Pekince Kardaş

Muş Alparslan Üniversitesi
d.kardas@alparslan.edu.tr

Problem Durumu

Küresel olarak üniversitelerin bir dizi problemle karşı karşıya olduğunun, yönetim, finansal, risk yönetimi ya da kalite temini gibi pek çok alanda başarısız olduğunun (Prisacariu ve Shah, 2016) ya da hükümetlerin maliyet, süreç ve çıktılar üzerinde oluşturdukları baskının (Fitzmaurice, 2008) tartışıldığı günümüzde çözümü etik alanında arayan yayınlar dar bir alanda da olsa varlığını sürdürmektedir. Eğitim her ne kadar bizatihi ahlaki bir eylem olsa da (Pring, 2001), Scott'un (2004) tespit ettiği gibi etikle ilgili konular modern üniversiteler için ikinci sırada önemdedir ve genel eğilim onları üniversitenin çekirdek misyonu ile bağlantılı temel bir mesele olarak değil de prosedürel bir mesele olarak görmekle sınırlıdır. Üniversiteler etik meselelere karşı "sessiz ve ilgisiz bir kültürle" varlıklarını sürdürmektedir.

Yükseköğretim çalışanları için etik konusunun gündemde tutulmasının güçlü nedenlerinden birisi işin profesyonel tabiatı ile ilişkilidir. Sethy (2018) öğretim elemanlarının kendi öğretim alanlarında uzmanlık sahibi olmalarının; yaptıkları işin öğrencilerin dolayısıyla da toplumun yararına olmasının yanında görevlerinde etik kodları uygulamaya yeteneğine sahip olmalarının, yükseköğretimde "öğretim" işini bir meslek haline getirdiğini belirtmektedir. Fitzmaurice'in (2008) ifade ettiği gibi öğretim elemanlarının profesyoneller olarak öğrencilerin yararı için en iyi şekilde hareket ettiklerinin kategorik olarak varsayılması, profesyonel kararın neye göre alındığı sorusunun sorulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda etik kodlar belirlemektedir. Etik kodlardan beklenen profesyonellere yaptıkları eylemin profesyonel anlamda doğru mu yanlış mı olduğu anlamalarına yardım etmek (Sethy, 2018), profesyonel eylemlere tatbik edilen davranış standartlarına dair bir konsensüsü ifade etmek (Lawler, 1996) ya da daha geniş bir bakış açısıyla kamu yararını korumak, öğretim üyelerinin öğretim öğrenme pratiklerinde onlara rehberlik sunmak ve karar alma süreçlerinde onlara rehberlik etmek (Barrett vd, 2012), kamusal güveni sağlamak ve profesyonel kimliği şeffaflaştırmaktır (Forster ve Maxwell, 2022).

Üniversitelerin etik kodlar inşa etme ve kullanma pratiklerine dair farklı kapsam ve güçteki örneklerle rastlamak mümkündür. Örneğin Murray vd (1996) Kanada'daki yükseköğretim kurumları için hazırladıkları "Üniversite eğitiminde etik ilkeler" başlıklı metinde şu etik ilkelere yer vermektedir: 1. İçerik yeterliği 2. Pedagojik yeterlik 3. Hassas konular ile başa çıkabilme 4. Öğrenci gelişimi 5. Öğrencilerle ikili ilişkiler 6. Gizlilik, 7. Meslektaşlara saygı, 8. Öğrencilere yönelik geçerli değerlendirmeler 9. Kuruma saygı. Mion ve Bonfanti (2019) İtalya'da üniversitelerce oluşturulan etik kodları bireysel, yönetsel, örgütsel ve toplumsal olmak üzere dört alanda kategorize etmektedir.

Türkiye'de ise etik kodlar 2014 yılında YÖK Başkanı imzasıyla "Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri" başlığıyla ülkedeki bütün üniversitelere gönderilen resmi yazı ile üniversite

çalışanlarının pek çok alandaki davranışını etkilemek üzere gündeme getirilmiştir. İlgili belgede amaç, "... yükseköğretim kurumlarımızın yöneticileri, akademisyenlerimiz ve öğrencilerimiz ile bütün paydaşlarımız için referans olarak uygulanması" ve benimsenmesi olarak tanımlanmaktadır. Belgede öğretim elemanlarının ve yükseköğretim kurumları yöneticilerinin eğitim öğretim, hizmet ve akademik yönetim gibi başlıklarda üstlenmesi beklenen sorumluluklar betimlenmektedir. Öte yandan bu etik sorumlulukların ne ölçüde uygulandığının nasıl belirleneceğine ya da buna dair verinin hangi kanal ile nasıl toplanacağına dair herhangi bir atfa yer verilmemektedir. Bu araştırmada ise ilgili belgedeki eksik parçanın yani etik kodların öğrencilerin de hayatlarını etkilemesi beklenen yönünün, ne ölçüde hayata geçirildiğinin öğrenci sesi ile tamamlanabileceği varsayılmaktadır.

Öğrenciden gelen herhangi bir ifade, düşünce veya bakış açısı (Canning, 2016) olarak özetlenebilecek öğrenci sesi, her ne kadar pek çok toplumda "korunma nesnesi" olarak görülüyor olsalar da gençlerin "otonom bireyler" ve muktedir "aktif vatandaşlar" olarak gittikçe artan bir şekilde konumlandırılıyor olmasıyla, onlara pedagojik seslerini bulmaları için tanınan fırsatın yansımalarındandır (Jans, 2004). Seale (2010) öğrenci sesini üniversitede kalite temini ve çalışanlar için profesyonel gelişme üzerinden ele alırken, Blair ve Valdez-Noel (2014) yükseköğretimdeki pratiklerin iyileştirilmesi için öğrencilerin derslere ve öğretim üyelerine dair yaptıkları değerlendirmelerin "duyulması" gerekliliğini vurgulamakta; Stein vd (2021) öğrencilerin bu konuda istekli ve hevesli olduğunu tespit etmektedir.

Bu araştırmada ise eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenci sesi aracılığıyla akademik çalışanların etik ilkeleri nasıl ve ne ölçüde hayata geçirdiğinin anlaşılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 29 öğrenciyle görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik bir bakış açısıyla tasarlanan araştırmada görüşme tekniği sayesinde derinlemesine bilgiye erişilmesi hedeflenmiş; araştırma epistemolojik olarak bireysel bilgi, öznellik, kişisel perspektif ve yorumlama üzerine (Lester, 1999) inşa edilmiştir. Araştırma soruları yükseköğretimde öğrenci sesi literatüründen yola çıkılarak oluşturulmuştur. Araştırma grubu belirlenirken Creswell 'in (2017) belirttiği gibi bulguların evrene genellenmesi değil ana olguyu en iyi şekilde anlama amacıyla hareket edilmiş; bu doğrultuda ana olgu olan öğretmen adaylarının etik ilkelere dair kavrayış ve deneyimlerini öğrenci sesi ile anlamak için "amaçlı örnekleme" tekniğinden yararlanılmıştır. Bu örneklemede Patton'ın (1990) ifade ettiği gibi katılımcı seçilirken "bilgi açısından zengin olup olmama" kriterine göre hareket edilmektedir. Araştırmanın yapıldığı üniversiteden gerekli etik izinler alındıktan sonra yapılan görüşmelerde katılımcılardan aydınlatılmış onam alınmış, Gay, Mills, Airasian (2009) tarafından açıklanan görüşme sırasında uyulması gereken ilkelere riayet edilmiştir.

Veri analizinde Creswell'in (2017) önerdiği adımlar takip edilmiştir. Buna göre ilk olarak verilerden genel bir anlam çıkarmak için verilerin incelenmesini, fikirlerin not alınmasını, verilerin organizasyonu üzerinde düşünülmesini ve daha fazla veriye ihtiyaç duyulup duyulmadığını belirlemeye yönelik gözden geçirmeyi içeren keşfedici ilk analiz yapılmıştır. Sonrasında verilerden anlam çıkarmak ve onları

metinlere ayırmak; bu parçaları kod olarak etiketlemek, kodlamaların çakışıp çakışmadıklarını veya gereksiz yere kullanılıp kullanılmadıklarını incelemek ve bu kodları geniş temalara daraltmak amacıyla verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Bu süreç sayesinde canlı ve yalın kodların oluşturulması ve veriyi en iyi açıkladığı düşünülen temalara ayrılması da mümkün olmuştur. Temalar “Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri” metninde yer alan “eğitim-öğretim etiği” referans alınarak oluşturulmuştur. Bu başlıkta öğretim elemanlarının eğitim ve öğretimle ilgili sorumlulukları beş maddede; öğrencilere karşı sorumlulukları ise on sekiz maddede ifade edilmektedir. Analiz sırasında katılımcıların görüşleri her bir madde referans alınarak kodlanmıştır.

Araştırmada veri analizi, Gay, Mills, Airasian (2009) tarafından ifade edildiği gibi, nitel araştırmanın kendisine has geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri gözetilerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, nitel verilerin ölçülmeye çalışılan şeyi doğru bir şekilde yakalayabilmesini ifade etmekte; güvenilir olma ve anlama üzerinden tanımlanmaktadır. Bu kapsamda ise Maxwell'in (1992) önerdiği gibi beş geçerlik ölçütü sağlanmıştır. Bunlar olgusal doğruluğu içeren betimsel geçerlik; katılımcıların bakış açılarına dair kaygıları içeren yorumsayıcı geçerlik; araştırma raporunun çalışılan fenomeni açıklayabilme yeteneğini içeren teorik geçerlik; çalışılan topluluk içerisinde genellenebilirlik olmak ile araştırmacı tarafından çalışılmayan topluluğa yönelik genellenebilirliği içeren içsel ve dışsal genellenebilirlik ve son olarak araştırmacının değerlendirici veyahut yargılayıcı olmaksızın verileri sunabilme yeteneğini içeren dışsal geçerliktir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin önemli bir bölümünün yükseköğretimde seslerini duyurmaya en çok ihtiyaç duydukları alanların, öğretim elemanlarının etik ilkeleri yansıtmayan davranışları ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrenci sesinin ruhunu en iyi yansıtan etik ilkelerden “Öğrencilerin derslerle ilgili değerlendirmelerini dikkate almak” ilkesi, öğretim üyelerinin yeterince uygulamadıkları diğer etik ilkelerden ötürü hayata geçememektedir. Öğrenciler özellikle “öğrencilerin çalışmalarını ve performanslarını adil-tarafsız ve dürüst olarak değerlendirmek, değerlendirmeleriyle öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak, zamanında ve yapıcı geribildirim vermek” ilkesine göre, çalışmalarına dair ihtiyaç duydukları geribildirimi alamadıklarını ifade etmekte, dahası geribildirim verilirken başka bir etik ilke olan “adil ve nesnel davranılması” ilkesinin ihlal edildiğini düşünmektedir. Öte yandan öğrencilerinin seslerine kulak veren ve bu sesin duyulmasını mümkün kılan akademik çalışanların aynı zamanda etik ilkelere uygun davranış gösterdiği görülmektedir. Özetle, akademik çalışanların öğrencilerine karşı sorumluluklarını içeren etik ilkelerden uzaklaşmaları aynı zamanda öğrencilerin seslerini duyuramamaları, bu sesi duyurmaktan vazgeçmeleri veyahut düşüncelerini dile getirseler bile anlamlı olmayacağını düşündükleri için susmaları ile sonuçlanmaktadır.

Araştırma sonuçları Prisacariu ve Shah'ın (2016) belirttiği gibi etiği merkeze alan bir yükseköğretim yapılanmasının gerekli olduğuna dair temellendirilmiş bir bakış açısı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci sesi, etik ilkeler, yükseköğretim

Kaynakça

- Barrett, D. E., et al. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviours? Towards the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 890–898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003>
- Blair, E., & Valdez Noel, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875984>
- Canning, J. (2017). Conceptualising student voice in UK higher education: four theoretical lenses. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 519-531. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1273207>
- Fitzmaurice, F. (2008) Voices from within: teaching in higher education as a moral practice. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 341-352. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510802045386>
- Forster, D., & Maxwell, B. (2022). Using codes of professional ethics and conduct in teacher education: pitfalls and best practice. In: Eaton, S.E., Khan, Z.R. (Eds) *Ethics and integrity in teacher education*. (pp. 25-42) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16922-9_3
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11 (1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>
- Lawler, P. A. (1996). Developing a code of ethics: A case study approach. *The Journal of Continuing Higher Education*, 44(3), 2–14. <https://doi.org/10.1080/07377366.1996.10400298>
- Mion, G., & Bonfanti, A. (2019). Drawing up codes of ethics of higher education institutions: evidence from Italian universities. *International Journal of Educational Management*, 33(7),1526-1538.
- Murray, et. al. (1996). Ethical principles in university teaching. ED407899 (ERIC). <https://eric.ed.gov/?id=ED407899>
- Pring, R. (2001). Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101–112. <https://doi.org/10.1080/03057240120061360>
- Prisacariu, A., & Shah, M. (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, 22(2), 152–166. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1201931>
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>

Sethy, S.S. (2018). Academic ethics: Teaching profession and teacher professionalism in higher education settings. *Journal of Academic Ethics* 16, 287–299. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9313-6>

Scott, P. (2004). Ethics ‘in’ and ‘for’ higher education. *Higher Education in Europe*, 29(4), 439–450. <https://doi.org/10.1080/03797720500083039>

Stein, S. J., Goodchild, A., Moskal, A. Terry, S., & McDonald, J. (2021). Student perceptions of student evaluations: Enabling student voice and meaningful engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 837- 851. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1824266>

YÖK (2014). Yükseköğretim kurumları etik davranış ilkeleri. <https://istanbultip.istanbul.edu.tr/tr/duyuru/yuksekogretim-kurumlari-etik-davranis-ilkeleri-30004A0047007700420068003100530046007A0063003100>

Türkiye’de Sağlık Okuryazarlığıyla İlgili Eğitim ve Öğretim Alanında Hazırlanan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi

Erol Koçođlu¹ & Ramazan Biçer^{1,*}

¹ İnönü Üniversitesi
ramazanbicer1985@gmail.com

Problem Durumu

İnsan, var olduğundan itibaren temel ihtiyaçlarının karşılanması için mücadele etmektedir. Nasıl ki insan için yeme, içme ve uyuma birer ihtiyaç ise; sağlıklı olmak da temel bir ihtiyaç olarak kabul edilebilir. Sağlıklı olmayan birey, diğer temel ihtiyaçlarını da yerine getirmekte zorlanabilir. Bu anlamda sağlık; korunması, ilgilenilmesi ve önemsenmesi gereken temel ihtiyaçlardan biri olarak düşünülebilir. Dolayısıyla sağlık ve sağlık okuryazarlığı, üzerinde durulması gereken önemli konular olarak öne çıkmaktadırlar.

Türk Dil Kurumu’na (2024) göre sağlık; “Bireyin fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik durumunda olması, vücut esenliği; keyif, sıhhat” şeklinde (<https://sozluk.gov.tr/>); Dünya Sağlık Örgütü’ne (WHO) göre; "Sağlık, yalnızca hastalık veya sakatlığın olmaması değil, tam bir fiziksel, ruhsal ve sosyal refah durumudur." (WHO, 2024) şeklinde tanımlanabilir. Araştırmanın konusu olan sağlık okuryazarlığı ise; sağlığın korunması ve sürdürülebilmesi için bireylere kendi sağlık kararlarını verebilme becerisi kazandırarak toplumda bir sağlık bilincinin oluşturulması ya da (Kalaycı Oflaz, 2023) sağlıkla ilgili bilgileri okumak, anlamak ve uygun sağlık kararları vermek için o bilgileri kullanma becerisi şeklinde tanımlanabilir (Weiss, 2003). Sağlık okuryazarlığı genel olarak; sağlık hizmetlerine ulaşım, öz-bakım, sağlık hizmeti sunan ekip ve hasta arasındaki etkileşim olmak üzere üç temel noktada sağlık sonuçlarını etkilemektedir (Yılmaz & Tiraki, 2016).

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’de sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesidir.

Araştırmanın temel problemi “Türkiye’de sağlık okuryazarlığı ile ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların genel eğilimi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu araştırmayla ilgili benzer çalışmalara rastlansa da (Akyüz, 2021; Alp & Mete, 2023; Çelik & Kuçlu, 2022; Ekinci, Tutgun Ünal & Tarhan, 2021; Koç Akran, 2021; Kurtulmuş & Iğın, 2024; Şantaş, 2021; Turan, Söylemez & Jimale, 2023) konuya ilişkin güncel ve yalnızca eğitim öğretim alanında hazırlanan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belirtilen amaç ve öneme yönelik aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların konulara göre dağılımı nasıldır?
- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri hangileridir?
- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmalar hangi çalışma grubu veya katılımcılarla gerçekleştirilmiştir?
- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
- Sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma modeli ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanılmasıyla algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konulduğu bir araştırma süreci olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla toplumsal olguları içinde buldukları çevre bağlamında araştırmayı ve anlamayı öne çıkaran bir yaklaşım olarak da ifade edilmektedir (Glaser, 1978'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda, ele alınan konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası vardır. Bu yönüyle araştırmacı bir kâşif gibi hareket ederek ilave sorularla gerçekliğin izini sürer ve muhatabının öznel bakış açısına önem verir (Karataş, 2015).

Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için gerçekleştirilen sistematik bir işlemdir. Sistematik değerlendirme için kullanılacak belgeler çeşitli formlarda olabilir. Bunlar arasında; toplantı tutanakları, kılavuzlar, kitaplar, günlükler, dergiler, mektuplar, haritalar, gazeteler, radyo ve televizyon program senaryoları, kurumsal raporlar, anket verileri ve çeşitli kamu kayıtları, karalama defterleri ve fotoğraf albümleri de araştırma için belgesel malzeme sağlayabilir (Bowen, 2009).

Çalışmanın Kapsamı

Bu çalışmada; Türkiye'de sağlık okuryazarlığıyla ilgili yalnızca eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların genel eğilimleri incelenecektir. Çalışmanın kuramsal evrenini Türkiye'de 2015-

2023 yılları arasında yalnızca eğitim öğretim alanında sağlık okuryazarlığıyla ilgili yayımlanan 11 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışma kapsamına alınan tezlerin tamamı, 12 Ağustos 2024 tarihine kadar YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanında açık erişim olarak yayımlanan çalışmalardan oluşmaktadır. Tezlerin yayımlandıkları yıllar, kimler tarafından yazıldıkları ve adları Ek-1'de sunulacaktır.

Verilerin Analizi

Doküman analizi; meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Bu çalışma kapsamında betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınarak eğilimlerin belirlenmesini ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalar olarak tanımlanabilir (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu çalışmada, alan yazında yapılmış olan bilimsel makaleler daha önce araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde analiz edilmiş ve ilgili alan yazındaki eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sağlık kavramı; fiziksel, ruhsal ve sosyal anlamda iyi oluş halini ifade etmektedir. Sağlıklı bir yaşama sahip olabilmek için belirli bir bilince sahip olmak gerekmektedir. Bu anlamda sağlık okuryazarı bir birey olabilmek için kitlelerin belli eğitimlerden geçmeleri ve bu anlamda bir sağlık bilinci geliştirmelerinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan bütün bulgular elde edildiğinde tablo ve yorumlarıyla birlikte verilecektir. Ancak ilk belirlemelere göre; ilk çalışmanın 2015 yılında gerçekleştirildiği, en fazla çalışma yapılan yılların üçer çalışmayla 2019, 2022 ve 2023 yılları olduğu, tez türlerine göre 6 yüksek lisans ve 5 doktora çalışmasının hazırlandığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye'de sağlık okuryazarlığıyla ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların bir artış eğiliminde olduğu ifade edilebilir. Buna rağmen eğitim öğretim alanında hazırlanan sağlık okuryazarlığıyla ilgili çalışma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konuyla ilgili teorik veya uygulamalı çalışma sayısının artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık okuryazarlığı, nitel araştırma, betimsel içerik analizi, eğitim ve öğretim, lisansüstü çalışmalar

Kaynakça

Akyüz, S. (2021). Sağlık okuryazarlığı araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Genel Tıp Dergisi*, 31(4), 402-416

Alp, F., & Mete, M. (2023). Türkiye'de Sağlık Okuryazarlığı Alanında Yürütülen Tezlerin Bibliyometrik Analizi (2011-2022). *Sağlık Profesyonelleri Araştırma Dergisi*, 5(3), 178-188.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

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

Çelik, N. M. & Kuçlu, T. (2022). Türkiye’de Sağlık okuryazarlığı üzerine yazılan tıpta uzmanlık tezlerinin bibliyometrik analizi. *Turkey Health Literacy Journal*, 3(2), 38-95.

Ekinci, Y., Tutgun Ünal, A., & Tarhan, N. (2021). Dijital sağlık okuryazarlığı üzerine bir alanyazın incelemesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 148-165.

Kalaycı Oflaz, N. (2023). Sağlık Okuryazarlığını Anlamak-Türkiye’de Sağlık Okuryazarlığı ve Sağlık Harcamalarına Etkisi. İstanbul: Aktif Yayınevi.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Koç Akran, S. (2021). Sağlık Okuryazarlığı Üzerine Sistemik Derleme. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 143-168.

Kurtulmuş, M. & Ilgın, H. Ö. (2024, February). Postgraduate Studies in Health Literacy and Women; A Bibliometric Analysis - Sağlık Okuryazarlığı ve Kadın Dizininde Lisansüstü Çalışmalar; Bir Bibliyometrik Analiz. In Conference Id.

Şantaş, G. (2021). Türkiye’de Sağlık Okuryazarlığı Araştırmaları: Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi. *Turkish Journal of Science and Health*, 2(2), 54-60. <https://doi.org/10.51972/tfsd.887032>.

Turan, A., Söylemez, N. M. & Jimale, Z. A. (2023). Türkiye’de Sağlık Okuryazarlığı ile İlgili Tezlerin İncelenmesi. *Ssd Journal*, 8(39), 68-80.

Türk Dil Kurumu. (2024). Sağlık. <https://sozluk.gov.tr/>

Weiss, B. D. (2003). Health literacy. *American Medical Association*, 253, 358.

WHO. (2024). Sağlık. <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M., & Tiraki, Z. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? Nasıl ölçülür?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(4), 142-147.

Eğitimde Post-Nitel Araştırma Yaklaşımı: Kavramsal Bir Analiz

Mehmet Aşıkcan ^{1,*} & Ahmet Saban ¹

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi
masikcan@erbakan.edu.tr

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde öğrenme süreçlerini çeşitli boyutlarıyla anlamak, etkili öğretim yöntemleri geliştirmek ya da uygulamaları değerlendirmek gibi birçok amaç için çeşitli nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Bu yönüyle nitel araştırma, eğitim alanında uzun süredir önemli bir rol oynamış ve zengin verilerin elde edilmesini sağlayarak eğitim olgusunun derinlemesine anlaşılmasına büyük katkılar sağlamıştır (Merriam & Tisdell, 2015). Ancak son yıllarda bu yaklaşım, ontolojik ve epistemolojik temeller ve önceden belirlenmiş veri toplama ve analiz süreçleriyle elde edilen bulguların yorumlanması bakımından çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır (Carlson, 2020; St. Pierre, 2018, 2019, 2021). Bu eleştiriler temel olarak araştırmacının konumunu, gerçekliğin tek bir yorumunun mümkün olup olmadığını ve dilin deneyimleri tam olarak yansıtmaya kapasitesine sahip olup olmadığını sorgulamaktadır. Ayrıca, geleneksel nitel araştırmanın sabit metodolojik yapılarının bilginin dinamik ve değişken özelliğini tam anlamıyla yansıtmada yetersiz kaldığı düşünölmektedir (MacLure, 2013).

İngilizce “post-qualitative research” olarak kavramsallaştırılan “post-nitel araştırma”, Türkçeye “post-nitel araştırma”, “nitel ötesi araştırma” ve “nitel sonrası araştırma” şeklinde çevrilebilmektedir. Bu çalışmada ise “post-nitel araştırma” terimi tercih edilmiştir. Nitekim Türkgeldi’nin (2024) çalışmasında da bu terimin benimsendiği anlaşılmaktadır. Türkgeldi (2024) SEKANS Sinema Kültürü Dergisi’nde yayımladığı “Yeni Bir Düşünme Olanadığı: Video Deneme” adlı makalesinde sanat eleştirisi geleneğinden geldiğini belirttiği filmlere yönelik yorumlamacı yaklaşımları açıklarken video denemelerinin “post-nitel araştırma” yaklaşımı çerçevesinde ele alınabileceğini belirtmiştir. Ulusal alanyazında bu çalışma dışında post-nitel araştırma yaklaşımına bu isimlendirmeye değinen başka bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında bilimsel çalışmalara ve tartışmalara konu olan “post-nitel araştırma” yaklaşımının ulusal alanyazında yeterince yer bulmaması ise önemli bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Böylelikle “post-nitel araştırma” yaklaşımının kavramsal çerçevesinin, metodolojik özelliklerinin ve eğitim araştırmalarına potansiyel katkılarının derinlemesine incelenmesi, bu yaklaşımın daha iyi anlaşılmasına ve uygulanmasına katkı sunacağı düşünölmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, “post-nitel araştırma” yaklaşımının ortaya çıkışındaki mantığa ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır. Böylece, bu araştırma yaklaşımının teorik ve metodolojik özelliklerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yönlendirici olmuştur:

-
- Post-nitel araştırma nedir ve hangi teorik temellere dayanmaktadır?
 - Post-nitel araştırmanın metodolojik özellikleri nelerdir?
 - Post-nitel araştırmanın ortaya çıkış süreci nasıl gerçekleşmiştir?
 - Post-nitel araştırma geleneksel nitel araştırmadan nasıl farklılaşmaktadır?
 - Post-nitel araştırmanın eleştirilen yönleri nelerdir?
 - Post nitel araştırmanın eğitim araştırmalarına potansiyel katkıları neler olabilir?

Yöntem

Araştırmada alanyazın incelemesi işe koşulmuştur. Alanyazın incelemesi, belirli bir araştırma sorusu/konusu hakkında daha önce yapılmış çalışmaların eleştirel bir perspektifle incelenmesi, değerlendirilmesi ve özetlenmesi biçiminde tanımlanabilir. Alanyazın incelemesi, mevcut bilgi birikimini değerlendirir, bilgi boşluklarını belirler ve yeni araştırma soruları geliştirilmesine olanak tanır (Booth vd., 2016). Alanyazın incelemesi, aynı zamanda araştırmacılara teorik bir çerçeve oluşturma, metodolojik yaklaşımları belirleme ve mevcut bulgularla kendi araştırmalarını ilişkilendirme imkânı sunmaktadır. Bu çalışmada alanyazın incelemesi süreci beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

Aşama 1: Araştırma Sorusunun/Konusunun Belirlenmesi

Alanyazın incelemesi, araştırma konusunun belirlenmesi ve bu konunun alandaki öneminin saptanmasıyla başlar. Araştırmacı, çalışmanın odaklandığı konuda mevcut bilgi eksiklerini tespit eder (Fink, 2014). Bu yönüyle bu çalışmada “post-nitel araştırma” yaklaşımının özellikle ulusal alanyazında yeterince yer bulmaması önemli bir sorun olarak görülmüş ve bu araştırma yaklaşımının özelliklerinin detaylıca ele alınmasına karar verilmiştir.

Aşama 2: Alanyazındaki Kaynakların Belirlenmesi

Bu aşamada, konuya dair kitaplar, makaleler, tezler ve diğer akademik çalışmalar dahil olmak üzere çeşitli kaynaklar taranır. Bu aşamada ulaşılan kaynaklar, çalışmanın teorik çerçevesinin dayandığı temel alanyazını belirler (Ridley, 2012). Bu çalışmada da post-nitel araştırma ile ilgili akademik makaleler, kitaplar, tezler ve konferans bildirileri taranmış ve özellikle St. Pierre, Lather, Jackson, Mazzei gibi post-nitel araştırma alanında öncü çalışmaları bulunan araştırmacıların eserleri incelenmiştir.

Aşama 3: Kaynakların Değerlendirilmesi

Kaynaklar, eleştirel bir yaklaşımla incelenerek hangilerinin çalışmada kullanılacağı belirlenir (Machi & McEvoy, 2016). Araştırmacı, kaynakların araştırma sorusuna uygunluğunu, teorik yaklaşımlarını ve güçlü/zayıf yönlerini değerlendirir (Fernandez, 2019). Bu çalışmada da post-nitel araştırmanın kavramsal çerçevesini, metodolojik özelliklerini, geleneksel nitel araştırmadan ayrılan yönlerini ve bu yaklaşıma getirilen eleştirileri ele alan kaynaklar öncelikli olarak değerlendirilmiştir.

Aşama 4: Bilgilerin Analiz Edilmesi, Sentezlenmesi ve Yorumlanması

Seçilen kaynaklar, araştırma amacı doğrultusunda analiz edilip sentezlenir. Ana sorulara uygun temalar ve çıkarımlar oluşturulur. Elde edilen bulgular ise değerlendirilir (Hart, 2019). Bu çalışmada da belirlenen alt-sorulara ilişkin yapılan analizler neticesinde post-nitel araştırmanın temel kavramları, metodolojik özellikleri, eleştirilen yönleri ve eğitim araştırmalarına yönelik potansiyel katkıları gibi hususlar ele alınarak tartışılmıştır.

Aşama 5: Sonuçların Raporlanması

Elde edilen bilgiler yazılı bir rapora dönüştürülür. Bu rapor, önceki araştırmaların özetini, mevcut bilginin eleştirel değerlendirmesini ve çalışmanın katkılarını içerir. Ayrıca, araştırmanın önemini ve bilgi boşluklarını açıklayıp gelecekteki çalışmalar için öneriler sunar (Galvan & Galvan, 2017). Bu çalışmada da “post-nitel araştırma” yaklaşımının teorik ve metodolojik özelliklerine kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş, özellikle ulusal alanyazındaki bilgi boşlukları doldurulmaya çalışılmış ve bu yaklaşımın eğitim araştırmalarında nasıl uygulanabileceğine ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara dair önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Post-nitel araştırma, geleneksel nitel yöntemlerin ötesine geçerek esnek ve yaratıcı yaklaşımlar sunar, yeni ontolojik-epistemolojik perspektifler benimser. İnsan merkezci olmayan bakış açılarıyla bilgi üretiminin sosyal, kültürel ve politik bağlamlarda şekillendiğini vurgular. Postmodernizm, feminist teori, eleştirel teori ve post-yapısalcılık gibi teorik çerçevelerden beslenir. Metodolojik olarak, sabit adımlar yerine esnek ve yaratıcı yaklaşımlar benimser; öznellik-nesnellik ayrımını reddeder, çoklu epistemolojik ve ontolojik yaklaşımlar kullanır. Post-nitel araştırma, insan dışı unsurları da araştırma sürecine dahil eder. Eleştiriler, net bir çerçeve olmamasının belirsizlik yaratabileceğine odaklanır. Ancak, eğitim araştırmalarına yeni bakış açıları ve yöntemler sunarak bilgi üretimini zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Post-nitel araştırma, eğitimde yaratıcı ve yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Harding, 1987; Lather, 1991; St. Pierre, 2018; 2019; 2021).

Sonuç olarak, post-nitel araştırma yaklaşımı “kuramsal düşünme” ve “yöntemsiz düşünme” gibi bakış açılarını vurgulayarak bütün metodolojik ön kabullere karşı bir duruş sergilemekte ve araştırmacının “varoluşsal” duruşunu ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırma yaklaşımı, eğitim araştırmacılarını daha yaratıcı ve yenilikçi sorgulama biçimlerini geliştirmeye teşvik ederek eğitim alanındaki bilgi üretimini zenginleştirebilme potansiyeline sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Post-nitel araştırma, eğitimde araştırma, alanyazın incelemesi

Kaynakça

Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). Systematic approaches to a successful literature review. SAGE.

-
- Brown, S. P., McKesson, L. D., Robinson, J., & Jackson, A. Y. (2021). Possibles and post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 231-234.
- Carlson, D. L. (2020). The (un)certainty of post-qualitative research: Textures of life-in-motion as articulation. *Qualitative Inquiry*, 27, 158-162.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev.: E. Karadağ). Nobel Yayıncılık.
- Draper, A. K. (2004). The principles and application of qualitative research. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 641-646.
- Fernandez, K. V. (2019). Critically reviewing literature: A tutorial for new researchers. *Australasian Marketing Journal*, 27(3), 187-196.
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. SAGE.
- Galvan, J. L., & Galvan, M. C. (2017). *Writing literature reviews: A guide for students of the social and behavioral sciences*. Routledge.
- Harding, S. (1987). Is there a feminist model? In S. Harding (Ed), *Feminizm and Methodology* (pp. 1-14). Indiana University Press.
- Hart, C. (2019). *Doing a literature review: Releasing the research imagination*. SAGE.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within/in the postmodern*. Routledge.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634–645.
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2016). *The literature review: Six steps to success*. Corwin Press.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ridley, D. (2012). *The literature review: A step-by-step guide for students*. SAGE.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.

St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608.

St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative inquiry*, 25(1), 3-16.

St. Pierre, E. A. (2021). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163-166.

Trifonas, P. P. (2009). Deconstructing research: Paradigms lost. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(3), 297-308.

Türkgeldi, S. K. (2024). Yeni bir düşünme olanağı: Video deneme. *SEKANS Sinema Kültürü Dergisi*, e24, 44-54.

Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlik İnançlarının, Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öğrenme Çeviklikleri Arasındaki İlişkide Aracı Rolünün İncelenmesi

Elif Akan ^{1,*} & A. Halim Ulaş ¹

¹ Atatürk Üniversitesi
elif.akan15@ogr.atauni.edu.tr

Problem Durumu

Eğitim; bireylerin bilgi, beceri ve değerleri kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Eğitim sürecinin kalitesi ise büyük ölçüde öğretmenlerin yetkinliklerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca elde ettikleri bazı beceriler, kazanımlar ve yetkinlikler verecekleri eğitimin kalitesini büyük oranda etkilemektedir. Bunlar arasında üstbilişsel farkındalık, akademik özyeterlik ve öğrenme çevikliği olduğu ifade edilebilir.

Özyeterlik, herhangi bir konudaki sorumluluğun ya da görevin yerine getirebileceğine ilişkin duyulan güveni ifade etmektedir (Jinks & Lorschach, 2003). Bu tanımdan hareketle akademik özyeterliğin, akademik sorumlulukları veya görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilme konusunda kişinin kendisine duyduğu güveni temsil ettiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde kazanmaları gereken diğer bir kazanım ise üstbilişsel farkındalıktır. Üstbiliş, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçler üzerinde kontrolü içeren üst düzey düşünmeyi ifade etmektedir. Ayrıca üstbiliş, belirli bir öğrenme sürecinin düzenlenmesini ve denetlenmesini içermektedir (Livingston, 2003).

Öğretmen adaylarında bulunması gereken bir diğer önemli beceri ise öğrenme çevikliğidir. Öğrenme çevikliği, alışılmış davranış kalıplarının ötesine geçme ve farklı durumlarla karşılaşıldığında gelişme arzusuyla öğrenmeye yönelme olarak tanımlanabilir (Mitchinson & Morris, 2014). Diğer bir ifadeyle öğrenme çevikliği, bireylerin değişen öğrenme ortamlarına hızlı bir şekilde uyum sağlamaları şeklinde açıklanabilir. Bu nedenle günümüz eğitim ortamlarında, hızla değişen bilgi ve beceri gereksinimleri göz önüne alındığında, öğrenme çevikliğinin öğretmen adayları için giderek daha önemli hale geldiği ileri sürülebilir.

Akademik Öz Yeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki

Alan yazınında akademik öz yeterlik ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında orta (Osmanoğlu & Ulu, 2024) ve yüksek (Akyüz, 2020) düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca farklı bir çalışmada akademik öz yeterlik algı düzeyi ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Doğan & Tuncer, 2017). Bahsi geçen çalışmalardan hareketle, akademik öz yeterlik ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Öğrenme Çevikliği ile Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişki

Öğrenme çevikliği öğrenmeye açık ve istekli bireyler için kullanılmaktadır (Gravett & Caldwell, 2016). Öğrenme çevikliği yüksek olan kişiler; akranlarından daha iyi performans gösterir, yeni bilgileri daha hızlı öğrenir, daha etkili iletişim kurar ve kariyerlerinde daha hızlı yükselirler (Hallenbeck, 2016). Ayrıca bu bireyler deneyimlerden doğru dersler çıkarır ve bu dersleri yeni durumlara uyarlayabilirler. Yüksek öğrenme çevikliğine sahip kişilerden geri bildirim isteyerek sürekli olarak kendilerini geliştirme eğilimindedirler (de Meuse vd., 2010). Dolayısıyla üstbilişsel farkındalık düzeyinde olan bireylerin yüksek öğrenme çevikliğine sahip olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu ön görülmektedir. Diğer taraftan akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin akademik etkinliklere daha fazla katılım göstermeleri, bu etkinliklerde çaba sarf etmeleri ve akademik zorluklarla karşılaştıklarında etkili stratejiler geliştirmeye istekli olmaları beklenmektedir (Saymer, 2022). Bu nedenle akademik öz yeterlik inancının da öğrenme çevikliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akademik özyeterliğin üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ileri sürülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde akademik öz yeterliğin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkide aracı rolünün incelendiği görülmüştür (Asici vd., 2024; Abd-Elmotaleb & Saha, 2013; Hejazi vd., 2009). Ancak akademik öz yeterliğin, üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkide aracı rolünü ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın alan yazınına katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu doğrultuda ilgili araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkide akademik öz yeterliklerinin aracılık rolünü araştırmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezlere yanıt aranacaktır.

H1: Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öğrenme çeviklikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğrenme çeviklikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin, üstbilişsel farkındalıkları ve öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkide aracılık rolü vardır.

Yöntem

Bu araştırmada bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve aracı değişkenin, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki üzerindeki aracı rolü değerlendirilmiştir. Bu nedenle ilgili araştırma, ilişki modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2012; McMillan & Schucamher, 2010). Ayrıca iki değişken arasındaki ilişkide aracı değişkenin rolünü ortaya koymak için

bu araştırma yönteminden yararlanılmaktadır (Christensen vd., 2014). Bu araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okuyan 351 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İlgili araştırmada öğretmen adaylarından Akademik Öz Yeterlik İnancı (Yılmaz vd., 2007), Üstbilişsel Farkındalık (Durdukoca & Arıbaş, 2019) ve Öğrenme Çevikliği (Alkan & Maviş-Sevim, 2022) ölçekleriyle veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen tüm verilerin analizlerinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle normallik analizleri yapılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Ardından değişkenler arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuçlar Fraenkel vd. (2012) tarafından belirlenen korelasyon aralıkları (00-.40: Düşük; .41-.60: Orta; .61-.80: Yüksek; .81+: Çok yüksek) göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Akabinde SPSS Process eklentisi aracılığıyla üstbilişsel farkındalık ve öğrenme çevikliği değişkenleri arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolü için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. İlgili analizde örneklem düzeyi 5000 ve güven aralığı %95 olarak seçilmiştir. Bahsi geçen bootstrapping analizinin geçerli olup olmadığını belirleyebilmek için güven aralığı katsayılarının alt ve üst sınırlarının sıfırı içerip içermediği kontrol edilmiştir. Bu kapsamda güven aralıklarının sıfırı içermediği ve aracılık modeline ait verilerin geçerli olduğu belirlenmiştir (Preacher & Hayes, 2008). Ayrıca aracılık rolünde Baron ve Kenny (1986) tarafından ortaya konulan koşullar dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle bağımsız ve bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ardından aracı değişkenle bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Sonrasında aracı değişkenin modele girmesiyle bağımsız ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide bir anlamlı düşüşün meydana gelip gelmediği saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında üstbilişsel farkındalık ile akademik öz yeterlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sonuçlar, akademik öz yeterlik ile öğrenme çevikliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada öğretmen özyeterliliğiyle öğrenme çevikliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Maviş-Sevim & Alkan, 2024). Benzer şekilde Osmanoğlu ve Ulu'nun (2024) araştırmasında öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Doğan ve Tuncer (2017) araştırmalarında akademik öz yeterlik algı düzeyi ile üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu sonuçların yanı sıra öğrenme çevikliği ile üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınındaki bir araştırmada yüksek öğrenme çevikliğine sahip bireylerin geri bildirim istediklerini ve sürekli olarak kendilerini geliştirme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (de Meuse vd., 2010). Dolayısıyla bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasında bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin, üstbilişsel farkındalıkları ve öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca akademik öz yeterliğin, üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik öz yeterlik inancı, üstbilişsel farkındalık, öğrenme çevikliği

Kaynakça

Abd-Elmotalieb, M., & Saha,S.K. (2013). The role of academic self-efficacy as a mediator variable between perceived academic climate and academic performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3),117-129.

Akyüz, B. (2020). Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 641815) [Yüksek Lisans Tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alkan,M.F., &Maviş-Sevim,Ö. (2022).The development and psychometric properties of the Learning Agility Scale for pre-service teachers.*Teacher Development*,26(5),644-664.

Asici, E.,Katmer, A.N.,& Agca,M. A. (2024). Linking perceived family and peer support to hope in syrian refugee adolescents: The mediating role of academic self-efficacy. *Child and Adolescent Social Work Journal*,1-13.

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.

Christensen, L.B.,Johnson, R.B.,& Turner, L.A.(2014).*Research methods, desing, and analysis* (12nd ed.). Pearson.

de Meuse, K. P.,Dai, G.,& Hallenbeck, G.S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*,62(2),119-130.

Doğan, Y., & Tuncer, M. (2017). Üst-bilişsel farkındalık, öz-yeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*,30(2),51-67.

Durdukoca,Ş.F., & Arıbaş,S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” nin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,18(72),1541-1557.

Fraenkel, J.R.,Wallen,N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.

Gravett,L.S., & Caldwell,S.A.(2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. Palgrave Macmillan.

Hallenbeck,G. (2016). *Learning agility: Unlock the lessons of experience*. Center for Creative Leadership.

Hejazi,E., Shahraray,M., Farsinejad,M., & Asgary,A. (2009).Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*,12,123-135.

Jinks, J., & Lorschach, A. (2003). Introduction: Motivation and self-efficacy belief. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 113-118.

Livingston, J.A. (2003). Metacognition: An Overview. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>

Maviş-Sevim, Ö., & Alkan, M.F. (2024). Öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinlikleri ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkide öğrenme çevikliğinin aracı rolü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-26.

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

Mitchinson, A., & Morris, R. (2014). Learning about learning agility. *Center for Creative Leadership*, 10, 1-17.

Osmanoğlu, C., & Ulu, M. (2024). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi. *Bilimname*, (51), 87-146.

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(3), 879–891.

Sayiner, B. (2022). Üstbilişsel farkındalık ve akademik öz-yeterlik etkileşimi. E. Durukan, B. Alkan, & Sağlık, S. (Eds.), *Sosyal ve beşerî bilimlerde güncel araştırmalar–II içinde* (ss. 1-28). Gece Kitaplığı.

Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim: Bir Model Denemesi*

Metin Kartal ^{1,*} & Fatma Bıkmaz ²

¹ Kafkas Üniversitesi

² Ankara Üniversitesi

c.metinkartal@gmail.com

Problem Durumu

2000'li yıllarda dünya genelinde yükseköğretim sisteminde meydana gelen paradigma değişikliği, üniversitelerin eğitim-öğretim misyonlarını yeniden tanımlamalarını zorunlu hale getirmiştir (Henard ve Leprince, 2008: 10). Bu değişim, öğrenen merkezli yaklaşımların benimsenmesiyle, öğretim süreçlerinin öğrenen odaklı (Hannafin ve Land, 2000; Rüegg, 2010) hale getirilmesini gerektirmiştir. Ancak, bu geçişin nasıl yapılacağına dair net bir yol haritası veya uygulama modeli birçok üniversite tarafından geliştirilememiştir.

Öğrenen merkezli yaklaşımın getirdiği yeni pedagojik anlayış (Herbart, 1835/1904), geleneksel öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında nasıl uygulanacağı, bu yaklaşımın ne tür ihtiyaçlar, gereklilikler ve koşullar gerektirdiği gibi sorulara yeterli yanıtlar bulunamamıştır (ESU, 2015). Üniversiteler, kendilerini öğrenen merkezli olarak tanımlasalar da bu iddialarını hayata geçirecek stratejiler ve uygulama planları oluşturmakta yetersiz kalmışlardır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarının misyonlarını belirlerken yaşadıkları kafa karışıklığına ve misyon beyanlarının içi boş söylemlerden öteye gidememesine yol açmıştır.

Sonuç olarak, öğrenen merkezli yaklaşıma geçiş sürecinde üniversiteler, teorik olarak bu dönüşümü kabul etmekle birlikte, pratiğe dökme noktasında ciddi zorluklar yaşamaktadır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarının, öğrenen merkezli olma iddiasını gerçekleştirmek için gerekli olan sistematik ve yapılandırılmış bir model geliştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, üniversitelerin misyonlarına yansıyan bu belirsizlik, öğrenen merkezli öğretim süreçlerinin hayata geçirilmesinde önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk yükseköğretim sisteminde yaşanan bu sorun, öğrenen merkezli eğitim anlayışının teoride benimsendiği, ancak pratiğe geçirme aşamasında ciddi engellerle karşılaşıldığını göstermektedir. Yükseköğretim kurumları, araştırma faaliyetlerine odaklanarak akademik performansı ön plana çıkarmakta, ancak bu durum eğitim-öğretim süreçlerinin ikinci plana itilmesine neden olmaktadır. Üniversitelerin misyonları arasında yaşanan bu dengesizlik (Slaughter, Slaughter ve Rhoades, 2004) öğrenen merkezli eğitim anlayışının gerektirdiği esneklik, katılımcılık ve öğrenen odaklı pedagojik yaklaşımların (Avcı ve Gök, 2022) uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Bu durum, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının misyon belirleme sürecinde yaşadıkları bir kafa karışıklığını ve çelişkiyi (Hickman, 2010) de ortaya koymaktadır. Öğrenen merkezli eğitimin nasıl yapılandırılacağına ilişkin ortak bir tanım ve bakış açısı oluşturulamamış, bu da üniversitelerdeki eğitim-

öğretim süreçlerinin kalitesini artırmaya yönelik çabaların etkisiz kalmasına yol açmıştır. YÖK tarafından belirlenen vizyonun, üniversiteler arasında bir “ben de” etkisi yaratmasına rağmen, öğrenen merkezli eğitimi destekleyecek kapsamlı bir model geliştirilememiştir. Sonuç olarak, üniversitelerin eğitim-öğretim misyonunun diğer misyonlarıyla yeniden dengelenmesi ve öğrenen merkezli eğitimin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için kapsamlı bir stratejik yaklaşımın geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma, eğitim-öğretim ve özellikle öğrenen merkezli eğitimin yükseköğretim kurumlarında nasıl yapılandırılmasına ilişkin kavramsal tanımlama ve model önerisi getirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, Türk yükseköğretimin tüm paydaşları tarafından öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin neler olması gerektiğini belirlemek, bu ölçütler temelinde Türk yükseköğretiminde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için bir model önerisi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde geliştirilmesi amaçlanan öğrenen merkezli eğitim modeli için alanyazındaki genel yönelimi ortaya koymak amacıyla nitel araştırma paradigması temel alınmıştır. Nitel araştırma paradigması bir olayı, örüntüyü, olguyu, dokümanları derinlemesine ve bütüncül olarak analiz edebilme olanağını araştırmacılara sunmaktadır (Çepni, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemleri içerisinde konumlanan doküman incelemesi yönteminde ortaya konan problem durumuyla ilgili yazılı (kitap, dergi, mektup vb.) ve görsel (fotoğraf, video,..) kaynakların analiz edilmesine ve verilerin toplanmasına olanak sağlar. Aynı zamanda doküman incelemesi yönteminde dokümanlar yazılı ürünler, yazışmalar, resmi yayınlar, araştırmalar, raporlar, sanatsal çalışmalar, gazeteler ve tarihi belgeler olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Bu paradigma içerisinde konumlanan görüşme tekniği ise yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilecek modelin özelliklerinin paydaşlar tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve tanımlandığını ortaya koymayı sağlayacaktır (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Bu çalışmada ulaşılan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda veriler araştırmanın amacına uygun bir şekilde yeniden düzenlenmiş ve araştırmanın konuları farklı boyutlarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir başka deyişle, desenin birinci ve ikinci adımlarında, yani nitel verilerin toplanmasında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin kapsamı ve ölçütlerin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın evren-örneklem ve çalışma grupları araştırma sorularına göre ayrı ayrı yapılandırılarak planlanmıştır. Ankara ili vakıf-devlet üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında akredite olmuş programlarda görev yapmakta olan yöneticiler ve öğretim elemanları ile akredite programlarda öğrenimlerine devam eden öğrenciler araştırmanın çalışma gruplarını oluşturmuştur. Bu kapsamda nitel verilerin toplanmasında bireysel görüşmeden, odak grup görüşmesinden ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, öğrenen merkezli eğitim ekosisteminin, eğitimde yer alan farklı aktörlerin (yöneticiler, öğretim elemanları, öğrenciler, idari personel, sektör temsilcileri) ve bileşenlerin (öğrenme ortamları, programlar, stratejiler, ölçme-değerlendirme yöntemleri) birbirleriyle etkileşim halinde, kenetli ve bir arada çalışmasının, bu ekosistemin başarısı için kritik öneme sahip olduğunu ortaya

koymuştur. Bu bağlamda, öğrenen merkezli eğitimin etkinliği, bu bileşenlerin koordinasyonu ve iş birliği içinde çalışabilmesine bağlıdır.

Geliştirilen model, öğrenen merkezli eğitimin uygulanması ve kurumsal kültür olarak benimsenmesi için gerekli olan ölçüt, alt ölçüt ve göstergeleri sunmaktadır. Modelin katmansal yapısı, öğrenen merkezli eğitimi destekleyen tüm faktörlerin bir arada değerlendirilebilmesini ve bu faktörler arasındaki etkileşimlerin sistematik olarak izlenebilmesini sağlamaktadır. Mikrosistem, Mezosistem, Ekzosistem, Makrosistem ve Kronosistem gibi katmanlardan oluşan öğrenen merkezli eğitim modeli, eğitimin her düzeyinde bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesine olanak tanımaktadır. Yukarıda verilen her bir katman ise ‘(1) Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme; (2) Öğretme-Öğrenme Desteği; (3) Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği; (4) Kurumsal Yapı; (5) Politika ve Strateji’ olarak ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, geliştirilen model Türk yükseköğretim sisteminde öğrenen merkezli eğitimin yaygınlaştırılmasında önemli bir katkı sağlayacak ve bu alandaki mevcut eksiklikleri gidermeye yardımcı olacaktır. Bu modelin uygulanması, yükseköğretimde öğrenme süreçlerinin niteliğini artırarak, öğrenen merkezli bir eğitim anlayışının kurumsal kültüre dönüşmesine katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, öğrenen merkezli eğitim, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim, bronfenbrenner, ekolojik sistemler kuramı

* Bu çalışma, “Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). Introduction to research in education. Thomson Wadsworth, California.

Avcı, H. ve Gök, E. (2022). Yükseköğretimde yönetim: Türkiye’de üniversite senatoları ve katılımcılık. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 5(3), 248-262.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

European Students' Union [ESU]. (2015). Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study. Brussels, Belgium: European Students' Union.

Hannafin, M. J. & Land, S. M. (2000). Technology and student-centered learning in higher education: Issues and practices. Journal of Computing in Higher Education, 12(1), 3-30.

Henard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). The path to quality teaching in higher education. Paris: OCED Publication.

Herbart, J. F. (1835/1904). Outlines of educational doctrine. (Translated by A.F. Lange). Newyork: Macmillan.

Hickman, T. (2010). Culture change: Defining and measuring student-centered teaching. (Unpublished Doctoral Dissertation Thesis). The University of Toledo, Spain

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. United States of America: Sage Publications.

Rüegg, W. (2010). *A history of the university in Europe: Universities since 1945 (Vol. 4)*. Cambridge University Press.

Slaughter, S., Slaughter, S. A., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.

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

Türk Yükseköğretimi Hangi Düzeyde Öğrenen Merkezli?

Metin Kartal ^{1,*} & Fatma Bıkmaz ²

¹ Kafkas Üniversitesi

² Ankara Üniversitesi

c.metinkartal@gmail.com

Problem Durumu

Üniversiteler, kuruluşlarından bu yana tarihsel süreçte farklı idealleri, eğitim ekollerini ve misyonları üstlenmiştir (Newman, 1853; Coaldrake ve Stedman, 1999; Varış, 1974; Henard ve Leprince, 2008; Humboldt, 1809 ve 1970; Akt. Hattie ve Marsh, 1996; Kavili-Arap, 2010). Başlangıçta üniversitelerin temel misyonu olan eğitim-öğretime, zamanla araştırma ve topluma katkı sağlama misyonları da eklenmiştir. Bu genişleyen misyonlar, üniversitelerin kendi içinde bir denge bulma çabasını beraberinde getirmiş olsa da, üç misyonun eşgüdümlü ve etkili bir şekilde bir arada yürütüldüğü bir üniversite modeli hala tartışma konusudur. Özellikle dünya genelinde yükseköğretimde araştırma lehine atılan adımlar (örneğin, araştırmaların finansal olarak desteklenmesi, hesapverebilirlik, şeffaflık, akademik yayınlara dayalı kariyer yönetimi) üniversitelerin kurucu misyonu olan eğitim-öğretimi kırılğan hale getirmiştir. Ancak yükseköğretimin kitleleşmesi, endüstriyel, ekonomik ve sosyolojik gelişmelerin yanı sıra yükseköğretim programları, öğrenci ihtiyaçları, mezuniyet sonrası öğrenci takibi, üniversite-sanayi iş birliği ve sektörün yükseköğretimden beklentileri gibi faktörler, üniversitelerin eğitim-öğretim misyonuna yapılan vurguyu artırmıştır. Bu misyonun güçlendirilmesinde ise öğrenen merkezli eğitim bir kaldıraç olarak görülmektedir.

2000'li yıllarda dünya genelinde yükseköğretim sisteminde meydana gelen paradigma değişikliği, üniversitelerin eğitim-öğretim misyonlarını yeniden tanımlamalarını zorunlu hale getirmiştir (Henard ve Leprince, 2008: 10). Bu değişim, öğrenen merkezli yaklaşımların benimsenmesiyle, öğretim süreçlerinin öğrenen odaklı (Hannafin ve Land, 2000; Rüegg, 2010) hale getirilmesini gerektirmiştir. Ancak, bu geçişin nasıl yapılacağına dair net bir yol haritası veya uygulama modeli birçok üniversite tarafından geliştirilememiştir.

Öğrenen merkezli eğitim, Bologna Süreci ile başlayarak uygulamaya dönük olarak geliştirilen araçlar (AKTS/ECTS, Diploma Eki ve kalite süreçleri gibi) aracılığıyla, üniversitelerde eğitim-öğretim misyonunun kurumsal düzeyde yapılandırılmasını hedefleyen bir yaklaşım olmuştur (Geven ve Attard, 2012). Ancak hem yurtiçinde hem de yurtdışında bu araçların öğrenen merkezli bir öğretme-öğrenme ortamı yaratma fırsatına nasıl dönüştürülebileceği konusu yeterince ele alınmamıştır. Geven ve Attard'a (2012) göre, yükseköğretim alanında öğrenen merkezli eğitim kavramının anlamı ve uygulanması konusunda bir belirsizlik bulunmaktadır. Bunun en önemli göstergesi, akademisyenlerin bu yaklaşıma karşı güçlü argümanlar geliştirememesidir. Bu duruma neden olan en büyük varsayımsal gerekçe ise yükseköğretim kurumlarında öğretim üyesi merkezli öğrenme yaklaşımının öğrenciler arasında yaygın bir klişe olarak kabul edilmesidir. Buna ek olarak, Bologna Süreci ile başlayan Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) yaratma fikri doğrultusunda (EHEA, 2012; Toprak,

Deniz ve Şengül, 2016; YÖK, 2019), Avrupa yükseköğretim sistemini güçlendirmek ve yükseköğretimin kalitesini artırmak amacıyla geliştirilen standartlar ve kalite güvence sistemleri, üniversitelerin eğitim-öğretim misyonunun güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırma, herhangi bir program ya da disipline özgü bir öğrenen merkezli eğitim yapılandırması değil, genel olarak yükseköğretim sisteminde öğrenen merkezli eğitimin nasıl yapılandırılacağına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın herhangi bir bilim alanıyla sınırlı kalmaması, yükseköğretim sisteminde genel olarak önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda atılacak adımlar için geliştirilen modelin faydalı olacağı öngörülmektedir. Araştırmanın alanyazın açısından önem taşıyan yönleri ise şunlardır: Türk yükseköğretim sistemi için geliştirilen modelin katılımcı olması; öğrenen merkezli eğitimin sadece öğretim süreçlerinde yapılacak düzenlemelerle değil, bir ekosistem yaratılarak uygulanabilmesi; yükseköğretimde kalite çalışmaları kapsamında öğrenen merkezli eğitim için ortaya konulan ölçütlerle üniversitelerin kendilerini değerlendirebilecekleri geçerli ve güvenilir bir araç sunması; öğrenen merkezli eğitimi bu kapsamda ele alan çalışmaların hem Türkiye’de hem de dünyada eksik olması; öğrenen merkezli eğitim konusunda tüm paydaşların görüşlerini dikkate alarak resmi bütüncül şekilde ortaya koyan bir çalışmanın olmaması; ve bu yaklaşımla ilgili gelişime ihtiyaç duyulan alanları belirleyerek, kalite çalışmalarında ve kurumların kendi eğitim yaklaşımlarını değerlendirme fırsatları yaratmasında yardımcı olması.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilen model ve bu model çerçevesinde belirlenen ölçütler hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyini belirlemeye ve üniversitelerin bu alandaki ihtiyaçlarını tespit etmeye yardımcı olacaktır. Özellikle kalite ve akreditasyon çalışmalarının, öğrenen merkezli eğitimle üniversitelerin eğitim-öğretim misyonunu güçlendirme konusundaki katkıları bu çalışmayla daha belirgin hale gelecektir. Araştırmanın sonuçları, yükseköğretim programlarında ve genel olarak yükseköğretim seviyesinde öğrenen merkezli eğitime ilişkin durum analizi yapma açısından alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Yöntem

Çalışmanın amacı Türk yükseköğretimin tüm paydaşları tarafından geliştirilen öğrenen merkezli eğitimin ölçütleri ve öğrenen merkezli eğitim modeli temelinde Türk üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitimin uygulama durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma modeli olan tarama yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk vd., 2020) kullanılmıştır. Bu araştırmada, nicel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anketin çevrimiçi olarak uygulanacağı yönetici, öğretim elemanı ve bu programlara devam eden lisans öğrencilerine ilişkin evren ve örneklem belirlenirken, öncelikle Ankara ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında akredite olmuş programlar belirlenmiş, ardından bu üniversiteler ağırlıklandırılarak ve olabildiğince çeşitlendirilerek belirli sayıda akademik birimlerin akredite programlarında öğrenim görmekte olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine ulaştırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda Ankara genelinde fen ve sosyal bilim alanlarında akredite olmuş devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı programlar ve ardından belirlenen her bir üniversiteden ağırlıklandırılarak ve

olabildiğince çeşitlendirilerek belirli sayıda yöneticiye, öğretim elemanına ve öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Ankara ilinde devlet üniversitelerinin akredite fen alan programlarında okumakta olan öğrencilerin evren değeri (N=4509) ve sosyal alan programlarında okumakta olan öğrencilerin evren değeri (N=3353)'tür. Ankara ilinde vakıf üniversitelerinin akredite fen alan programlarında okumakta olan öğrencilerin evren değeri (N=3439) ve akredite sosyal alan programlarında okumakta olan öğrencilerin evren değeri (N=1588)'dir. Ankara genelinde fen ve sosyal bilim alanlarında akredite olmuş devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı programlarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretim elemanlarının ise hedef evren olarak kabul edilmiş ve tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma, devlet ve vakıf üniversitelerinin eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında çeşitli güçlü yönler ve gelişmeye açık alanları ortaya koymuştur.

Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması başlığı altında, üniversitelerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme hedeflerinde eksiklikler olduğu, ancak öğrencilere evrensel vizyon kazandırma ve eğitim-araştırma entegrasyonu gibi güçlü yönler sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yeterliklerin belirlenmesinde paydaş katılımının düşük olduğu ve disiplinler arası bakış açısının kazandırılmasında başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması değerlendirmesinde, öğrencilerin psikomotor gelişimi ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı, ancak dersin amaçlarının açıkça belirlenmesi ve özgür düşünce ifadesinin sağlanması gibi olumlu yönlerin bulunduğu görülmüştür.

Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği sonuçlarına göre, öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesinde farklı kanıtlara dayalı süreçlerin eksikliği ve öğrencilerin motivasyonlarının dikkate alınmaması gibi geliştirilmesi gereken alanlar tespit edilmiştir.

Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim incelemesinde, iyi uygulama örneklerinin paylaşımı ve paydaşların kendilerini ifade edebileceği ortamların eksikliği gibi sorunlar vurgulanmıştır.

Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar bölümünde ise finansal desteklerin yetersizliği ve öğrenme kaynaklarının erişilebilirliği gibi konular öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, öğrenen merkezli eğitim, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim, eğitim-araştırma misyonu

Bu çalışma, “yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında bir model önerisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Oran, Ş., & Demirel, F., (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Coaldrake, P. & Stedman, L. (1999). Academic work in the twenty-first century: Changing roles and policies. Commonwealth of AU: Higher Education Division, Training and Youth Affairs.

European Higher Education Area [EHEA]. (2012). The European Higher Education Area in 2012: Bologna process implementation report. Erişim Tarihi: 29.10.2020; Erişim Sitesi: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf

Geven, K. & Attard, A. (2012). Time for student-centred learning? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (Eds.). European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms (pp. 153-172). Dordrecht, the Netherlands: Springer Press.

Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.

Henard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). The path to quality teaching in higher education. Paris: OCED Publication.

McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2009). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.

Newman, J. H. (1853). *The idea of a university defined and illustrated*. Newman Reader

Toprak, M., Deniz, U. S. ve Şengül, M. (2016). Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri. *Journal of Higher Education and Science*, 6(1), 123-134.

Varış, F. (1974). Üniversitenin Değişen Fonksiyonu ve Birkaç Sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 345-360.

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

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2019). 19 Haziran 1999 tarihli Bologna Bildirgesi: Avrupa Yükseköğretim Alanı Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Bildirgesi. Erişim Tarihi: 29.10.2019; Erişim Sitesi: <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bildirgeler-ve-geli%C5%9Fmeler/bologna-bildirgesi>.

MAKÜ'de Toplumsal Katkı Çalışmaları - Proje Topluluğu Örneği

Zeynep Can ^{1,*}, Derya Arslan Özer ¹ & Kenan Demir ¹

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
zzeynepcan48@gmail.com

Problem Durumu

Sözlükte sorumluluk kavramı “Bireyin kendi davranışlarını ya da yetkili olduğu alana giren bazı olayların sonuçlarını üstlenebilmesi, mesuliyet” olarak belirtilmiştir (TDK, 2022). Sosyal sorumluluk kavramı, tüm kurumlar için gereklilik olmakla birlikte özellikle eğitim kurumları için başta gelen bir gereklilik kabul edilmektedir. Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Günümüzde okullardan akademik kazanımların yanı sıra sosyal hayata dönük becerilerinde kazandırılması beklenmektedir. Bundan dolayı, okullarda gerçekleştirilen sosyal sorumluluk çalışmaları hem bireyler hem de toplum açısından son derece değerlidir (Özdemir & Atmaca, 2022).

Sorumluluktan ve sorumlu bir birey olmaktan bahsedebilmek için birtakım nitelik ve şartların varlığına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Buna göre sorumlu bir bireyde bulunması gereken özellikler: a) rolünün verdiği görevleri özgür iradesiyle üstlenebilmek, b) sağlıklı bir düşünüş yeteneği olmak, c) sergilediği davranışın yasal ve ahlaki açıdan uygunluğunu biliyor olmak, d) sorumlu olduğu davranışları yerine getirip getirmeme durumunda ortaya çıkabilecek olumlu-olumsuz sonuçları, hem yasal açıdan hem de ahlaki yönden üstlenebilmek ve e) güvenilir bir kimliğe sahip olmak şeklinde belirtilebilir (Şahan, 2011: 12).

Günümüzde sosyal sorumluluk kavramı daha çok kurum ve kuruluşların toplum yararına göstermesi beklenen faaliyetler olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte bireyin topluma karşı sorumluluklarını da içerdiğinden, bireyin içinde yaşadığı toplumun sorunlarını fark etmesi ve bu sorunların çözümünde aktif rol alması bireysel sorumluluk olarak görülebilir. Bu aynı zamanda gönüllü çalışmalardır (Toplum Gönüllüleri Vakfı, 2013). Sosyal sorumluluk bilinciyle yapılan çalışmalar sadece bireylere değil kurumların imajlarına da olumlu yansımaktadır ve kurumların topluma karşı olan sorumluluklarını yerine getirmesi imalarını güçlendirmektedir (Aledo-Ruiz, Martínez-Caro & SantosJaén, 2022; Phan, C.X. vd., 2021).

Günümüz öğretmen adaylarının staj kapsamındaki çalışmalar dışında deneyim kazanabileceği imkanlar sınırlıdır. Meslek öncesi öğrenimlerinde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal sorumlulukları uygulamalı olarak öğrenen bireyler bu görevleri mesleğine de yansıtır (Can, 2014). Bu bağlamda eğitim fakültelerinde üniversite kapsamında öğretmen adayları için çalışmaların gerçekleştirilmesi ve okullar için destek sağlaması gerekmektedir. Bu konu öğretmen adaylarının mesleğe teşviği açısından da oldukça önemlidir.

Üniversiteler, sadece araştırma ve öğretim yoluyla bilgi üreten ve aktaran kurumlar değildir. Bunun yanında öğrencilerin sosyal yaşamları ve deneyimleri de oldukça önemlidir. Öğrencilerin akranlarıyla birlikte sosyalleşmesini sağlayan temel ağlardan birisi de öğrenci topluluklarıdır (EPCAÇAN & PAÇALI, 2023). Üniversite hayatı içinde üniversite gençliğinin topluluklar vasıtasıyla sosyal hayata olan katkıları son derece önemli olduğu kadar dikkat de çekicidir. (Akyol, Onbaşı,2014:2). Bu topluluklar, bağlı oldukları kurumsal yapının kuralları çerçevesinde ve sahip oldukları özel konu alanı dâhilinde; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap edebilecek etkinliklerle öğrencileri bir araya toplamaktadır. Bu bakımdan topluluklar, öğrencilerin meslekî ve akademik kazanımlarına da destek olacak şekilde kişisel, bilişsel ve sosyal gelişimleri başta olmak üzere birçok beceri ve yeterliliğin kazanılması açısından önemlidir (Kuzu, 2021: 52).

Okullarda gerçekleştirilen ve toplum yararını gözeten sosyal sorumluluk içeren projelerde son yıllarda artış yaşandığı söylenebilir (Çankaya, 2010). Sosyal sorumluluk projeleri ya da topluma hizmet projeleri ismiyle gerçekleştirilen projelerin son zamanlarda giderek artan biçimde kurumların internet sayfalarında ya da sosyal medya hesaplarında sıklıkla paylaşılması bu konudaki duyarlılığın arttığına bir işaret olabilir (Özdemir & Atmaca, 2022).

Üniversitelerde öğrenci toplulukları aracılığıyla toplumsal katkı çalışmaları yapılmaktadır. Bunun dışında örneğin Eğitim Fakülteleri'nde "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi kapsamında da öğretmen adayları çalışmalar yapmaktadır. Üniversitelerden topluma dönük daha çok çalışma beklenmektedir. Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kalite değerlendirmelerinde, üniversitelerin toplum ile ilişkilerini çok önemsemektedir. Üniversitelerin kalite değerlendirmesinden başarı ile çıkabilmesinde üniversite öğrencileri ve öğretim elemanlarının topluma katkıları değerlendirilmektedir. Alanda, üniversitelerin yaptığı çalışmaları değerlendiren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı MAKÜ Proje Topluluğu'nun yaptığı toplumsal katkı çalışmalarını, katılımcılar ve uygulayıcıların deneyimlerine göre incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları proje topluluğu tarafından düzenlenen eğitimlerde gönüllü eğitmen, gönüllü katılımcı ya da eğitimin verildiği kurumda görevli olanlar oluşturmaktadır. Araştırmaya 37 katılımcı gönüllü olarak katılmıştır. Bu araştırmaya 2 erkek öğretmen, 1 kadın 1 erkek olmak üzere 2 ilkokul müdürü, 2 kadın kütüphaneci, 1 kadın 1 erkek olmak üzere 2 MAKÜ SKS çalışanı, 13 kadın 1 erkek olmak üzere 14 ilkokul öğrencisi ve 15 öğretmen adayı katılmıştır.

Veriler, görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Öğretmen, kütüphane çalışanı, MAKÜ SKS çalışanı ve ilkokul öğrencilerinin görüşme soruları üç sorudan oluşmaktadır. Çalışmalara katılan öğretmen adaylarına on bir soru sorulmuştur. Katılımcılarla yüz yüze görüşülmüştür ve görüşmeler yaklaşık 30-35 Dakika sürmüştür. Yüz yüze görüşmeler, katılımcıların izni ile ses kaydına alınmıştır. Öğretmen adayları için oluşturulan sorular Google forms üzerinden yazılı olarak alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Doç. Dr. Kenan DEMİR danışmanlığında Proje Topluluğu'nun Burdur ilinde yapmış olduğu çalışmalarla ilgili katılımcıların ve uygulayıcıların görüşlerinin toplanması amaçlanmıştır. Öğrenci topluluklarının yaptığı çalışmalar, toplum ile işbirliğinin de önemli bir köprüsüdür. MAKÜ Proje Topluluğu Burdur ilinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokullarda, kütüphanede lisans öğrencileri ile çocukları bir araya getirerek, yaratıcı drama, oyun vb. etkinlikler düzenlemektedir. Topluluğun amacı katılımcıların da belirttiği gibi, hem lisans öğrencilerine deneyim kazandırmak ve gerçek hayat ile bağ kurmalarını sağlamaktadır hem de çocuklarla, öğretmenlere farklı öğrenme ortamları oluşturmaktadır.

Sosyal sorumluluk projelerinin üniversite kapsamında hazırlanıp bulunduğu ilde ne kadar işlevsel, kapsamlı ve etkili olabileceğini gösterilmiştir. Katılımcıların topluluk hakkındaki duygu ve düşüncelerini, okullardaki çalışmaların katkılarının ne derece olduğu öğrenilmek istenmiştir. Çalışmanın yapıldığı mekanlardaki idari ekibin duygu ve düşünceleri hakkında sorular hazırlanmış ve sorulmuştur. Yapılan çalışmalarda eksikliklerin veya özellikle daha çok yapılması gereken çalışmaların da tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarında bu çalışmalardan sonra oluşan duygu ve düşünceleri, bu deneyim ortamı hakkında detaylı bilgi toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal katkı, öğrenci toplulukları, gönüllülük, yüksek öğretim

Kaynakça

Akyol, A., ve Onbaşı, A. (2014). Öğrenci Topluluklarının Sivil Toplumdaki Rolü ve Önemi–Hitit Üniversitesi Felsefe ve Tarih Topluluğu Merkezli Bir İnceleme. Uluslararası Türk Dünyası Sivil Toplum Zirvesi. Eskişehir.

Aledo-Ruiz, M.D., Martínez-Caro, E., Santos-Jaén, J.M. (2022). The influence of corporate social responsibility on students' emotional appeal in the HEIs: The mediating effect of reputation and corporate image. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 29, 578-592

Can, N. (2014). Öğretmen liderliği (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çankaya, İ. (2010). Öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin artırılmasında okulun rolüne ilişkin yönetici görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35,17-25.

Epçaçan, C. & Paçalı, İ. (2023). Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci toplulukları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 225-242.

Kuzu, Ö. H. (2021). Üniversitelerde öğrenci toplulukları: çeşitlilik üzerine bir içerik analizi. *Journal of Qualitative Research in Education*, (27), 52-73.

Özdemir, H., & Atmaca, T. (2022). Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 69-91.

Şahan, E. (2011). İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

TDK (2022). Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>.

Türkiye Toplum Gönüllüleri Vakfı (2013). Üniversitelerde sosyal sorumluluk ve sosyal girişimcilik pilot projesi. Proje Raporu.

Systematic Review of Graduate Studies on Mind and Intelligence Games Related to Problem Solving

Alperen Ceylan

Fırat Üniversitesi
alperceysan@gmail.com

Problem Statement

Mind and intelligence games are activities that enable individuals to realise their potential, require making correct and fast decisions, produce an original solution when faced with a problem, be patient, and most importantly, individuals are constantly renewing themselves (Esen, 2019). These games affect many developmental areas. It also improves these development areas. Mind and intelligence games provide individuals with new skills (Özen, 2023). It is possible to say that intelligence games are effective in problem determination, gaining different perspectives and producing different solutions. It is also possible to say that intelligence games are effective on the skills of analysing and synthesising or comprehending the cause-effect relationship (Devecioğlu & Karadağ, 2014). One of the skills that intelligence games are effective on is problem solving skill. Problem solving is a daily part of human life. We produce an appropriate problem solving strategy in the face of every problem situation, whether big or small. Especially these strategies are very well observed in intelligence games (Bayramin, 2020). Problem solving is a skill that is frequently encountered not only in daily life but also in mathematics. It is of great importance at every stage of mathematics (Posamentier et al., 2006). In short, problem solving is involved in many aspects of our lives.

Various postgraduate studies have been conducted in the literature related to problem solving skills that we encounter at many points. Among these, there is no study that analyses postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving. For this reason, such a study was needed. It is believed that this study will shed light on future research. This study, in which postgraduate studies are examined by making a systematic review, will be a summary for those who want to have an idea about the subject in the future. It is possible to say that this study is an original and awareness-raising study. In this study, in which postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving were examined, answers to the following questions were sought within the scope of the aim:

- 1- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to types?
- 2- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the universities in which they are conducted?
- 3- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to years?
- 4- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to their themes?

-
- 5- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the method used?
 - 6- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the design used?
 - 7- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the sample group used?
 - 8- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the sampling method used?
 - 9- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to sample size?
 - 10- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the data collection tool used?
 - 11- How is the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the data analysis used?

Method

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. When this method is applied, the materials related to the subject are first examined and then analysed. It is important to spread the examination work over a wide time (Cansız Aktaş, 2015). The postgraduate studies to be included in this study were determined using the criterion sampling method. The criterion was postgraduate studies containing the words 'intelligence games' or 'mind and intelligence games' or 'intelligence games' or 'mind and intelligence games' and the word 'problem solving' in their names, found in the Thesis Documentation Centre of the Council of Higher Education, with permission, were determined as criteria. The thesis classification form developed by Ceylan and Bozkurt (2023) was used as a data collection tool. While collecting data, the words 'intelligence games' or 'mind and intelligence games' or 'intelligence games' or 'mind and intelligence games' were scanned in order. The word 'problem solving' was written in the thesis title section of the theses that emerged at the end of the scanning of each of these words. In accordance with the purpose of the study, 17 studies were included in the research. These 17 studies were downloaded to the computer. The studies were entered into the thesis classification form one by one using Excel. Data collection was completed on 1 August 2024. Content analysis was used to analyse the collected data. Percentage (%) and frequency calculations were used to analyse the data. The data were tabulated. Coding was done carefully for reliability and validity. One month after the coding was done, the data were re-coded by the researcher. Inconsistencies were eliminated. The consistency between the previous coding and the subsequent coding was calculated with Miles and Huberman's (1994) formula $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Disagreement}} \times 100$. The consistency rate was 81%. This ratio of 70% and above indicates that it is a reliable study (Miles & Huberman, 1994).

Expected/Temporary Results

When the results of the study are examined, it is seen that postgraduate studies are mostly carried out in the master's degree type, and most of them were carried out in 2021, 2022, 2023. Postgraduate studies

were conducted mostly at Mersin University. The postgraduate studies were mostly on the theme of ‘the effect of mind and intelligence games on problem solving skills. Mixed methods were mostly preferred in postgraduate studies. The most experimental design was preferred in postgraduate studies. This result is related to the inclusion of quantitative methods in mixed methods and the inclusion of experimental designs in the studies. Postgraduate studies were mostly conducted on secondary school students.. In postgraduate studies, a sample size between 1 and 50 was preferred at most. Convenient sampling method was mostly used in postgraduate studies. Personal information forms and scales were mostly used in postgraduate studies. Descriptive statistics and parametric tests were mostly used in postgraduate studies.

Keywords: Mind and intelligence games, problem solving, intelligence games, graduate study

References

Bayramin, T. (2020). 6. sınıf öğrencilerinin zekâ oyunlarında kullandığı problem çözme stratejilerinin belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. In M. Metin (Ed.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (pp. 337–371). Pegem Akademi.

Ceylan, A., & Bozkurt, E. (2023). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili ilköğretim düzeyinde yapılmış lisansüstü çalışmaların tematik ve metodolojik olarak incelenmesi. In M. Çalışoğlu (Ed.), Eğitimde güncel araştırmalar-II (1st ed., Vol. 1, pp. 61–80). Vizetek Yayıncılık.

Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 41–61.

Esen, M. (2019). Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2.). Sage Publications.

Özen, G. (2023). Akıl ve zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme, sosyal beceri ve derse yönelik tutumlarına etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Posamentier, A. S., Smith, B. S., & Stepelman, J. (2006). Teaching secondary mathematics: Techniques and enrichment units. Pearson Merrill Prentice Hall.

Sözer, Y., & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel analiz süreci. In B. Oral & Ç. Ahmet (Eds.), Kuramdan uygulama eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (10th ed., pp. 249–281). Pegem Akademi.

TIMSS Tarama Çalışmasının Matematik Alanı ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Sistematik İncelenmesi

Kübra Sümer Dikmen ^{1,*} & Mevlüde Doğan ¹

¹, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
sumr.kubra@gmail.com

Problem Durumu

Eğitimin etkililiğinin ve verimliliğinin ne derece gerçekleştiğini belirlemek için uygun ölçme değerlendirme kullanmak önemlidir. Ölçme, durum veya olayın özelliğini aynı özelliğe sahip birim ile karşılaştırılması sonucu elde edilen sayıyı ifade etmektedir (Van de Walle, Karp, Bay-Williams, 2016). Değerlendirme ise ölçülen nesnenin ya da niteliğin o özelliğe sahip olma derecesine karar verme, değerlendirme işlemidir (Karadüz, 2009). Eğitimde ölçme ve değerlendirme birbirini destekleyecek şekilde bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu sayede öğrencilerin program kapsamındaki hedef ve davranışlara ulaşma düzeyi belirlenebilmektedir. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları (örn. ölçme değerlendirme araçları, öğretmen uygulamaları) farklılık gösterse de amaç istenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını belirlemektir Başarı düzeyleri ülkemizde yapılan ulusal sınavlar ve uluslararası tarama çalışmaları ile ölçülmektedir. Dolayısıyla uygulanan bu sınavların ve tarama çalışmalarının birbirinden bağımsız olmadığı açıktır. 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanındaki bilgi ve becerilerini değerlendiren bir tarama çalışması olan TIMSS, uluslararası çerçevede gerçekleştirilen tarama çalışmalarının en önemlilerinden biridir (MEB, 2020). TIMSS, öğrenci başarısının yanı sıra ülkelere eğitim sistemleri, eğitimin farklı bileşenlerine ait (örn. coğrafi bölge, cinsiyet) veriler elde edilmesine imkân sağlayan kapsamlı bir başarı izleme araştırmasıdır. Dolayısıyla TIMSS ile ilgili çalışmaların yapılması eğitim sistemimizin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmaların merkezi sınavları kapsayacak şekilde düzenlenmesinin çalışmaların etkililiğini arttıracığı, böylece ölçme değerlendirmeye bütünsel bir bakış açısı kazandıracığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde TIMSS tarama çalışması üzerine gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Bütüner ve Güner, 2017; Doğan ve Barış, 2010; Güner, Sezer ve İspir, 2013; İncikabı, Ayanoglu, Aliustaoğlu, Tekin, ve Mercimek, 2016; Kılıç, Aslan-Tutak, & Ertaş, 2014; Sarier, 2020; Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021; Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010; Yavuz, Demirtaşlı, Yalçın ve Dibek, 2017). Buna ek olarak ‘matematik’ alanında ‘TIMSS’ tarama çalışması üzerine gerçekleştirilen sistematik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ‘matematik’ ve ‘TIMSS’ anahtar kelimeleri ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle matematik eğitimi paydaşları alanlarındaki mevcut çalışmaları sistemli bir şekilde görebilir, literatürdeki eksiklikleri tespit edebilir, çalışmaların gelişimi ve özgünlüğü değerlendirebilir. Bu araştırmanın alanda yapılmış olan uluslararası tarama çalışmalarının akademik düşünce yapısının anlaşılmasına ve uygulanmasına, yapılacak olan çalışmaların ise amacına, problem durumuna uygun olarak kullanılabilecek daha etkili, uygun ve verimli faaliyetler gerçekleştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de yapılan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan TIMSS tarama çalışmasının matematik alanı ile ilgili gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin eğilimlerinin belirlenmesi amacı ile çıkılan yolda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin demografik özelliklere (tür, yıl, yayın dili, danışman ünvanları, üniversite, enstitü, ana bilim dalı, bilim dalı, anahtar kelimeler) göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin metodolojik özelliklere (araştırma modeli, kullanılan, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri) göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin TIMSS döngüsüne göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin yayına dönüşme oranı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Türkiye’de 2011 yılından bu yana TIMSS tarama çalışması ve matematik üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin analiz edilmesinin planlandığı bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda veriler, gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığı ile toplanmakta, olgu ve olaylar doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamındaki tezlerin demografik ve metodolojik özelliklerinin belirlenebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme yöntemi tercih edilmiştir. Sistematik derleme, araştırmanın amacına yönelik belirlenen bir konu hakkında elde edilen bilgilerin neler olduğunu ve zamanla değişiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarmaktadır (Gough, Thomas & Oliver, 2017). Araştırma yöntemlerinden biri olan sistematik derleme, benzer yöntemlerle gerçekleştirilmiş araştırmaların alanında uzman kişilerce elde edilen yapılandırılmış, kapsamlı sentezidir (Karaçam, 2013).

Araştırma Süreci ve Veri Toplama

Araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü tezler kullanılmıştır. Gelişmiş tarama özelliği kullanılarak yapılan araştırmada ulaşılan 2011-2023 yıl aralığındaki 35 lisansüstü tez araştırmanın nihai örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki bu tezlere ulaşabilmek için “matematik” ve “TIMSS” anahtar kelimeleri tarama için kullanılmıştır.

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından”matematik” ve “TIMSS” anahtar kelimeleri ile yapılan filtrelemede 40 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Üç tez erişim izni olmadığından, bir tez uluslararası enstitüde çalışıldığından, bir tez de farklı bilim dalı ile ilgili olduğundan veri kapsamı dışına kalmıştır. 35 lisansüstü tez ile çalışılmaya başlanmıştır.

Veri kapsamına alınan lisansüstü tezler için Excel programında tablo oluşturulmuştur. Bu tabloda lisansüstü tezlere ait tür, yıl, yayın dili, danışman ünvanları, üniversite, enstitü, ana bilim dalı, bilim dalı, anahtar kelimeler, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz modelleri, kullanılan TIMSS

döngüsü, tezlerin yayına dönüşme bilgilerinin yer aldığı 14 bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamak amacıyla 2011 yılından bu yana gerçekleştirilmiş olduğu belirlenen tezler demografik ve metodolojik özelliklerine göre ayrıntılı olarak incelenmiş olup, araştırma kriterlerine uygun olduğu belirlenen 35 lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerin baz alınan değerlendirme kriterleri neticesinde incelenmesi sonucunda ulaşılan verilerin analizi doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinde, veriler birincil kaynaklardan toplanarak belirli norm veya sisteme göre analiz edilmektedir (Çepni, 2018). Araştırmanın amacına yönelik veriler elde edebilmek için araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin tümü araştırma problemi ile alt problemleri doğrultusunda demografik ve metodolojik özelliklerine göre ayrıntılı olarak incelenmiş, istenen bilgiler kodlanmış, Microsoft Excel programında oluşturulan tabloya yazar isimleri alfabetik sırada olacak şekilde aktarılmıştır. Kodlamalarda yüksek lisans çalışmaları için YL ve doktora çalışmaları için D gösterimi kullanılmıştır. Doküman analizi neticesinde elde edilen veriler frekans değerleriyle tablolara aktarılmıştır. Bu tablolar bulgular başlığı altında yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisansüstü tezlerden yüksek lisans tez çalışmalarının doktora tezlerine kıyasla daha fazla gerçekleştirilmiş olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü tez çalışmaları sıklıkla 2019 yılında gerçekleştirilmiş olup yayım dili ağırlıklı Türkçe'dir. Lisansüstü tez çalışmalarında lisansüstü öğrencilerine rehberlik eden danışmanların sıklıkla Prof. Dr. azınlıkla Doç. Dr. ünvanlı oldukları tespit edilmiştir. TIMSS tarama çalışması ve matematik alanını konu edinen lisansüstü tez çalışmalarının gerçekleştirildiği üniversitelerin ağırlıklı olarak Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin en fazla enstitü olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ana bilim dalı olarak Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı bilim dalı olarak ise Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında gerçekleştirilmiş olduğu tespit edilmiştir. Anahtar kelimeler bakımından yapılan incelemede 86 farklı anahtar kelimenin toplamda 151 kez kullanıldığı, en sık kullanımı tercih edilenlerin ise TIMSS ve matematik başarısı olduğu görülmüştür.

Lisansüstü tezlerde tez yazarı ve tez danışmanların belirledikleri araştırma problemine uygun araştırma modellerinin en çok tarama modelinde çalışmalar oldukları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerde sıklıkla resmi internet sitelerinin tercih edildiği görülmüştür. Tez çalışma verilerinin en çok faktör analizi ile analiz edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Veri kapsamındaki lisansüstü tez çalışmalarının araştırma problemlerinde sıklıkla TIMSS-2015 tarama çalışmasına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerden 2014 yılından itibaren gerçekleştirilmiş olanlarından sadece sekiz tanesinin yayına dönüştürülmüş olması dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, TIMSS, lisansüstü tezler, sistematik derleme

Kaynakça

Bütüner, S. Ö., & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.

Çepni, S. (2018). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Sekizinci Baskı). *Celepler Matbaacılık*.

Doğan, N., & Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 1(1), 44-50.

Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage Publication.

Güner, N., Sezer, R., & İspir, O. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin TIMSS hakkındaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (33), 11-29.

İncikabı, L., Ayanoğlu, P., Aliustaoğlu, F., Tekin, N., & Mercimek, O. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS bilişsel alanlarına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1149-1163.

Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/753523>

Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.

Kılıç, H., Aslan-Tutak, F., & Ertaş, G. (2014). TIMSS merceğiyle ortaokul matematik öğretim programındaki değişiklikler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 129-141.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2020). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. Ankara.

Sarıer, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27.

Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 70-93.

Uzun, S., Bütüner, S. Ö., & Yiğit, N. (2010). A comparison of the results of TIMSS 1999-2007: The most successful five countries-Turkey sample. *Elementary Education Online*, 9(3), 1174-1188.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2016). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim. (7. Baskı). (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yavuz, H. ., Demirtaşlı, R. N., Yalçın, S., & Dibek, M. İ. (2017). Türk öğrencilerin TIMSS 2007 ve 2011 matematik başarısında öğrenci ve öğretmen özelliklerinin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 27-47.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (On ikinci baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

Zihnin Geometrik Alışkanlıkları Konusuna İlişkin Türkiye’deki Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi

Kübra Sevimli ¹, Ayşe Tekin Dede ¹ & Süha Yılmaz ^{1,*}

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi
yilmazsuha16@gmail.com

Problem Durumu

Günlük hayatın bir parçası olan, belirli rutinler halinde eyleme dönüşen ve bu eylemler sonucunda baskın tercihler haline gelen davranışlar zaman içerisinde bireylerin alışkanlıklarını oluşturmaktadır. Sürekli olarak değişen ve gelişen günümüz dünyasında çağın ihtiyaç duyduğu birey profiline de değiştiği görülmektedir. Günümüz eğitim sistemi de öğrencileri analitik, eleştirel, bütüncül ve yaratıcı düşünebilen bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu nedenle de bireylere düşünme alışkanlıklarının kazandırılması önem taşımaktadır. Düşünme alışkanlıkları, bireyin karşılaştığı problem durumu karşısında çözüm için akıl yürütebilme, kararlar alıp bu kararları uygulayabilme, yaratıcı, esnek ve entelektüel davranabilme şeklindeki düşünme yaklaşımlarıdır (Leikin,2007). Hem alışkanlık hem de düşünme alışkanlığı kavramlarını kapsayan zihnin alışkanlıkları için ise literatürde çeşitli görüşler yer almaktadır. Goldenberg’e (1996) göre bireylerin iyi edindiği, repertuarına ekleyerek günlük hayatının doğal bir parçası haline getirdiği ve bireyin yalnızca söylemlerinde kalmayan aynı zamanda eyleme de dönüştürdüğü alışkanlıklar; Lim ve Selden’e (2009) göre ise bireylerin benimsemiş oldukları düşünme alışkanlıklarının tamamı zihnin alışkanlıkları olarak nitelendirilmektedir. Literatürde yer alan bu ifadelerden hareketle zihin alışkanlıklarının, bireylerin bir problem durumu karşısında hemen harekete geçen bilinçli davranış şemaları olduğu söylenilebilir.

Matematik öğretim programının önemli alt öğrenme alanları arasında geometri de yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrencilere uzamsal düşünme (Taş ve Yavuz, 2020), problem çözme (Bülbül, 2016; Üner, 2023), olayları eleştirel ve analitik olarak düşünebilme, argümanlar oluşturabilme ve oluşturulan bu argümanları gerekçeleriyle birlikte ifade edebilme becerilerinin kazandırılabilmesi için öncelikle geometrik düşünme becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Çünkü geometrik düşünme, geometrik şekil veya kavramların zihinde yapılandırılarak geometri problemlerini çözebilmeye imkân sunan bir düşünme biçimidir (Van de Walle, Karp ve Bay Williams, 2007; Akarsu Yakar, 2019). Driscoll ve arkadaşları (2007) öğrencilerin geometrik düşüncelerinin geliştirilebilmesi için onlara zihnin geometrik alışkanlıklarının kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. İlerleyen çalışmalarında ise zihnin geometrik alışkanlıklarının neler olduğunu tanımlayarak her bir alışkanlığı detaylı bir şekilde açıklamışlardır. Driscoll ve arkadaşlarına (2007) göre zihnin geometrik alışkanlıkları, geometri problemi karşısında öğrencinin çözüme ulaşmak için ilişki kurarak akıl yürütme, geometrik fikirleri genelleme, değişmezleri araştırma ve keşfetme-yansıma dengesi kurma alışkanlıklarını aktif olarak kullandığı bir düşünme biçimi olmakla beraber aynı zamanda teorik de bir çerçevedir.

Çalışmanın belirlenen amacı kapsamında araştırmanın problem cümlesi, Türkiye’de zihnin geometrik alışkanlıkları (ZGA) konusunda yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri nasıldır? olarak belirlenmiş olup aynı zamanda çalışma süresince aşağıda sunulan alt problemlere de yanıt aranmıştır.

Tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?

Tezlerin yıl bazlı yüksek lisans / doktora program türüne göre dağılımları nasıldır?

Tezlerin yayınlandıkları üniversitelere göre dağılımları nasıldır?

Tezlerde sıklıkla kullanılmış olan anahtar kelimeler nelerdir?

Tezlerin kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Tezlerin araştırma desenine / modeline göre dağılımları nasıldır?

Tezlerin katılımcı gruplarına göre dağılımları nasıldır?

Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?

Tezlerin veri analizi tekniklerine göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma modeli, verilerin toplanması ve veri analizi başlıkları ele alınmaktadır.

Araştırma Modeli

Çalışmada zihnin geometrik alışkanlıkları (ZGA) konusu kapsamında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan tezlerin incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma paradigmalarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli; literatürde yer alan incelenmesi amaçlanan çalışmaların sistematik bir biçimde derlenmesini ve yayın yılı, çalışmanın örnekleme, kullanılan araştırma modeli gibi belirlenen kategorileri analiz etmeyi sağlayan nitel bir araştırma paradigmasıdır (King ve He, 2005).

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verilerinin toplanması sürecinde belirli aralıklarla Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezinde “zihnin geometrik alışkanlıkları” ve “geometrik düşünme alışkanlıkları” anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. İlgili konu kapsamındaki son tarama 30.04.2024 tarihi itibarıyla yapılmıştır. Son tarama sonucunda 14 adet yayınlanmış, 1 adet ise hazırlanmakta olan tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ancak hazırlanmakta olan tez çalışmasının içeriğine

erişilemediği için bu çalışmaya dahil edilmemiştir. İçeriğine erişilebilen tez çalışmaları bilgisayara indirilerek klasörlenmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler çalışmanın amacı doğrultusunda içerik analizi yönteminden yararlanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, eğitim bilimleri alanında araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen araştırma yöntemlerindedir (Frankel ve Wallen, 2009). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre içerik analizi; verilerin belirlenen kodlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla net ve anlaşılır bir biçimde yorumlanarak okuyucuya sunulduğu bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla çalışma kapsamındaki tezler araştırmacılar tarafından belirlenen kategoriler çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Bu sayede çalışmanın güvenilirliği desteklenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan verilerin daha kolay yorumlanması ve anlaşılması için belirlenen kategorilere ait grafik, tablo ve kelime bulutu görseli oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride gerçekleştirilecek araştırmalara fikir sunması için şu önerilerde bulunulabilir.

Bu çalışma, zihnin geometrik alışkanlıkları (ZGA) konusunda 2015-2023 yılları arasında yayınlanmış olan Türkiye'deki lisansüstü tezler ile sınırlandırılmıştır. İlgili konu kapsamında makale ve bildiri çalışmaları, yurtdışındaki tezler eklenerek daha geniş bir içerik analizi çalışması yapılabilir.

İncelemeler sonucunda ilkokul ve lise kademelerinde gerçekleştirilmiş çalışmaların sayıca az olduğu, üstün yetenekli öğrenciler ile ise yürütülen çalışmanın bulunmadığı gözlemlenmiştir. İlkokul ve lise düzeyindeki ve üstün yetenekli öğrencilerle yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

Zihnin geometrik alışkanlıkları (ZGA) konusunun çoklu temsiller, Van Hile geometrik düşünme düzeyleri, problem çözme gibi konularla birlikte ele alındığı tezler bulunmaktadır (Tolga, 2023; Yıldız, 2018; Üner, 2023; Zunlu, 2022; Bülbül, 2016). Farklı konularla ilişkilendirilerek öğrencilerin geometrik alışkanlıklarının inceleneceği çalışmalar tasarlanabilir.

İncelenen tezlerin sadece bir tanesinin nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu nedenle ilgili konuya farklı bakış açıları kazandırması amacıyla nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan yeni tez çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Geometrik düşünme, zihnin geometrik alışkanlıkları, içerik analizi

Kaynakça

Akarsu Yakar, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme süreçlerinin ve matematiksel dil becerilerinin matematiğin üç dünyası kuramsal çerçevesi açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Altıkardeş, E. & Yiğit-Koyunkaya, M. (2022). Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi: Trigonometri örneği. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9(2), 514-540. DOI: 10.21666/muefd.1032938

Bülbül, B. Ö. ve Güven, B. (2019). Geometrik düşünme alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Matematik öğretmeni adayları örneği. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10(3), 711

Çakan, A.T. ve Tekin Dede, A. (2023). Matematik eğitiminde kavramsal ve işlemsel bilgi üzerine hazırlanan tezlerin eğilimlerinin incelenmesi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2), 1155-1174. DOI. 10.51460/baedb.13.

Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J., & Egan, M. (2007). Fostering geometric thinkingg: A guide for teachers, Grades 5-10. Portsmouth, NH: Heinema.

Kedikli, D., ve Katrancı, Y. (2021). Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili tezlerin betimsel içerik analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 251-273. <http://doi.org/10.33400/kuje.950983>.

Lim, K. H., & Selden, A. (2009, September). Mathematical habits of mind. In Proceedings of the thirty-first annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (s.1576-1583).

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sevencan, A. (2019). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Şahintepe, E.N. (2022). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitaplarının zihnin geometrik alışkanlıkları açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Tolga, A. (2023). 7.sınıf öğrencilerinin çoklu temsil temelli öğretim sürecindeki zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Topuz, F. ve Cantürk Günhan, B. (2021). Türkiye’de matematik eğitimindeki argümantasyon çalışmalarının eğilimi nasıldır?. Mediterranean Journal of Educational Research 15(36), 55-80. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.367>.

Türer, G. ve Cantürk Günhan, B. (2022). Türkiye’de matematik eğitiminde çoklu temsiller ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(3), 214-236.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Van de Walle, J.A., Karp, K.S. ve Bay Williams, J.M. (2007). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. (7.Ed). New York, NY: Pearson Education.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (t.y.). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi: 2023-2024 Yükseköğretim istatistikleri*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Zunlu, M. (2022). Ortaokul matematik öğretmeni ve 7.sınıf öğrencilerinin problem çözme süreçlerinin zihnin geometrik alışkanlıkları bakımından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Gamification and Game-Based Learning in Mathematics Education: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Contemporary Research Literature

Rusen Meylani

Dicle University
rusen.meylani@dicle.edu.tr

Problem Statement

The integration of gamification and game-based learning in mathematics education has gained significant attention in recent years due to its potential to enhance student engagement and learning outcomes. This study aims to synthesize the current research literature on this topic, focusing on the theoretical frameworks, research gaps, and objectives of existing studies.

Gamification refers to the use of game design elements in non-game contexts to improve user engagement, motivation, and learning. Game-based learning, on the other hand, involves using games specifically designed for educational purposes to teach or reinforce learning objectives (Byun & Joung, 2018). Both approaches have been explored extensively in the context of mathematics education, where they are seen as innovative strategies to address common challenges such as low student motivation and poor performance in mathematics.

The theoretical frameworks underpinning gamification and game-based learning include constructivist learning theories, self-determination theory (SDT), and flow theory. Constructivist learning theories emphasize active participation and hands-on experiences, suggesting that learners construct knowledge through interactions with their environment and peers (Marougkas et al., 2023). SDT focuses on intrinsic motivation, positing that autonomy, competence, and relatedness are crucial for sustained engagement and learning (Kaya & Erçağ, 2023). Flow theory, proposed by Csikszentmihalyi, describes a state of optimal engagement where individuals are fully immersed in an activity, balancing challenge and skill level to enhance learning outcomes (Perttula et al., 2017).

Despite the growing body of research on gamification and game-based learning, several research gaps remain. One notable gap is the need for more empirical studies that rigorously evaluate the long-term impacts of these approaches on mathematical achievement. Additionally, there is a lack of comprehensive studies that compare the effectiveness of different types of educational games and gamification elements in diverse educational settings. Another significant gap is the need to explore the differential impacts of gamification and game-based learning on various student populations, including those with diverse learning needs and backgrounds.

The objectives of this review are to: (1) examine the effectiveness of digital game-based learning (DGBL) in improving mathematics achievement among K-12 students, (2) explore the impact of

educational games on student motivation and engagement in mathematics learning, (3) identify the key elements of successful game-based learning applications in mathematics education, (4) analyze the theoretical frameworks that support gamification and game-based learning, (5) investigate the cognitive and affective outcomes of using games in mathematics instruction, and (6) propose recommendations for future research and practice in this field.

In summary, the introduction of this study provides a comprehensive overview of the importance and relevance of gamification and game-based learning in mathematics education. It highlights the theoretical foundations, identifies research gaps, and outlines the objectives of the review. By synthesizing the current literature, this study aims to offer valuable insights into the potential of gamification and game-based learning to transform mathematics education and enhance student outcomes.

Method

This study employs a qualitative thematic synthesis of the research literature on gamification and game-based learning in mathematics education. The methodological approach involves systematically identifying, analyzing, and synthesizing themes across multiple qualitative studies to provide a comprehensive understanding of the current state of research.

Research Design

The research design is a qualitative thematic synthesis, chosen for its suitability in aggregating qualitative findings from various studies. This approach allows for the identification of common themes and the synthesis of complex information across different research contexts.

Participants

The study does not involve direct participants. Instead, it focuses on analyzing existing qualitative research studies. The inclusion criteria for selecting studies are:

- Peer-reviewed journal articles, conference papers, dissertations, and book chapters.
- Published between January 2010 and December 2023.
- Studies focusing on K-12 and higher education settings.
- Qualitative methodologies, including case studies, interviews, focus groups, and ethnographies.
- Specifically addressing gamification or game-based learning in mathematics education.

Measurements

Data were extracted using a structured form, capturing citation details, study context, research objectives, methodology, findings, and implications. This ensured a systematic and comprehensive extraction of relevant information from each study.

Analysis

Thematic synthesis was conducted in three stages:

- Free Coding of Findings: Initial coding of data to identify key concepts and themes.
- Development of Descriptive Themes: Grouping initial codes into broader themes reflecting findings across studies.
- Generation of Analytical Themes: Interpreting descriptive themes to develop higher-order analytical themes offering new insights into the research literature (Thomas & Harden, 2008).

To ensure trustworthiness, the study employed triangulation, member checking, an audit trail, and reflexivity. Triangulation involved cross-verifying findings from multiple studies to ensure consistency. Member checking sought feedback from researchers experienced in gamification and mathematics education. An audit trail maintained detailed records of the search process, data extraction, coding, and theme development. Reflexivity involved reflecting on potential biases and their influence on the synthesis process.

Ethical Considerations

Ethical considerations included using published studies, ensuring accurate representation of original authors' findings and interpretations, and adhering to ethical guidelines for literature reviews, including proper citation and acknowledgment of original sources (Critical Appraisal Skills Programme, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The thematic synthesis revealed several key themes related to the impact of gamification and game-based learning in mathematics education.

- Enhancement of Student Motivation and Engagement: Educational games significantly boost student motivation and engagement, making learning more enjoyable and interactive (Chen, 2024).
- Improvement in Mathematical Achievement: Empirical evidence and meta-analyses show that game-based learning positively influences students' mathematical performance, particularly in problem-solving and critical thinking skills (Jabbar & Felicia, 2015).
- Development of Cognitive and Affective Skills: Games help develop cognitive skills such as problem-solving and critical thinking, as well as affective traits like confidence and positive attitudes towards mathematics (Kokkalia et al., 2017).

These findings highlight the potential of gamification and game-based learning to transform mathematics education. However, challenges remain, such as aligning games with curriculum standards and addressing diverse student needs. Future research should focus on long-term impacts, comparative effectiveness across different types of games, and strategies to overcome implementation challenges.

Keywords: Gamification, game-based learning, mathematics education, student engagement, student motivation, learning outcomes, educational games

References

- Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K–12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118(3-4), 113-126. <https://doi.org/10.1111/ssm.12271>
- Chen, Y. (2024). Research on the application of gamified teaching in primary school English oral teaching. *SHS Web of Conferences*, 187, 01030. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418701030>
- Critical Appraisal Skills Programme (CASP). (2018). CASP Qualitative Checklist. Retrieved from <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Jabbar, A., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- Jaskari, M., & Syrjälä, H. (2022). A mixed-methods study of marketing students' game-playing motivations and gamification elements. *Journal of Marketing Education*, 45(1), 38-54. <https://doi.org/10.1177/02734753221083220>
- Kaya, Ö., & Erçağ, E. (2023). The impact of applying challenge-based gamification program on students' learning outcomes: Academic achievement, motivation, and flow. *Education and Information Technologies*, 28(8), 10053-10078. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11585-z>
- Kokkalia, G., Drigas, A., Economou, A., Ρούσσοϋ, Π., & Choli, S. (2017). The use of serious games in preschool education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 12(11), 15. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i11.6991>
- Lameras, P., Arnab, S., Dunwell, I., Stewart, C., Clarke, S., & Petridis, P. (2016). Essential features of serious games design in higher education: Linking learning attributes to game mechanics. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 972-994. <https://doi.org/10.1111/bjet.12467>
- Lee, H., & Loo, P. (2021). Gamification of learning in early age education. *Journal La Edusci*, 2(2), 44-50. <https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v2i2.380>
- Perttula, A., Kiili, K., Lindstedt, A., & Tuomi, P. (2017). Flow experience in game-based learning – A systematic literature review. *International Journal of Serious Games*, 4(1). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i1.151>
- Rakasiwi, C., & Muhtadi, A. (2021). Developing educational games for mathematics learning to improve learning motivation and outcomes. *JTP - Jurnal Teknologi Pendidikan*, 23(1), 49-57. <https://doi.org/10.21009/jtp.v23i1.18356>
- Sajinčič, N., Sandak, A., & Starčič, A. (2022). How do Slovenian educators feel about gamification? Interested to know more. *Education & Self Development*, 17(1), 99-109. <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.09>

Salsabila, N., Lu'luilmaknun, U., Apsari, R., Wulandari, N., & Sripatmi, S. (2020). The perspectives of mathematics pre-service teacher student toward the use of educational games in mathematics learning. *Edumatika: Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 3(2), 85. <https://doi.org/10.32939/ejrpm.v3i2.527>

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45.

Yu, Z., Ming-le, G., & Wang, L. (2020). The effect of educational games on learning outcomes, student motivation, engagement, and satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 522-546. <https://doi.org/10.1177/0735633120969214>

Türkiye’de Olasılık ve İstatistik Üzerine Yapılmış Tezlerin İncelemesi

Yeliz Özkan Hıdıroğlu

Pamukkale Üniversitesi
yelizozkan09@gmail.com

Problem Durumu

İstatistik ve olasılık temel alanının amacı, herhangi bir durumla ilgili anket/ölçek uygulama, gözlem formu hazırlama, verileri toplama ve düzenleme, tablo ve grafiklere aktarma, bu tablo ve grafiklerle ilgili yorum yapma, bir olayın olabilme durumlarını inceleme ve olasılıklarını hesaplamadır (Baki, 2008). Veriler kullanılarak aktarılmak istenen bilgi; çetele tabloları, daire, sütun, çizgi grafikleri, saçılım diyagramları, vb... kullanılarak görselleştirilebilir. Verilere sahip olmak sayılardan ziyade veriler hakkındaki büyük resmi görmeyi sağlar (Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013). Hayatın her alanında verilerin olması; bilgilerin işlenmesi, analiz edilmesi, sentezlenip yorumlanması geleceğe yönelik isabetli tahminlerde bulunulmasını sağlamaktadır (Gürbüz ve Fırat, 2019). Bu nedenle olasılık ve istatistik öğrencilerde geliştirilmesi beklenen bir disiplindir. Yaşamında bu bilgileri etkili ve verimli şekilde kullanabilen, analiz edip yorumlayabilen ve bu doğrultuda hareket edebilen birey, kurum ve kuruluşlar ön plana çıkmaktadır.

Olasılık ise bir olayın olabilme ihtimalinin ölçüsüdür (Ford, 2000). Olasılık terimi, bir olayın olmasına ilişkin inanç derecesini ortaya koyma ve bu olayın olmasına matematiksel bir ihtimal kazandırmak için kullanılmaktadır (Haller, 1997). Olasılık konusu hava tahminlerinde, risklerde, oyunlarda, yatırımlarda, stratejilerde ve planlamalarda kullanılan bir öğrenme alanıdır. Bugünün dünyasında olasılık yöntem ve fikirlerinin öne çıkması çocukların gelecekte bir olayın olma olasılığıyla ilgili bir anlayış geliştirmeleri adına önemlidir.

Olasılık ve istatistik konusuna ilginin son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Lisansüstü çalışmalar ülkelerin sosyal ve akademik ilerlemelerine ışık tuttıkları için toplumsal ilerlemelerde önemli bir role sahiptir (Balta ve Kanbolat, 2020) ve bilimsel yayın niteliğinin artması konusunda rehber olmaktadır (Yeşilpınar Uyar, 2017). Olasılık ve istatistik konularında yapılmış lisansüstü tez araştırmalarının toplu bir şekilde ve detaylı bilgiler verecek şekilde ele alınması bütüncül bakış açıları sağlaması ve zaman kayıplarını önlemesi bakımından faydalı olacaktır. Araştırmacılar bu araştırma ile olasılık ve istatistik konusuna hangi tez türlerinde, hangi yıllarda, hangi üniversiteler tarafından, hangi örneklem grupları üzerinde, hangi konular çerçevesinde, hangi yöntem ve veri toplama araçlarına ağırlık verildiğini ve hangi veri analizi yöntemlerinin tercih edildiğini bütüncül olarak görebileceklerdir. Araştırmacılara önemli veriler sunan derleme, meta-analiz, vb. araştırmalar sayesinde araştırmacılar, öğretmenler, akademisyenler ve eğitim planlayıcıları için ilgili araştırma ve yayınlara kısa sürede ulaşma olanağı bulunmaktadır (Cavas, Cavas, Ozdem, Rannikmae ve Ertepinar, 2012).

Literatür incelendiğinde matematik eğitiminde farklı konularda derleme araştırmalarına rastlanılsa da olasılık ve istatistik konularını bütüncül olarak ele alan derleme araştırmalarıyla karşılaşmamıştır. Bu

araştırma kapsamında YÖK Tez Arşivi'nde bulunan ve erişime açık eğitim alanındaki olasılık ve istatistik konularındaki tüm araştırmalar incelemeye dahil edilmiştir. Olasılık konusunda erişime açık ilk araştırmanın 2006 yılında bulunması ve araştırmaya başlama tarihinin 2024 yılının Mayıs ayı olması nedeniyle 2006-2024 yılları arasındaki ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırmada 72 lisansüstü tez incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, YÖK Ulusal Tez Arşivi'nde bulunan “olasılık ve istatistik” konusunda yapılmış olan lisansüstü tezleri doküman incelemesi yöntemiyle incelemek ve bu alanda nasıl bir eğilim olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında 72 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “2006-2024 yılları arasında matematik eğitiminde olasılık ve istatistik ile ilgili çalışmalar nasıl bir dağılım göstermektedir” iken; araştırmanın alt problemleri olasılık ve istatistik alanındaki lisansüstü tezlerin;

- türlerine,
- yayımlanma yıllarına,
- yayım dillerine,
- yapıldığı üniversitelere,
- örneklem gruplarına,
- konularına,
- yöntemlerine,
- veri toplama araçlarına,
- veri analizi yöntemlerine göre dağılımları nasıldır? şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 2006-2024 yılları arasında yapılmış olan matematik eğitimindeki olasılık ve istatistik konularının incelenmesi amaçlandığından nitel araştırmalardan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, birincil veri kaynaklarının toplanıp araştırılması incelenmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanan bilimsel araştırma yöntemidir. Bu araştırmada matematik eğitiminde olasılık ve istatistik konusundaki lisansüstü tezler belirlenen alt problemlere göre incelenmiş, araştırılmış ve analiz edilmiştir. Bu nedenle bu araştırma doküman analizi çalışmasıdır.

Veri Kaynağı

YÖK tez merkezine “Olasılık”, “İstatistik” ve “Olasılık ve İstatistik” kelimeleri taranarak, matematik eğitimindeki doğrudan olasılık ve istatistik konusuyla ilgili ve erişime açık olan araştırmalar incelemeye dahil edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Creswell, 2013). Bu araştırmada belirlenen ölçütler yayının YÖK Tez arşivinde erişime açık olarak bulunması, “istatistik”, “olasılık” ve “olasılık ve istatistik” anahtar kelimelerini içeriyor olması ve matematik eğitimi ile ilgili olmasıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan eleme işlemlerinden sonra belirlenen ölçütlere uyan 72 adet tez incelemeye alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen tezler T1, T2, T3,...olarak kodlanmış ve araştırma sürecinde bu şekilde kullanılmıştır. Her bir alt problem içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler iki kodlayıcı tarafından analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %95 ile %85 arasında değişiklik göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Olasılık ve istatistik konusunda üretilen tezlerde yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısından daha fazla olduğu ve üretilen tezler beş yıllık süreçler bazında incelendiğinde 2011-2015 yılları arasında daha fazla tez üretildiği belirlenmiştir. Olasılık, istatistik ve hem olasılık hem de istatistiği içeren tezlerde olasılık konusunun daha fazla çalışıldığı, üretilen tezlerde Türkçe dilinde yayımlanan tezlerin, İngilizce dilinde yayımlanan tezlerden daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur. Orta Doğu ve Teknik, Çukurova ve Gazi Üniversiteleri'nde olasılık ve istatistik konularında daha fazla tez üretildiği görülmüştür. En fazla çalışılan örneklem gruplarının ortaokul öğrencileri ve öğretmen adaylarının olduğu belirlenmiştir. Olasılık ve istatistik ile ilgili tez konularında akademik başarı, bilişsel yapı ve duyuşsal yapı ile ilgili konuların daha fazla çalışıldığı, nicel çalışmaların daha fazla sayıda olduğu, bunu sırasıyla karma ve nitel yöntemlerin tercih edildiği ortaya koyulmuştur. Araştırmalarda deneysel ve yarı deneysel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı, test, ölçek ve görüşme,... gibi veri toplama yöntemlerinin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Olasılık ve istatistik konusunda üretilen tezlerde veri analizinde t testi, betimsel ve içerik analizinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Olasılık, istatistik, doküman analizi, içerik analizi

Kaynakça

Baki, A. (2008). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi (Genişletilmiş 4. Basım). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Balta, M. A. ve Kanbolat, O. (2020). Matematik okuryazarlığına ilişkin lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. Uluslararası Alan Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 1-16.

Cavas, B., Cavas, P., Ozdem, Y. Rannikmae, M. ve Ertepinar, H. (2012). Research trends in science education from the perspective of Journal Of Baltialtic Science Education: A content analysis from 2002 to 2011. Journal of Baltic Science Education, 11 (1), 94-102.

Creswell, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri (Çev.ed. Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: Siyasal Yayıncılık.

Ford, D. M. (2000). A Study of the Effects of Implementation of Multiple Intelligence Techniques and Integrated Thematic Instruction on Seventh Grade Students. Unpublished Ph.D. Thesis, Saint Louis University.

Gürbüz, R. ve Fırat, S. (2019). Veri işleme ve olasılık: Matematik öğretiminin temelleri: Ortaokul. Editörler: Hacıömeroğlu, G. ve Tarım, K., Anı Yayıncılık, Ankara, 301-328.

Haller, S. K. (1997). Adopting probability curricula: The content and pedagogical content knowledge of middle grades teachers [Doctoral dissertation]. University of Minnesota.

Van de Walle, J., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2013). İlkokul ve ortaokul matematiği. Gelişimsel yaklaşımla öğretim. (Çev. Ed. S. Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yeşilpınar Uyar, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanına yönelik bir dergideki araştırmalara ilişkin içerik analizi: 2002-2015. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(3), 1009-1024.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Orantısal Akıl Yürütmeye Özgü Fark Etme Düzeyleri

Elif Keleş¹ & Gülşah Özdemir Baki^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Atatürk Üniversitesi

gulsah.baki@atauni.edu.tr

Problem Durumu

Öğretmenin fark etmesi, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim üzerine yapılan çalışmalarda belirgin bir yapı haline gelmiştir. Özellikle matematik eğitimi bağlamında yapılan çalışmalarda öğretmenin fark etmesi, alanda kullanılan en yaygın teorik yapılardan biri olmuştur (Stahnke, Schueler ve Roesken-Winter, 2016). Öğretmenin fark etmesi en genel anlamıyla sınıftaki önemli durumları belirleme, bu durumları anlamlandırmak için yorumlamalar yapma ve buna dayalı olarak pedagojik kararlar almayla ilgili bir süreci içermektedir. Dolayısıyla matematik sınıflarında öğretim açısından kritik anları tespit etmek ve anlamlandırmak için öğretmenin fark etmesi gerekli bir beceridir (Jacobs ve Spangler, 2017).

Son yirmi yılda öğretmenin fark etmesini konu alan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar ilk olarak öğretmenin fark etmesini bir teorik yapı olarak tanımlamaya odaklanırken (van Es ve Sherin, 2002; Jacobs, Lamb ve Philipp, 2010) zamanla öğretmenin neyi ve nasıl fark ettiğine ilişkin uygulamalara doğru ilerlemiştir. Öğretmenin fark ettiği durumları belirlemek ve bu durumları nasıl yorumladığını ortaya koymak için yapılan araştırmalarda, çeşitli teorik çerçeveler kullanılmış ve öğretmenin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyi incelenmiştir (Barnhart ve van Es, 2015; van Es, 2011). Öğretmenin öğrenci düşünmesini fark etmesi konusunda giderek artan araştırmalar bulunmasına rağmen, bu araştırmalar daha çok belirli bir matematiksel alana odaklanmadan öğrencinin matematiksel düşünmesine geniş bir çerçevede bakma eğilimi göstermiştir (örneğin, Sherin ve van Es, 2009; Star ve Strickland, 2008). Nitekim yapılan araştırmaların çoğu, içeriğe özgü fark etmeyi konu almaktan kaçınmıştır (Jacobs ve Spangler, 2017). Bu yönde sınırlı sayıda araştırmanın öğretmenin içeriğe özgü fark etmesini incelediği söylenebilir. Bunlar arasında Jacobs ve diğerleri (2010), tam sayı işlemleri alanında, Walkoe (2015) ise cebirsel düşünmeye özgü öğretmenlerin fark etme becerisini incelemiştir. Oysaki, öğretmenlerin belirli bir matematiksel alanda öğrencilerin düşüncelerini fark etmeleri ve öğrencinin öğrenmesini desteklemek için fark ettiği durumları nasıl kullanacağını anlamaları ve bu yönde öğretim uygulamalarını şekillendirmeleri oldukça önemlidir. Bu durum içeriğe özgü öğretmenin fark etme becerisini incelemeye yönelik araştırmaların ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu çalışma, ortaokul matematik öğretmenlerinin orantısal akıl yürütmeye özgü fark etme becerisini incelemeye yönelik araştırma ihtiyacını ele almak üzere tasarlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bu konu bağlamındaki fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyi çevrimiçi gerçekleştirilen video kulüpler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasında belirli bir durum birden fazla kaynaktan toplanan veriler kullanılarak ayrıntılı bir şekilde incelenir (Creswell, 2018). Bu çalışmada çevrimiçi video kulüp sürecinin belirli bir öğretmen grubu ile 7.sınıflarda oran-orantı konusuna özgü olarak yürütülmesi araştırmanın sınırlarını belirlemektedir. Araştırmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan dört matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme esas alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri katılımcı öğretmenlerin 7 hafta boyunca video kayıt altına alınan derslerinden, çevrimiçi video kulüp toplantılarından ve toplantı sonrasında öğretmenlerin hazırladıkları video analizi raporlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin orantısal akıl yürütmelerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin fark etme düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılacaktır. Bu amaçla öğretmenlerin fark etme becerilerine ilişkin gelişmişlik düzeyleri, Barnhart ve van Es (2015) tarafından geliştirilen üç seviyeli bir çerçeve dikkate alınarak belirlenmeye çalışılacaktır. Bu çerçeve kullanılarak öğretmenlerin, öğrencilerin orantısal akıl yürütmelerini dikkate alma, analiz etme ve yanıt vermeyi planlama becerileri ile bu üç becerinin karmaşıklığı analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından oluşan bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi video kulüplerde orantısal akıl yürütmeye özgü fark etme becerilerinin gelişmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu düzeyler Barnhart ve van Es'in (2015) çalışmalarında geliştirdikleri üç seviyeli teorik çerçeve dikkate alınarak analiz edilmektedir. Analiz sonuçları öğretmenlerin, öğrenci düşüncelerine dikkat etme, analiz etme ve yanıt verme becerilerinin düşük düzeyde karmaşıklık, orta düzeyde karmaşıklık ve yüksek düzeyde karmaşıklık olmak üzere üç seviyede ortaya koyacaktır. Öğretmenlerin çevrimiçi video kulüp toplantıları ve video analiz raporlarından elde edilen verilerin analiz süreci devam etmekte olup yüzeysel analizler çalışmanın sonuçları hakkında kısmen bilgi sunmaktadır.

Mevcut çalışmada çevrimiçi video kulübüne katılan öğretmenlerin süreç boyunca öğrencilerin orantısal akıl yürütmelerine dikkat etme, analiz etme ve yanıt verme becerilerinin karmaşıklık düzeylerinde gelişme olması beklenmektedir. Bu gelişimin özellikle öğretmenlerin dikkat etme ve analiz etme becerilerinde daha karmaşık düzeyde olması beklenirken yanıt verme becerisinde ise düşük veya orta düzeyde olabileceği tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenin fark etmesi, orantısal akıl yürütme, çevrimiçi video kulüp

Kaynakça

Amador, J. M., Glassmeyer, D., & Brakonieccki, A. (2024). Teachers' noticing of proportional reasoning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1-29.

Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.

Creswell, J. W. (2018). [Qualitative Research Methods] Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni [Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches] (Translation Editors, Mesut Bütün, S. Beşir Demir). Siyasal.

Jacobs, V. R., Lamb, L.L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.

Jacobs, V. R., & Spangler, D. A. (2017). Research on core practices in K–12 mathematics teaching. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 766–792). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37

Stahnke, R., Schueler, S., & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: A systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM Mathematics Education*, 48, 1-27.

Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 107–125.

van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134–151). New York: Routledge.

van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–597.

Walkoe, J. (2015). Exploring teacher noticing of student algebraic thinking in a video club. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(6), 523–550.

6. Sınıf Matematik Ders Kitabında Bulunan Tam Sayılar Konusundaki Etkinliklerin İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi

Emine Kurnaz Yaşar

Trabzon Üniversitesi
emine_kurnazyasar21@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

İlişkilendirme becerisi, matematik öğretimi ve öğrenimi açısından öğrencilerin akademik başarılarında etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerinde, öğrendiklerini uygulayabilmede ve öğretimin kalitesini arttırmada önemli rol oynamaktadır (Dilegelen, 2018). Bundan dolayı da etkili matematik öğrenimi ve kullanımı için ilişkilendirme becerisi, öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2013; NCTM, 2000). NCTM (2000) standartlarında ilişkilendirme, matematiksel fikirler içindeki ve arasındaki ilişkileri ifade eder. Ayrıca matematiğin gerçek dünya ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesini içerir (NCTM, 2000). Ortaokul matematik öğretim programında da ilişkilendirme becerisi, matematik kavramlarının kendi aralarında, bir matematiksel kavramın diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesini kapsamaktadır (MEB, 2013). Ayrıca öğrencilerin somut ve soyut temsil biçimleri (tablo, grafik, denklem, şekil, somut modeller, semboller, gerçek yaşam durumları, vb.) arasında ilişkilendirme yapmalarına imkân tanıyan ortamların hazırlanması gerektiği de söz konusu programda vurgulanmaktadır (MEB, 2013).

Literatürde ilişkilendirme becerisinin genelde dört kategoride incelendiği görülmektedir: günlük hayatla ilişkilendirme (Karakoç ve Alacacı, 2015; Bingölbali ve Coşkun, 2016), kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme (Bingölbali ve Coşkun, 2016), kavramlar arası ilişkilendirme (Bingölbali ve Coşkun, 2016; Hilbert ve Renkl, 2008) ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme (Bingölbali ve Coşkun, 2016; Frykholm ve Glass; Pepin, 2010). Ulusal ve uluslararası literatüre bakıldığında ilişkilendirme becerisine yönelik özel olarak geliştirilen kavramsal çerçeve Bingölbali ve Coşkun (2016) tarafından ortaya konulmuştur. Yazarların geliştirdiği kavramsal çerçeve i.) gerçek hayatla ilişkilendirme, ii.) kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, iii.) kavramlar arası ilişkilendirme ve iv.) farklı disiplinlerle ilişkilendirme olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde matematik ders kitapları veya ilişkilendirme üzerine bir çok araştırma yapıldığı görülmüştür (Khalidova, 2015).

Pepin ve Haggarty (2007) tarafından yapılan çalışmada ilişkilendirme becerisinin İngiliz, Fransız ve Alman ortaöğretim kitaplarındaki matematiksel görevlerde yer alma durumu incelenmiştir. Kitaplardaki ilişkilendirmeler kavramsal anlayış ve diğer şeyler arasında matematiksel içerik bilgisinin birbirine bağlılığı, görevler (etkinlikler) ve alıştırmalar bilişsel talep ve bağlamsallaştırma açısından incelenmiştir. Bütün ülkelerde “gerçek hayat” görevlerinin kullanıldığı görülmüştür. Ancak İngiliz ve Alman ders kitaplarında, görevlerin yaklaşık yarısında “gerçek hayatla” ilişkilendirme yapılmazken, Fransız kitaplarında bunun yaklaşık üçte bir oranında olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Alman, Fransız

ve İngiliz öğrencilerin karşılaştıkları etkinliklerinin en az birinin gerçek hayatla bağlantılı olmadığı anlamına gelmektedir.

Şişman ve Akkaya (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim 9. sınıf matematik ders kitapları, ortaöğretim matematik dersi öğretim programına uygunluğu açısından incelenmiştir. Bulgular, hem Dikey yayıncılığa ait ders kitabının (DMK), hem de Milli Eğitim Bakanlığı yayınevine ait ders kitabının (MMK) genel olarak öğretim programında belirlenen kazanımları kapsayıcı nitelikte oluşturulduğunu göstermiştir.

Dilegelen (2018) yürüttüğü çalışmada 5. sınıf matematik ders kitaplarında, belirlenen kazanımlar özelinde, ilişkilendirme becerisine ne ölçüde ve nasıl yer verildiğini belirlemeye çalışmıştır. Ders kitaplarındaki ilişkilendirme becerisini belirlemek için kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve oluşturulan çerçeve doğrultusunda ders kitapları analiz etmiştir. Araştırmacı bu çalışma ile ders kitaplarında en fazla gerçek hayatla ve kavramlar arası ilişkilendirmeye yer verildiğini, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirmeye ise daha az yer verildiğini ortaya çıkarmıştır.

Literatüre bakıldığında öğretmenler ve öğrenciler için temel kaynak olan ders kitaplarındaki ilişkilendirme becerisiyle ilgili olarak hem uluslararası hem de ulusal literatürde çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (İncikabi ve Biber, 2017). Literatürdeki bu boşluk ders kitaplarındaki ilişkilendirme becerisinin incelenmesinin ve analiz edilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma bu yönde yapılmış bir çalışma olup özel olarak 6. sınıf ders kitabındaki tam sayılar konusunda ilişkilendirme becerisinin ne ölçüde yer aldığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede bu çalışma ilişkilendirmeyi; gerçek yaşamla ilişkilendirme, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, kavramlar arası ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme kategorileri ekseninde araştırmayı amaçlamakta ve bu şekilde ilişkilendirme becerisinin hangi ölçüde ders kitaplarında yer aldığını belirlemeye çalışmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen ders kitabı analiz kesitlerine ayrılmış, analiz kesitleri oluşturulan kavramsal çerçeve doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler tablolar haline getirilmiş ve elde edilen veriler sayısal olarak sunulmuştur. Dolayısıyla nitel bir doğaya sahip olan bu çalışmada, nicel yöntemler de kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrencilere dağıtılan 6. sınıf matematik ders kitabında tam sayılar konusu özelinde ilişkilendirme becerisinin, ne ölçüde yer aldığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programında yer alan 6. sınıflar ile ilgili Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı dahilinde Tam Sayılar ile ilgili bütün kazanımlar (üç kazanım)

incelenmiştir (MEB, 2018). Veri analizine yönelik olarak "Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir.", "Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar." ve "Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır." kazanımları kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılı 6. sınıf matematik ders kitabı kullanılmıştır. Bu çerçevede 6. sınıf seviyesinde tam sayılar konusundaki üç kazanım içeriği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Hangi konunun kazanımlarının kullanılacağına seçiminde, ilişkilendirme becerisi, kullanılacak kavramsal çerçevenin aşamalarının irdelenmesine uygun olması, ilişkilendirmenin belirgin olması kriter olarak alınmıştır.

Verilerin Analiz Kavramsal Çerçevesi

Ulusal ve uluslararası literatüre bakıldığında ilişkilendirme becerisine yönelik özel olarak geliştirilen kavramsal çerçeve Bingölbali ve Coşkun (2016) tarafından ortaya konulmuştur. Bu araştırmada etkinlikler Bingölbali ve Coşkun' un (2016) geliştirdiği kavramsal çerçeve kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kavramsal çerçevenin kategorilerinin ne anlama geldiği incelenen ders kitabından alıntılarla açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma genel itibariyle tamamlanmış ve bazı sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

İncelenen ders kitabında 'Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir' kazanımının sunumunda 30 ilişkilendirme, 'Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar' kazanımının sunumunda 19 ilişkilendirme, 'Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır' kazanımının sunumunda ise 9 ilişkilendirme yapıldığı görülmüştür. Ders kitabı kazanım bağlamında değerlendirildiğinde 'Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir' kazanımında daha fazla ilişkilendirilme yapılması dikkate değer bir sonuçtur. Bu kazanımın sunumuna bakıldığında en fazla ilişkilendirme 'gerçek hayatla ilişkilendirme' açısından en az ilişkilendirme ise 'kavramlar arası ilişkilendirme' açısından yapılmıştır. Daha da detaylandırılacak olursak bu kazanımın sunumunda 'Kavram ile alt kavramları ve alt kavramların kendi arasında ilişki kurma' boyutunda ilişkilendirme yapılmamıştır. Tam sayılar kendi içinde ilişkili olmasına rağmen 'Kavram ile alt kavramları ve alt kavramların kendi arasında ilişki kurma' bağlamında ilişkilendirme yapılmaması önemli bir eksikliklerdir.

Ders kitabında 'Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır' kazanımının sunumunda yapılan ilişkilendirmenin oldukça az olması yine bu çalışmanın ortaya koyduğu önemli bir sonuçtur. İleriki yıllarda bazı konularda kullanılacak olan mutlak değer ilişkilendirme becerisi açısından 6. Sınıf ders kitabında yeterince yer bulmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme, ders kitabı, ilişkilendirme becerisi, tam sayılar

Kaynakça

- Bingölbalı, E. ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme Becerisinin Matematik Öğretiminde Kullanımının Geliştirilmesi İçin Kavramsal Çerçeve Önerisi. *Eğitim Ve Bilim*, 233-249.
- Dilegelen, Y. (2018). 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Frykholm, J., ve Glasson, G. (2005). Connecting Science And Mathematics Instruction: Pedagogical Context Knowledge For Teachers. *School Science And Mathematics*, 127-141.
- Hilbert, T. ve Renkl, A. (2008). Concept Mapping As A Follow-Up Strategy To Learning From Texts: What Characterizes Good And Poor Mappers? *Instr Sci*, 53-73.
- İncikabi, S. ve Biber, A. Ç. (2017). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Temsillerin Öğrenme Alanlarına ve Sınıflara Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Karakoç, G. ve Alacacı, C. (2015). Real Word Connections In High School Mathematics Curriculum And Teaching. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 31-46.
- Khalidova, E. (2015). Türkiye-Kazakistan İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- MEB. (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5.6.7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). Ortaokul Matematik Dersi (5.6.7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- NCTM. (2000). National Council Of Teacher Of Mathematics, Principless And Standards For School Mathematics. Reston: Va: Author.
- Pepin, B. ve Haggarty, L. (2007). Making Connections And Seeking Understanding: Mathematical Tasks In English, French And German Textbooks. Chicago: Paper Presentation At Aera 07.
- Şişman, G. T. Ve Akkaya, G. (2017). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 1-14.

İlkokul Öğrencilerinin Ölçme Bağlamında Birim Kesir Büyüklüğüne Dair Düşünme Yollarının İncelenmesi ve Geliştirilmesi

Dilara Yılmaz Can ^{1,*}, Yusuf Koç ¹ & Mahmut Kertil ¹

¹ Kocaeli Üniversitesi

² Marmara Üniversitesi

yilmazcandilara@gmail.com

Problem Durumu

Kesir, en basit haliyle “pay ve payda olmak üzere iki tam sayının birbirine oranı veya bölümü” olarak tanımlanmıştır (Torbeys, Schneider, Xin & Siegler, 2015, p. 6). Kesirler, 2. sınıf düzeyinde “Sayılar ve Nicelikler” temasında e kesirlere giriş olarak bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi çözümlenmeye yer verilmiştir. Kesir gösterimleri, birim kesir, pay ve payda arasındaki ilişki 3. sınıf düzeyinde ele alınırken; kesir çeşitleri, denk kesir, birim kesirler yoluyla karşılaştırma, parça-bütün ve bütün-parça ilişkisi, kesirlerin farklı anlamları doğrultusunda paydaları eşit kesirlerde toplama ve çıkarma işlemi 4. sınıfta yer almaktadır (MEB, 2024). Kesirler ve kesirlere ait kavramlar okul öncesi dönemden itibaren gelişmektedir. Bu konuda erken yaşlardaki çocuklardan yetişkin öğrencilere kadar çok çeşitli katılımcı gruplarıyla yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Hecht ve Vagi, 2010; Nunes ve Bryant, 2009b; Stigler, Givvin ve Thompson, 2010; Thompson ve Saldanha, 2003). Okula başlamadan önce birçok çocuk kesirler hakkında temel bir anlayışa sahiptir (Mix, Levine, and Huttenlocher, 1999).

Kieren’e (1980) göre kesirler “Parça-bütün, bölme, işlemci, ölçme ve oran” olmak üzere beş farklı şekilde sınıflandırmıştır. Kesirlerin ölçme anlamı bir uzunluğun eş birimlerle ölçümünü ifade eder. Örneğin x/y ifadesi x tane $1/y$ birimlik bir ölçüyü ifade eder. Bir açıdan ölçüm yaklaşımı, eşit paylaşım yaklaşımına göre çocukların tam sayılarla ilgili önceki deneyimlerinden oldukça uzaktır (Ni & Zhou 2010). Ancak kesirlerde ölçme durumları, kesirlerin de bir sayı olduğu ve sayı doğrusu üzerinde sıralanabileceği gerçeğini vurgulaması açısından oldukça önemlidir (Kieren, 1980). Öyle ki tüm gerçek sayılar için geçerli olan özellik, her birinin büyüklüklere sahip olmaları ve büyüklüklerine göre sayı doğrusunda sıralanabilmeleridir (Siegler, Fazio, Bailey & Zhou, 2013). Hamdan ve Gunderson (2017) ile Saxe ve arkadaşları (2007) kesirlerin sayı doğrusu kullanılarak tanıtılmasının tam sayılarla süreklilik sağladığını ve çocukların kesir büyüklüğü anlayışını geliştirdiğini vurgulamışlardır. Ne var ki kesirlerin ölçme anlamı diğer anlamlar içinde anlaşılması en zor ve en az kullanılanıdır (Tunç-Pekkan, 2015). Bu sebeple kesirlerde ölçme anlamını vurgulamada etkili bir araç olan sayı doğrusuna sıklıkla yer verilmesi gerekmektedir (Siegler, Thompson & Schneider, 2011).

Sayı doğrusunun anlaşılması ve doğru şekilde kullanılması oldukça önemli bir kazanımdır. Bununla birlikte birçok öğrencinin sayı doğrusunu anlamakta oldukça zorlandığı bilinmektedir (Patahuddin, Usman & Ramful, 2017; Tunç-Pekkan, 2015). Buna karşın, kesirlerde sayı doğrusu kullanımının pozitif etkisinden de bahsetmek gerekir. Wong’a (2013) göre kesirlerde sayı doğrusu kullanımı diğer modellerinden birkaç yönden farklıdır: İlk olarak sayı doğrusu bir uzunluk birimini temsil eder ve

yalnızca birimin yinelemesini değil, aynı zamanda yinelenen tüm birimlerin eşzamanlı alt bölümlerini de gerektirir. Yani sayı doğrusu bir cetvel olarak ele alınabilir. İkincisi, bir sayı doğrusu üzerinde ardışık birimler arasında belirgin ayırım yoktur. Alan veya küme modellerinde olduğu gibi alanda belirgin bir ayırım olmayıp tamamen süreklidir. Bununla birlikte, kesirler iki ayrı sayı yerine tek bir miktar olarak bir sayı doğrusunda yorumlanabilir.

Çeşitli araştırmalar sonucunda, büyüklüğü anlamının genel matematiksel yeterlilik ve aritmetik öğrenme için merkezi bir öneme sahip olduğunu vurgulanmıştır (Booth & Siegler, 2008; Siegler & Ramani, 2009; Siegler vd., 2012; Thompson & Siegler, 2010; Torbeyns, Schneider, Xin & Siegler, 2015). Kesir büyüklüklerinin anlaşılmasını sağlamak kesir bilgisini geliştirme çalışmalarının önemli bir hedefi olmalıdır (Obersteiner & Tumppek, 2016). Buradan hareketle kesir büyüklüğünü anlamak için sayı doğrusu kullanmak uygun bir seçenek kabul edilmiş ve bu araştırmaya konu olmuştur. Sonuçta bu araştırmanın amacı ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin birim kesir konusundaki düşünme yollarının belirlenmesi ve bu düşünme yollarının sayı doğrusu kullanımı ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan öğretim deneyleri sonunda:

1. 4. sınıf öğrencilerinin birim kesir büyüklüğü konusundaki düşünme yolları nelerdir?
2. 4. sınıf öğrencilerinin birim kesir büyüklüğü konusundaki düşünme yolları sayı doğrusu kullanımı ile nasıl gelişir?

Yöntem

Tasarım araştırmalarının özel bir türü olan öğretim deneyinin genel amacı, fikirlerin, araçların veya modellerin gelişimini incelemektir (Barab, 2005). Odak noktası öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretim ortamlarının ve etkinliklerinin gelişimi üzerinde durmak (Kelly ve Lesh, 2000) ve çoğunlukla öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiğini araştırmaktır (Clements, Wilson, & Sarama, 2004). Bunun sonucunda ise öğrencilerin öğrenmesine dayanan bir model geliştirmek nihai amaç olmaktadır (Kelly ve Lesh, 2000). Cobb (2000), öğretim deneyi sürecine dair çeşitli vurgulamalar yapmıştır. Bunlar, öğretimin planlanması, uygulanması ve geriye dönük analizlerdir. Bu süreci ise bir varsayımsal öğrenme yol haritası olarak betimlemiş ve her bir öğretim deneyinde bu yol haritasının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu araştırma iki farklı devlet okulunda 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulamada 24, ikinci uygulamada ise 32 olmak üzere toplamda 56 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan öğretim deneyleri tüm sınıfa uygulanmakla birlikte her iki çalışmada birer hedef grup belirlenmiş ve bu öğrenciler daha yakından takip edilmiştir. Bu sayede klinik görüşmeler aracılığıyla hedef gruptaki her bir öğrencinin akıl yürütme süreçlerinin gelişimi derinlemesine incelenmiştir (Cobb ve Steffe, 1983). Piaget tarafından sıklıkla kullanılan klinik görüşme tekniği öğretim deneyleri araştırmalarının vazgeçilmez bir parçasını oluşturmakta ve çocukların bilişsel yapıları ile öğretim sürecini ayrıntılı olarak incelemeyi ifade etmektedir (Ginsburg, 1981; Steffe & Thompson, 2000). Klinik görüşmeye ek olarak araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçları araştırmacı tarafından oluşturulan alan notları formu, video kayıtları, öğrenci etkinlik formları ile öğretmen ve öğrenci günlüklerinden oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler, veri toplama süreci ile birlikte ilerlediğinden öğretim deneyi çalışmalarına uygun olarak veri toplama ile birlikte devam eden “sürekli (ongoing) analizler” yapılmıştır. Tüm veri toplama süreci tamamlandıktan sonra ise elde edilen tüm veriler ve sürekli analizlerden elde edilen bulgular tekrar değerlendirilerek geriye dönük (retrospective) analiz yapılmıştır (Cobb ve Steffe, 1983).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak öğrencilere 1/10 birim kesrinin sayı doğrusundaki yerini belirtme sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin sıklıkla kullandığı düşünme yolu, kesirleri doğal sayılar kümesine ait sayılar olarak varsayma ve sayı doğrusunda göstermektir. Sınıftaki 4 öğrenci 1/10 kesrinin sayı doğrusunda 0-1 doğal sayıları arasında olduğunu bilebilmiştir ancak bu öğrencilerden ikisi 0-1 arasını uzunluklara ayırırken, 10 eş parça yerine çoğunlukla 9 ya da 11 eş olmayan parçalara bölmüşlerdir. Buna göre öğrenciler sayı doğrusunda aralıkları değil sıfırı dahil ederek ya da etmeyerek çizgileri sayarak kesrin yerini göstermişlerdir. Sınıftaki diğer öğrencilerin düşünme yollarına bakıldığında ise öğrencilerin birim kesrin büyüklüğü hakkında önemli oranda hatalı zihinsel imgelere sahiplerdir. Öğrenciler birim kesir kavramını bir önceki yıl öğrendiklerinden bu kavramı unutmuş veya hatalı olarak öğrenmiş olabilirler. Ancak her iki durumda da öğrencilerin birim kesirleri sayı doğrusunda göstermede zorlandıkları söylenebilir. Nitekim araştırmalar, öğrencilerin sayı doğrusu kullanırken büyük zorluk yaşadıklarını kanıtlamıştır (Bright, Behr, Post, & Wachsmuth, 1988; Siegler & Pyke, 2013; Patahuddin, Usman & Ramful, 2017; Tunç-Pekkan, 2015; Van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2018). Araştırmanın devamında dijital sayı doğrusu kullanarak öğrencilerin birim kesirleri modellemesi etkinliği yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, birim kesir, sayı doğrusu, ilkökul öğrencileri

Kaynakça

- Barab, S. A. (2005). Design-based research: A methodological toolkit for the learning scientist. *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 153-170). R. K. Sawyer Cambridge University Press.
- Booth, J. L., & Siegler, R. S. (2008). Developmental and individual differences in pure numerical estimation. *Cognitive Development*, 23(3), 274-290.
- Hamdan, N., & Gunderson, E. A. (2017). The number line is a critical spatial-numerical representation: Evidence from a fraction intervention. *Developmental psychology*, 53(3), 587.
- Hecht, S. A., & Vagi, K. J. (2010). Sources of group and individual differences in emerging fraction skills. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 843–859. <https://doi.org/10.1037/a0019824>
- Mix, K. S., Levine, S. C., & Huttenlocher, J. (1999). Early fraction calculation ability. *Developmental psychology*, 35(1), 164.

Ni, Y & Zhou, Y.D. (2005). Teaching and Learning Fraction and Rational Numbers: The Origins and Implications of Whole Number Bias. *Educational Psychologist*, 40 (1),27-52.

Nunes, T., & Bryant, P. (2009). *Children's reading and spelling: Beyond the first steps* (Vol. 15). John Wiley & Sons.

Obersteiner, A., & Tumpek, C. (2016). Measuring fraction comparison strategies with eye-tracking. *Zdm*, 48, 255-266.

Patahuddin, S. M., Usman, H. B., & Ramful, A. (2018). Affordances from number lines in fractions instruction: Students' interpretation of teacher's intentions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 909-928.

Saxe, G. B., Shaughnessy, M. M., Shannon, A., Langer-Osuna, J. M., Chinn, R., & Gearhart, M. (2007). Learning about fractions as points on a number line. *The learning of mathematics: Sixty-ninth yearbook*, 53, 221-237.

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental Science*, 12(4), 655-661.

Siegler, R. S., Thompson, C. A., & Schneider, M. (2011). An integrated theory of whole number and fractions development. *Cognitive psychology*, 62(4), 273-296.

Stigler, J. W., Givvin, K. B., & Thompson, B. J. (2010). What community college developmental mathematics students understand about mathematics. *MathAMATYC Educator*, 1(3), 4-16.

Thompson, C. A., & Siegler, R. S. (2010). Linear numerical-magnitude representations aid children's memory for numbers. *Psychological Science*, 21(9), 1274-1281.

Torbeyns, J., Schneider, M., Xin, Z., & Siegler, R. S. (2015). Bridging the gap: Fraction understanding is central to mathematics achievement in students from three different continents. *Learning and instruction*, 37, 5-13.

Tunç-Pekkan, Z. (2015). An analysis of elementary school children's fractional knowledge depicted with circle, rectangle, and number line representations. *Educational Studies in Mathematics*, 89, 419-441.

İşbirlikli Öğrenme Ortamında GeoGebra Yazılımının Kullanılmasının Ortaokul Öğrencilerinin Üçgenler Konusundaki Kavramsal Anlamaları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Mine Mumcu ^{1,*}, Mehmet Demir ¹ & Şule Özcan ²

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

minemumcu05@gmail.com

Problem Durumu

Matematik eğitiminde kavramsal anlama, kavramların soyut olmasından dolayı göstergebilimsel temsillerle mümkündür (Duval, 1999). Matematiksel kavrama ilişkin farklı temsiller arasında en uygun olanını seçebilmek ve temsillerin kullanım yerlerini fark edebilmek kavramsal anlama için önemli etkenlerdir (Even, 1998). Semiyotik temsilleri ilişkilendirmenin yanında, kavramsal anlamının temelinde temsillerin dönüşümü bulunmaktadır (Duval, 2006). Bu nedenle çalışmamızda öğrencilerin kavramsal anlamalarının incelenmesinde Duval' in (2006) semiyotik yaklaşımı benimsenmiştir. Duval (2006) semiyotik yaklaşımı ile bir matematiksel etkinliğin ardındaki karmaşık bilişsel etkileşimin temsiller ile açıklandığını ifade etmektedir. Ayrıca kavramların farklı temsillerinin olduğuna; temsil içi geçiş (kavramın aynı temsil sistemi içindeki dönüşümleri) ve temsiller arası dönüşümlerle (kavramın farklı temsilleri arasındaki dönüşümleri) kavramsal anlamının desteklenebileceğine dikkat çekmektedir. Matematiksel öğrenme için öğrenciler, kavrama ilişkin her temsilin dinamik doğasını ve farklı temsiller arasındaki dinamik ilişkileri anlamalıdır (Zengin, 2019). Bu noktada GeoGebra gibi dinamik yazılımların semiyotik potansiyeli (Hohenwarter & Fuchs, 2004) temsil dönüşümünü ve kavramsal anlamayı destekleyebilir.

Zengin, (2023) GeoGebra yazılımının matematiksel kavrama ilişkin temsil üretme, temsili geliştirme ve doğrulama fırsatı tanınması için çoklu temsil kabiliyeti içeren etkileşimli ve işbirlikli öğrenme ortamları ile birlikte planlanmasının önem taşıdığını belirtmektedir. Sfard (2008) ise öğrenmeyi, bireyin söylemsel değişiklikler gerçekleştirmesi ile ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin üçgenler konusunu anlaması hem farklı temsillerin kullanılmasına hem de matematiksel söylem açısından zengin bir öğrenme ortamına bağlıdır. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenme ortamının tasarlanması; öğrencilerin söylem geliştirmesine, akranları ile bilgilerini paylaşmasına ve matematiksel tartışmalar gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır (Laal & Ghodsi, 2012). Dolayısıyla matematiksel söylemlerin (Sfard, 2008) ve temsil dönüşümlerinin (Duval, 2006) desteklendiği işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin çember kavramına yönelik kavramsal anlamalarının temsil dönüşümleri bağlamında incelendiği çalışma yer almaktadır (Özcan vd., 2022). Araştırmamızda farklı olarak üçgenler konusuna odaklanılmış ve işbirlikli bir öğrenme ortamı benimsenmiştir. Ayrıca GeoGebra yazılımının aktif olarak kullanılması planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmamızın amacı,

işbirlikli öğrenme ortamında GeoGebra yazılımı kullanılarak temsil dönüşümleri bağlamında öğrencilerin üçgenler konusundaki kavramsal anlamalarının incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenimine devam eden 12 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamayı çalışmanın desteklediği proje kapsamında yürütücü olan birinci yazar ve proje ortakları birlikte gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin matematiksel kavramları zihinlerinde nasıl yapılandırdığını derinden incelemeye imkân sunan ve nitel araştırma yöntemlerinden olan öğretim deneyi yöntemi benimsenmiştir (Steffe & Thompson, 2000). Veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırlamış olduğu matematiksel etkinlikler, öğrencilerin oluşturduğu GeoGebra dosyaları ve uygulama sırasında alınan ses kayıtları kullanılmıştır. Matematiksel etkinlikler tasarlanırken Trocki ve Hollebrands'ın (2018) geliştirdiği dinamik geometri etkinlik analiz çerçevesinden faydalanılmıştır. Bu çerçeveye ile dinamik geometri etkinliği hazırlarken yönlendirici soru ve dinamik yapı (ekranda görünen yapı) olarak belirtilen iki bağlam ele alınır. Yönlendirici sorular ise matematiksel derinlik ve teknolojik eylem olarak iki boyutta ele alınır (Trocki & Hollebrands, 2018). Matematiksel derinlik seviyesi yüksek olan etkinlikler, yüksek düzey bilişsel talep gerektiren etkinlikler olarak belirlenmiştir (Trocki & Hollebrands, 2018). Yüksek düzey etkinlikler öğrencilerin düşünme, muhakeme ve kavramsal bağlantılar oluşturma yeteneğini artırır (Smith & Stein, 1998).

Çalışma toplam üç hafta sürmüştür. Haftada iki gün olacak şekilde her hafta dört saatlik uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında öğrencilere GeoGebra yazılımının kullanımını öğretmeye yönelik çalışmalar yapılmış, geri kalan iki haftada ise işbirlikli öğrenme ortamında matematiksel etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada uygulama sürecine sürekli katılım gösteren ve GeoGebra yazılımını aktif olarak kullanan birinci grubun verilerinin analizine yer verilmiştir. Öğrencilerin kavramsal anlamalarının temsil dönüşümleri bağlamında detaylı analizi için uygulama boyunca alınan ses kayıtları diyalojik yaklaşım (Linell, 1998) ile analiz edilmiştir. Matematiksel etkinliklerin uygulanmasıyla toplanan nitel veriler ise Duval'ın (2006) semiyotik yaklaşımına göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrencilerin üçgenler konusunda en az iki temsil sistemi arasında dönüşüm yaptığı, bu durumun kavramsal anlamalarına olumlu yansıdığı görülmektedir. Öğrenciler etkinliklerde verilen durumlar için GeoGebra yazılımında görsel temsil, cebirsel temsil, nümerik temsil gibi temsiller oluşturmuşlardır. Dinamik yapılar sayesinde gözlemler ve genellemeler yapmışlardır. Böylece GeoGebra yazılımının öğrencilerin temsil içi geçiş ve temsiller arası dönüşüm yapmalarını desteklediği ve kavramsal anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme ile düşüncelerini grup arkadaşlarıyla paylaşarak matematiksel söylemler geliştirmişlerdir. Böylece matematiksel söylemlerin (Sfard, 2008) ve temsil dönüşümlerinin (Duval, 2006) gerçekleştiği öğrenme ortamının kavramsal anlamayı desteklediği söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak işbirlikli

öğrenme ortamlarında GeoGebra yazılımının kullanılmasının üçgenler konusunda öğrencilerin kavramsal anlama sürecine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Teşekkür: Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı, 2022 yılı 2. dönem çağrısı kapsamında desteklenmiştir. Ayrıca bu çalışma Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu 05.05.2023 tarih ve 489271 sayılı kararı doğrultusunda yürütülmüştür.

Anahtar Kelimeler: GeoGebra, işbirlikli öğrenme, kavramsal anlama, temsil, üçgenler

Kaynakça

Duval, R. (1999). Representation, vision and visualization: Cognitive functions in mathematical thinking. In F. Hitt & M. Santos (Eds.), Proceedings of the 21st Annual Meeting North American Chapter of the International Group of PME (pp. 3–26). Columbus, OH: ERIC/CSMEE.

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1), 103-131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>

Even, R. (1998). Factors involved in linking representations of functions. *The Journal of Mathematical Behavior*, 17(1), 105-121. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)80063-7](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)80063-7)

Hohenwarter, M., & Fuchs, K. (2004). Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system GeoGebra. [Paper presentation]. Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference, Pecs, Hungary

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 31, 486 – 490.

Linell, P. (1998). Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. John Benjamins Publishing Company.

Özcan, Ş., Demir, M., Aksu N., Urhan, S., & Zengin, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin çember konusundaki kavramsal anlamalarının incelenmesi: 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 110-133. <https://doi.org/10.21666/muefd.988366>

Sfard, A. (2008). Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499944>

Smith, M., & Stein, M. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344–350. <https://doi.org/10.5951/MTMS.3.5.0344>

Steffe, L. P. & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh, & A. E. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267–307). Hillsdale: Erlbaum

Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(2), 110-138. <https://doi.org/10.1007/s40751-018-0041-8>

Zengin, Y. (2019). Development of mathematical connection skills in a dynamic learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2175-2194. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09870-x>

Zengin, Y. (2023). Students' understanding of parametric equations in a collaborative technology-enhanced learning environment. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(5), 740-766. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1966848>

İlkokulda Başarılı ve Düşük Başarılı Öğrencilerin Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Görsellerin İncelenmesi *

Sevim Elif Özdemir ^{1,*} & Özlem Doğan Temur ¹

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
elifozdemir.es@gmail.com

Problem Durumu

Matematik dersi bazı öğrenciler için kolay ve eğlenceli olarak tanımlanırken bazı öğrenciler için zor, sıkıcı veya karmaşık (Yetim Karaca, & Ada, 2018) olarak ifade edilmekte ve dünyanın pek çok yerinde de en zor ders (Ignacio, Nieto, ve Barona, 2006) olarak görülmektedir. Aksu (1984) çalışmasında matematiğin “sıkıcı, sevilmeyen ve soyut” olarak ifade edildiği ve çevresinde böyle bir algı olan öğrencilerin kendi algılarını olumlu anlamda değiştirmesinin oldukça zor olduğundan bahsetmiştir. Matematiğin diğer derslere göre genel olarak daha soyut kavramlar içerdiği ve bu sebeple de öğretilmesi ve öğrenilmesi somut derslere kıyasla daha güç olduğundan bahsetmek mümkündür. Bu yüzden öğrenciler en çok bu derste zorlanmakta ya da en fazla önyargının bu derste olduğu gözlemlenmektedir (Uslu, 2023). Matematik dersindeki soyut kavramların azaltılarak ya da somutlaştırarak eğitim esnasındaki bu ön yargı ve zorlanmaların azaltılabileceği söz konusudur (Baykul, 1999). Bu sebeple öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenebilmelerine yardımcı olabilmek için çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır (Franke & Kazemi, 2001). Görselleştirme yaklaşımı da bu anlamda destekleyici bir rol üstlenmektedir. Öğrencilerin görsel materyallerle desteklenen derslerde daha yüksek ilgi ve motivasyon gösterdiğinden bahseden Koğ ve Başer (2012) görselleştirme yaklaşımının soyut matematiksel kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak öğrencilerin bu kavramları daha iyi öğrenmelerine, anlamalarına ve problem çözüm süreçlerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar, diyagram destekli hikaye problemlerinin, öğrencilerin problem çözme performansını artırdığını ve genel olarak görselleştirme yaklaşımı ile anlama ve kavramayı kolaylaştırarak akademik başarıyı artırdığını göstermektedir (Altınar, 2022) Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlardan biri sayılabilen görselleştirme yaklaşımlarının başarıya önemli derecede etkisi olduğu söylenebilir (Koğ & Başer, 2012). Alanyazına baktığımızda matematik öğrenme süreci ve bu sürecin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri üzerine (Akkuş & Gök, 2024; Arseven, 2010; Demir, 2023; Güneş, 2005; Özdo, 2008; Tıraş, 2024; Tol, 2018; Yitmez vd., 2023) veya problem çözme ve öğrenci başarısı üzerine (Altun & Arslan, 2006; Bayraktar & Özçakir Sümen, 2024; Cornoldi vd., 2015; Intaros vd., 2014; Karasel vd., 2010; Kolovou, t.y.; Özkubat & Özmen, 2017; Özsoy, 2005; Pehkonen vd., 2013; Semercioğlu vd., 2024; Soylu & Soylu, t.y.; Supriadi vd., 2024; Uygun & Tertemiz, 2014) ve matematiksel görselleştirme ve görselleştirmenin öğrenciler ve öğrenci başarısı üzerine (Arcavi t.y.; Aspinwall ve Shaw, 2002; Bråting ve Pejlar, 2008; Cantoral, Moreno-Durazo, ve Caballero-Pérez, 2018; Duval, 1999; Giardino, 2010; Laborde, 2005; Macnab, Phillips, ve Norris, 2012; Mancosu, 2005; Nardi, 2014; Noss, Healy, ve Hoyles, 1997; Pachemska vd., 2016; Phillips, Norris, ve Macnab, 2010; Presmeg, 2006; Rivera, 2007; Sáenz-Ludlow ve Kadunz, 2015; Trifunov vd., 2019; Vale ve Barbosa, 2023; West, 1992) gibi birçok çalışma yapıldığı fakat matematik öğrenme sürecinde başarılı öğrenciler

ile düşük başarılı öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandıkları görselleştirmelerini inceleyen bir çalışma yapılmadığı fark edilmiştir. Bu sebeple ilkokulda matematik öğrenme sürecinde başarılı ya da düşük başarılı öğrencilerin problem çözümünde kullandığı görseller ve görsel temsil türleri ile başarılı öğrencilerin ya da düşük başarılı öğrencilerin görselleştirmelerini inceleyerek nasıl farklılaştığı üzerine bir araştırma ve inceleme çalışmasının bu konuda yapılacak bir çok çalışmaya ışık tutacağı öngörülmektedir.

Yöntem

İlkokulda dördüncü sınıf düzeyindeki başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin matematik problemlerini çözme sürecinde kullandığı görsellerin incelenmesi ve bu öğrencilerin başarı düzeylerinin kullandıkları görsel ve görsel temsil türlerinin birbirinden nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılması uygun bulunmuştur (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2009). Nitel araştırmalar, belirli bir durumun/olayın detaylıca betimlenmesini ya da ayrıntılı bir şekilde incelenmesini hedeflemektedir (Cresswell, 2013).

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılması, araştırmacının katılımcıların görsellerini derinlemesine incelemesine sağladığı için araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan nitel araştırma yöntemi ile, başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin matematik problemlerini çözerken hangi görselleri ve görsel temsil türlerini kullandıkları ve bu öğrencilerin problem çözümünde kullandıkları görsellerin ve temsil türlerinin nasıl farklılaştığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada, öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandığı görsellerin ve görsel temsil türlerinin incelenmesi amacı ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışmasıyla ilgili alanyazında farklı yaklaşımlar ve tanımlamalar mevcuttur. Bazı araştırmacılar durum çalışmasını, araştırmacının problemini araştırması için bir seçimi olarak ifade ederken (Stake, 1995), bazı araştırmacılar kapsamlı bir araştırma stratejisi veya araştırma yöntemi olarak ifade etmektedir (Merriam, 1998; Yin, 2009). Büyüköztürk vd. (2016) durum çalışmasını, bilimsel araştırma sorularına yanıt arama amacıyla kullanılan belirginleştirici bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Durum belirli bir zaman diliminde veya gerçekleştiği zaman içinde bir noktada gözlemlenen olgu olarak tanımlanmaktadır (Gerring, 2006). Durum çalışması; zaman içerisinde sınırlandırılan bir veya birkaç durumu veya kaynakları içeren veri toplama araçları ile (görüşme, gözlem, görsel-ışitsel doküman veya rapor) derinlemesine incelenebilen, durumların ya da duruma bağlı olay ve olguların tanımlanabildiği nitel bir araştırma çeşidi (Creswell & Poth, 2016) olarak tanımlanabilir. Durum çalışması ya da “case study” belirli bir olay ya da durumun derinlemesine ve sistematik olarak incelendiği, gerçek dünya bağlamında verilerin toplandığı ve neler olduğuna bakıldığı bir araştırma yaklaşımı olarak da tanımlanmaktadır (McMillan, 1996; Subaşı & Okumuş, 2017). Bu çalışmada seçilen örneklem grubu olan başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin matematik problemlerini çözerken hangi görselleri kullandıklarını incelemeyi amaçladığı için nitel veri toplama yöntemlerinden durum çalışması yöntemi uygun bulunmuştur.

Araştırmanın katılımcıları, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir ve çalışma grubunun seçimi, amaçlı örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli özelliklere sahip

katılımcıların bilinçli bir şekilde seçilmesi ile oluşmaktadır. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından literatür taranarak oluşturulmuş özellikler listesi ile ve sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak önce pilot uygulama için daha sonra da asıl uygulama için başarılı ve düşük başarılı öğrenciler belirlenmiş, sırayla araştırmanın adımları uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerden yola çıkılarak matematik dersi başarı seviyesine göre öğrencilerin problem çözümünde kullandıkları görsel temsil türleri farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda analizden elde edilen bulgulara göre başarılı öğrencilerin problem çözümündeki görsellerinin çoğunlukla daha net ve daha detaylı, düşük başarılı öğrencilerin ise daha karmaşık ve ayrıntısız görseller kullandıkları ve problem çözümünde doğru sonuca ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Kashefi (2015) çalışmasında görsel ve görsel temsillerin çizim ile problem çözme becerisini birleştirdiğinden bahsetmiş ve öğrenciler arasında güven ve potansiyeli artırdığına değinerek, temsil türlerini kullanmanın öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini gerektirdiğini savunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, genel olarak başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin görselleştirme yaklaşımları temalar arasında karşılaştırıldığında, başarılı öğrencilerin genellikle şematik temsiller kullandığını, düşük başarılı öğrencilerin ise daha çok resimsel temsiller kullandığını söylemek mümkündür (Hegarty & Kozhevnikov, 1999; Kozhevnikov vd., 2002) . Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, başarılı öğrencilerin problem çözümlerinde kullandıkları görsellerin temsil türü ne olursa olsun, detaylı ve net oluşunun yanında renk kullanımının problemi anlamaya ve çözüme yönelik oluşu ile doğru sonuçlandırdıkları görülmektedir. Düşük başarılı öğrencilerin ise başarılı öğrenci grubuna karşın daha yüzeysel çizimler ile karmaşık ve renkleri genel olarak boyama amacıyla kullandıkları görseller kullandıkları görülmektedir. İki grubun görsellerinin ayırt edici biçimde farklılaşması çalışmanın literatüre sağladığı katkılardan biri olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğretimi, problem çözme süreci, başarılı ve düşük başarılı öğrenciler, görsel, görselleştirme

Kaynakça

Akkuş, E. B., & Gök, B. (2024). İlkokul Matematik Öğretiminde Kullanılan Dijital Teknoloji Araçlarının Başarıya Etkisi—Derleme Çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 164-183.

Altın, E. Ç. (2022). An Investigation of Students' Performances in Solving Different Types of Problems. *International Journal of Progressive Education*, 18(5), 269-278.

Altun, M., & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Öğrenmeleri Üzerine Bir Çalışma.

Arcavi, A. (1999). The role of visual representations in the learning of mathematics.

Arseven, A. (2010). Gerçekçi matematik öğretiminin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi.

Aspinwall, L., & Shaw, K. L. (2002). Connecting Research to Teaching: When Visualization Is a Barrier to Mathematical Understanding. *The Mathematics Teacher*, 95(9), 714-717. <https://doi.org/10.5951/MT.95.9.0714>

Baykul, Y. (1999). İlköğretimde matematik öğretimi: İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı, modül 6. Milli Eğitim Yayınları.

Bayraktar, T., & Özçakir Sümen, Ö. (2024). Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları, üst bilişsel farkındalıkları ve problem çözme başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(69), 132-152.

Bråting, K., & Pejlar, J. (2008). Visualizations in Mathematics. *Erkenntnis*, 68(3), 345-358.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. baskı). Pegem Akademi.

Cantoral, R., Moreno-Durazo, A., & Caballero-Pérez, M. (2018). Socio-epistemological research on mathematical modelling: An empirical approach to teaching and learning. *ZDM*, 50(1-2), 77-89. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0922-8>

Cornoldi, C., Carretti, B., Drusi, S., & Tencati, C. (2015). Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-439. <https://doi.org/10.1111/bjep.12083>

Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

Demir, M. (2023). Demir, M. Türkiye’de 2005-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Çoklu Zekâ Kuramıyla Yapılan Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi Konulu Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 199-214.pdf. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 199-214.

Duval, R. (1999). Representation, Vision and Visualization: Cognitive Functions in Mathematical Thinking. *Basic Issues for Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ed466379>

Franke, M. L., & Kazemi, E. (2001). Learning to Teach Mathematics: Focus on Student Thinking. *Theory Into Practice*, 40(2), 102-109. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4002_4

Giardino, V. (2010). Intuition and Visualization in Mathematical Problem Solving. *Topoi*, 29(1), 29-39.

Hegarty, M., & Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual–spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of educational psychology*, 91(4), 684.

Öğrenme Stillere Dayalı Oyunlaştırmayla Zenginleştirilmiş Matematik Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi

Gizem Ünsal ^{1,*} & Bahadır Yıldız ¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
gizemunsal06@gmail.com

Problem Durumu

Bireysel farklılıklar bireylerin bilgiyi işleme süreçlerinde nasıl öğrenmeyi tercih ettiklerine yönelik yöntemler olarak karşımıza çıkan öğrenme stilleri kavramının temelinde yer almaktadır. Bu noktada bireysel farklılıklar önemlidir çünkü bireyin hayatını etkilediği gibi öğrenme sürecini de etkilemektedir (Evin Gencil, 2007; Kolay, 2008). Oyun ve öğrenme kapsamında ortak noktaların, özelliklerin ortaya çıkarılması ve bireysel farklılıkları dikkate alan oyunlaştırılmış öğrenme ortamları tasarlanırken bu çalışmanın uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturan diğer kavram olan oyunlaştırma kavramının alanyazında yapılan farklı tanımlamaları mevcuttur (Huotari ve Hamari, 2012; Werbach ve Hunter, 2012).Oyunlaştırma için bu çalışmada kullanılan tanım ise; “Oyun tasarım öğelerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılmasıdır (Deterding ve diğerleri, 2011).Oyunlaştırılmış öğrenme ortamları, içerisinde barındırdığı oyun unsurları bağlılık ve motivasyon unsurlarını desteklemektedir ancak bireysel farklılar tüm öğrenme ortamlarında olduğu gibi oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarında da zorlayıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Kırmacı ve Çakmak, 2022). Oyunlaştırılmış öğrenme ortamı tasarım süreçlerinde bireylerin özelliklerini oyuncu ve öğrenen rolü bakımından dikkate alınarak ele alınması gerekmektedir.

İlgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğrenme stilleri ile öğrenci akademik başarısının incelendiği çalışmaların olduğu (Chik ve Abdullah, 2018; Jilardidamavandi ve Elias, 2011; Jr. ve Reyes, 2017),oyuncu rolleri ile öğrenme stillerinin irdelendiği çalışmaların bulunduğu (Abdollahzade ve Jafari, 2018; Hamdaoui ve diğerleri, 2018; Kırmacı ve Çakmak, 2022) görülmüştür. Matematiğe yönelik tutumlarına etkisinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı çalışmalar olmasının yanı sıra (Türkmen ve Soybaş, 2019), matematiğe yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiğine dair çalışmalar alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Rincon-Flores ve diğerleri, 2023; Watson-Huggins, 2018). Bununla birlikte matematik eğitiminde oyunlaştırmanın etkililiğini inceleyen araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür.

Alanyazın tarandığında oyuncu rollerinin, öğrenme stillerinin ve oyunlaştırma unsurlarının birbiriyle olan ilişkisine değinilen çalışmalara nadiren de olsa rastlanmaktadır (Hassan ve diğerleri., 2021; Kırmacı ve Çakmak, 2022; Zaric ve diğerleri, 2021).

Öğrencilerin bireysel özelliklerinin, farklılıklarının, oyuncu rollerinin dikkate alınması konuları, bütün halinde bakıldığında eğitimde bireyselleştirme amacına hizmet etmektedir. Bu çalışmada da ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi kapsamında Kesirlerle İşlemler alt öğrenme alanında öğrenme stillerine dayanan oyunlaştırma ile zenginleştirme süreci planlanmış öğretimin, öğrencilerdeki matematik

dersi özelinde akademik başarı, tutum ve kalıcılık bakımından etkisi araştırılabilir bir durum olarak görülmüştür.

Yöntem

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler toplandıktan sonra veriler analiz edilmiştir. Önce nicel verilerin toplandığı daha sonra nicel verileri desteklemek için nitel verilerin toplandığı bu çalışma Creswell (2003) tasarımlarından sıralı açıklayıcı karma desen tasarımıdır (Hale, 2023). Çalışmanın nicel kısmında statik gruplu ön test ve son test araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel kısımda ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan bir ortaokuldaki toplam 50 tane 6.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada gruplardan birine MEB ders kitabından faydalanılarak içeriğindeki etkinlikler ile öğretim süreci yapılırken, diğer gruba öğrenme stilleri ile oyuncu rolleri dikkate alınarak seçilen oyun öğeleri ile zenginleştirilmiş matematik öğretim süreci yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki ortaokul öğrencilerinde akademik başarı, derse yönelik tutum ve kalıcılığa ait ölçümler yapılmıştır. Deney grubundaki tüm öğrencilere Oyunlaştırmaya İlişkin Soru Formu adıyla bir form verilerek yapılan uygulamaya ilişkin görüşleri alınarak çalışma bulgularını çeşitlendiren nitel bilgilere ulaşılmıştır. Çalışmadaki bağımsız değişkenler olarak öğrenme stillerine dayalı oyunlaştırmayla zenginleştirilmiş matematik öğretimi ve MEB ders kitabında bulunan etkinlikler yardımıyla uygulanan öğretim şekli; akademik başarı, matematiğe yönelik tutum ve kalıcılık bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oyunlaştırma ile ilgili alanyazında yapılmış çalışmalar sorgulandığında yapılan çalışmalarda oyunlaştırmanın akademik başarıya yönelik olumlu yönde etki ettiği, oyunlaştırmanın matematiğe yönelik tutuma olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalara benzer olarak yapılan çalışmada da öğrenme stillerine dayalı bireysel farklılıkların dikkate alınarak hazırlanan, Kesirlerle İşlemler konusunda yapılan, oyunlaştırmayla zenginleştirilmiş sürecin ders kitabıyla yapılan öğretime kıyasla daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğrenme stillerine dayalı oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş matematik etkinliklerinin öğrenci akademik başarıları ve tutumları üzerinde geri bildirimleri alındığında olumlu yönde etki ettiği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmüştür. Öğrenci görüşleri incelendiğinde matematik dersine yönelik bakış açılarının değiştiği, başlangıçta ilk derslerde matematiğe yönelik ön yargılarının olduğu, dersten korktuklarını ifade etmişlerdir. Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş matematik öğretim süreci sonrasında ise etkinliklerle derse ilgilerinin arttığı, derse katılımın yükseldiği, derse yönelik sevgilerinin arttığı hem araştırmacının ders gözlemlerinden hem de öğrenci görüşlerinden anlaşılabilir. Detaylı bulgular ve sonuçlar tam metinde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, öğrenme stilleri, zenginleştirme, matematik Eğitimi

Kaynakça

Abdollahzade, Z., & Jafari, S. M. bagher. (2018). Investigating the Relationship between Player Types and Learning Styles in Gamification Design. *Iranian Journal of Management Studies*, 11(300586), 573–600. <https://doi.org/10.22059/ijms.2018.256394.673107>

Adnan, M., Faizal, M., Lee, N., Nidzam, C., & Ahmad, C. (2013). Learning Style and Mathematics Achievement among High Performance School Students. 28(3), 392–399.

Chik, Z., & Abdullah, A. H. (2018). Effect of Motivation , Learning Style and Discipline Learn about Academic Achievement Additional Mathematics Effect of Motivation , Learning Style and Discipline Learn about Academic Achievement Additional Mathematics. 8(4), 772–787.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011*, 9–15.

Evin Gencil, İ. (2007). Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III’ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120–139.

Hale, G. (2023). *Representation Counts : Intern Teachers of Color and Their Perspectives of Teaching in a California County*.

Hamdaoui, N., Khalidi Idrissi, M., & Bennani, S. (2018). Modeling Learners in Educational Games: Relationship Between Playing and Learning Styles. *Simulation and Gaming*, 49(6), 675–699.

Hassan, M. A., Habiba, U., Majeed, F., Shoaib, M., & Hassan, M. A. (2021). Adaptive gamification in e-learning based on students ’ learning styles. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1588745>

Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining Gamification - A Service Marketing Perspective. <https://doi.org/10.1145/2393132.2393137>

Jilardidamavandi, A., & Elias, H. (2011). Academic Achievement of Students with Different Learning Styles. 3(2), 186–192. <https://doi.org/10.5539/ijps.v3n2p186>

Jr., A. G. I., & Reyes, J. D. (2017). Exploring Mathematics Achievement Goals Using Kolb ’ s Learning Style Model. 5(1), 19–24.

Kırmacı, Ö., & Çakmak, E. K. (2022). Oyunlaştırılmış Öğrenme Ortamı Tasarımında Bireysel Özellikler ve Oyuncu Tipi İlişkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1119–1160.

Kolay, B. (2008). Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki.

Türkmen, G. P., & Soybaş, D. (2019). The Effect Of Gamification Method On Students' Achievements and Attitudes Towards Mathematics. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 258–298.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business: 9781613630235: Amazon.com: Books. Universadad de Pennsylvania, 146.

Zaric, N., Roepke, R., Lukarov, V., & Schroeder, U. (2021). Gamified learning theory: The moderating role of learners' learning tendencies. International Journal of Serious Games, 8(3), 71–91.

2005-2023 Yılları Arasında Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi*

Bünyamin Duygun^{1,*} & Muzaffer Okur¹

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
bnymndygn@gmail.com

Problem Durumu

Matematik geçmiş medeniyetler boyunca gelişimin, başarının, saygınlığın vb. birçok önemli unsurun anahtarı olmuştur. Matematiği bilen, matematiği etkili kullanan toplumlar daima kendi zamanlarında öncü bir güç konumunda olmuştur. Günümüzde dahi bunu görmek mümkündür. Matematiği iyi öğrenerek ve nesillerine iyi öğreten devletler nesillerine iyi bir gelecek bırakmış olurlar. Çünkü matematiğe önem veren devletler bilim, teknoloji, mühendislik, tıp gibi alanlarda da öncü olurlar. Hayat ile matematik birbirini sarmış vaziyettedir. Matematik bilmek güçtür. Birbirinin gelişimini destekleyen matematik ve teknoloji matematiksel gücü oluşturmaktadır. Bu güç sayesinde günümüz değişimlerine uyum sağlamak daha kolay olacaktır. (Ryan, J. 1998). Ersoy (2000)'e göre çağımızdaki birçok teknolojik ve bilimsel gelişmede matematiğin etkisi olmuştur. Matematik öğrenmek bir ülkenin kalkınması gelişip ilerlemesi için olmazsa olmazdır. Çünkü matematik bilmek olaylara eleştirel yaklaşarak muhakeme etmek sorgulamak ve buna göre hareket etmektir. Bundan dolayı matematik eğitimi ve öğretimi mecburi bir ihtiyaçtır (Ersoy, 2003).

Matematik eğitiminin en önemli amacı, bireye hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözebilecek bir beceri kazandırmaktır. Matematik öğretimi ise düzenli bir şekilde bilgi ve becerilerin eğitim öğretim ortamına aktarıldığı bir süreçtir. Bu süreçte bireyin günlük yaşantısında kullanacağı matematiğe dair becerileri kazandırmak, karşısına çıkan sorunları aşabilecek kabiliyete ulaşmasını sağlamak amacındadır (Yavuz, 2006). Dolayısıyla matematik eğitimi sadece işlemlerle soruları çözerek öğretmeni taklit etmek değil belli bir mantığının olduğu aynı zamanda günlük hayatla ilintinin yoğun şekilde bulunduğu becerileri içermektedir. Bundan dolayı matematik eğitimi günlük hayatta matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve fikirlerini paylaşabilen ekip çalışması yapabilen, matematiğe karşı olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi demektir (Baki, 2006).

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının, beklentilerinin değişmesi bilimsel ve teknolojik gelişmeler hayatın her alanında olduğu gibi matematik öğretim programında da değişimler olmuştur. 2005 yılından önce matematik öğretim programında çeşitli değişimler ve güncellemeler olsa da 2004-2005 öğretim yılında ise reform yapılarak yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre matematik öğretim programı yenilenerek öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiştir (İlhan ve Aslaner, 2019). 2005-2013 yılları arasında öğrenme alanları: “sayılar, geometri, ölçme, olasılık ve İstatistik, cebir” şeklinde matematik öğretim programında yer alırken 2013-2018 yılları arasında “sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme, veri işleme, olasılık, cebir” olarak düzenlenmiştir. Bu öğretim programlarında en fazla kazanımın, ders süresinin ve alt öğrenme alanının sayılar ve işlemler öğrenme alanında olduğu görülmektedir (İlhan ve Aslaner,

2019). Sayılar ve işlemler öğrenme alanının “Doğal Sayılar”, “Doğal Sayılarla İşlemler”, “Kesirler”, “Kesirlerle İşlemler”, “Ondalık Gösterim”, “Yüzdeler”, “Çarpanlar ve Katlar”, “Kümeler”, “Tam Sayılar”, “Tam Sayılarla İşlemler”, “Rasyonel Sayılar”, “Rasyonel Sayılarla İşlemler”, “Oran”, “Oran ve Orantı”, “Üslü İfadeler” “Kareköklü İfadeler” olmak üzere on altı alt öğrenme alanı vardır. Bu alt öğrenme alanları ile alakalı pek çok çalışma yapılmıştır. Alanyazında bir konuya yönelik çok fazla araştırmanın yapılması literatür için bir zenginlik olarak kabul edilirken aynı zamanda yapılan çalışmaların takibini de güçleştirmektedir (Albayrak ve Çiltaş, 2017). Ulutaş ve Ubuz (2008)’ e göre eğitim alanındaki bilimsel çalışmaların düzenli olarak analizinin yapılması, matematik eğitimindeki mevcut durumun bilinmesi ve gelecekteki gelişimi hakkında fikir vermesi bakımından önem arz ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla araştırmacıların kendi konuları hakkında çalışmaların yönelimlerini ve güncel durumları ile ilgili bilgilerini içerik analizi ile incelemesinin alanyazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Falkingham ve Reeves, 1998). Bu bağlamda Türkiye’de matematik eğitimi ile ilgili literatüre bakıldığında genel eğilimi belirlemeye yönelik birçok betimsel içerik analizi çalışmaları mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde sayılar ve işlemler öğrenme alanında Kandal (2021) tarafından ‘Türkiye’de yayımlanan sayılar ve işlemler öğrenme alanı temalı makalelere yönelik bir içerik analizi’ çalışmasına rastlanmıştır. Fakat sayılar ve işlemler öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin betimsel analizini yapan bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma sayesinde Türkiye’de sayılar ve işlemler öğrenme alanında yapılan lisansüstü tezlerin betimsel analizi yapılarak tezlerin eğilimleri belirlenip derlenmesi sağlanarak matematik eğitimine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Nitel araştırma, olguların, olayların ve davranışların derinlemesine incelenmesi ve anlaşılması için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalar davranış ve olgunun oluşumuna dikkat çeker. Bu yüzden sayısal veriler yerine güçlü betimlemeler kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada Sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile ilgili 2005-2022 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin farklı durum ve kategorilerde incelenmesi hedeflendiği için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı, araştırmanın tasarımı ve metodolojisi ile doğrudan ilişkilidir (Cohen ve diğ., 2007). Araştırmacının, araştırmanın amacına ulaşabilmesi için, araştırmanın modelini ve aşamalarını tutarlı bir şekilde gerçekleştirmesi gerekir. (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel araştırma modellerine bakıldığı zaman bu araştırmanın amacına en uygun modelin doküman incelemesi modeli olduğu görülmüştür. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi ile elde edilen verileri ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu araştırmada YÖK veri tabanında yer alan Türkiye’de matematik eğitimi alanında sayılar ve işlemlerle ilgili 2005-2023 yılları arasında erişime açık olan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. 2005 yılında eğitim programında yaşanan köklü değişiklik bu tarihin başlangıç olarak alınmasının temel nedenidir. 2005-2023 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezleri çalışmalarının evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş veya araştırmacı tarafından belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de sayılar ve işlemler öğrenme alanında en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı, 2010-2016 yılları arasında çalışmaya rastlanmazken 2019'dan sonra çalışmalar arttığı görülmüştür. Çalışmalarda çoğunlukla 31-100 aralığındaki örneklem büyüklüğü kullanıldığı, çalışmaların neredeyse tamamı yüksek lisans çalışması olduğu ve çalışmalarda yer alan örneklemelerin en fazla 6. ve 7. Sınıflardan oluştuğu tespit edilmiştir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki lisansüstü tezlerde daha çok oran-
orantı, tam sayılar ve kesirler alt öğrenme alanında çalışmaların yapıldığı, araştırma yöntemlerinden en çok deneysel-yarı deneysel desenin tercih edildiği, veri toplama araçları olarak en çok başarı, tutum ve kaygı ölçeklerinin kullanıldığı görülmüştür. En çok ölçülen özelliğin ise öğrenci başarısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Betimsel analiz, sayılar ve işlemler öğrenme alanı, matematik eğitimi

* '2005-2023 Yılları Arasında Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi' başlıklı tezden üretilmiştir.

Kaynakça

Albayrak, E., & Çiltaş, A. (2017). Türkiye'de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 258-283.

Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Öğretimi*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.Baskı ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cohen L., Manion L., Morrison K., *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Routledge Londra, 2007.

Ersoy Y. Son Dönemde Okullarda Matematik/ Fen Eğitimde Çağdaş Gelişmeler ve Genel Eğilimler, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2000, 12, 235-246.

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*, 2 (1), 18-27.

İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 394-415.

Falkingham, L. T., & Reeves, R. (1998). Context analysis—A technique for analysing research in a field, applied to literature on the Management of R&D at the section level. *Scientometrics*, 42, 97-120.

Kandal, R. (2021) ‘Türkiye’de Yayımlanan Sayılar Ve İşlemler Öğrenme Alanı Temalı Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi’ Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Ryan, J. (1998) 'Teacher Development and Use Of Portfolio Assesment Strategies and Impeet on Instruction in Mathematics, Doctora Thesis. Standford University

Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Research and trends in mathematics education: 2000 to 2006. Elementary Education Online, 7(3).

Yavuz, G. (2006). Dokuzuncu sınıf matematik dersinde problem çözme strateji öğretiminin duyuşsal özellikler ve erişiyeye etkisi. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldırım A., Şimşek H., Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 6. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2008.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.Baskı ed.). Ankara: Seçkin Yayınları.

Öğrencilerin İki Değişkenli Fonksiyon Grafiğini Seviye Eğrileri ile Geometrik Olarak Yorumlamalarının Multivaryasyonel Akıl Yürütme Zihinsel Eylemler Çerçevesine Göre İncelenmesi: GeoGebra Destekli ACODESA Metodu

Zerrin Toprak ^{1,*} & Yılmaz Zengin ¹

¹ Dicle Üniversitesi
zerrindogan27@gmail.com

Problem Durumu

Kalkülüsün temel kavramı olan fonksiyonların temelinde kovaryasyonel akıl yürütme vardır (Thompson & Carlson, 2017). Kovaryasyonel akıl yürütmeye yönelik yapılan çalışmalarda çoğunlukla bir değişkenin değişimi başka bir değişkenin değişimi ile incelenerek iki değişken durumu ile sınırlı kalmıştır (Jones & Kuster, 2021; Jones, 2022). Fakat Jones (2022) hem matematik hem de diğer birçok bilim alanında birbiriyle ilişkili ikiden fazla değişken olduğunu ifade etmiştir. Kovaryasyonu temel alarak birbiriyle ilişkili ikiden fazla değişkeni Jones (2022) multivaryasyon (çok değişkenlik) olarak tanımlamıştır. Jones (2022) çok değişken durumları üzerinden öğrencilerin akıl yürütmelerini inceleyerek multivaryasyonel akıl yürütme zihinsel eylemler çerçevesini geliştirmiştir. Bagossi (2023) ikiden fazla değişken içeren bağlamlar hakkında akıl yürütmenin kovaryasyonel akıl yürütme zihinsel eylemlerinden daha zorlu bir çaba gerektirdiğini belirtmiştir. Nitekim ikiden fazla değişken içeren fonksiyonlara yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin bir yüzey ile temel düzlemlerin kesişimlerini görselleştirme, tanımlama ve temsil etmede zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (Trigueros & Martínez-Planell, 2010). Bu zorlukların üstesinden gelmek için, öğrencilerin iki değişkenli fonksiyonların farklı temsillerini, özellikle grafiklerini oluşturma ve yorumlama konusunda nasıl akıl yürüttüklerini anlamak önemlidir (Weber & Thompson, 2014). İki veya daha fazla değişkenin eş zamanlı sürekli değişimlerinin görüntüsünü çizmek için dijital teknolojilerden yararlanılabilir (Castillo-Garsow, 2012). GeoGebra yazılımı matematiksel nesnelerin farklı temsillerinin incelenmesine imkân sağlayarak (ör. türev kavramına yönelik sembolik ve geometrik temsiller arasında dinamik ilişkileri sağlama) kavramsal anlamayı desteklemektedir. Ayrıca GeoGebra hem bireysel hem de grup çalışmalarını destekleyerek öğrencilerin argümantasyon süreçlerine katkıda bulunmaktadır (Zengin, 2018). Öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak çalışmasını harmanlayarak sosyal etkileşim ve iletişim süreci ile öğrencilerin akıl yürütmelerini destekleyen öğrenme metotlarından biri de ACODESA metodudur (Hitt & González-Martín, 2015). ACODESA metodunun kullanıldığı bir öğrenme ortamı öğrencilerin değişkenler arasındaki kovaryasyonu ve fonksiyonların grafik temsillerini kavrama sürecine yardımcı olmaktadır (Hitt & González-Martín, 2015). Hitt (2011) ACODESA metodu doğrultusunda sağlanan işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamında kâğıt-kalem ile teknolojinin dengeli kullanılmasının öğrencilerin matematiksel akıl yürütme süreçlerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada GeoGebra yazılımının kullanıldığı ACODESA metoduna göre tasarlanan bir öğrenme ortamında üniversite öğrencilerinin iki değişkenli fonksiyon grafiğini seviye eğrileri ile

geometrik olarak yorumlamalarının multivaryasyonel akıl yürütme zihinsel eylemler çerçevesine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan öğretim deneyi (Cobb, 2000) yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 15 matematik öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak matematiksel etkinlikler, öğrencilerden elde edilen yazılı dokümanlar, dinamik matematik yazılımı GeoGebra ile oluşturulan matematiksel inşalara ait dosyalar, etkinlik temelli yarı-yapılandırılmış görüşmeler, bilgisayar ekran kayıt dosyaları, video ve ses kayıtları kullanılmıştır. Etkinliklerin tasarlanma sürecinde dinamik geometri etkinlik analiz çerçevesi (Trocki & Hollebrands, 2018), multivaryasyonel akıl yürütme çerçevesi (Jones, 2022) ve ACODESA metodu (Hitt & González Martín, 2015) aşamaları benimsenmiştir. Veri toplama araçları pilot uygulamalar ile test edilmiş ve elde edilen dönütler doğrultusunda revize edilmiştir. Ayrıca geliştirilen etkinlikler için matematik ve matematik eğitimi alanında üç uzman görüşü alınmış ve etkinlikler uzman görüşlerine göre düzenlenmiştir. Veri toplama süreci boyunca elde edilen nitel veriler Jones (2022) tarafından geliştirilen multivaryasyonel akıl yürütme zihinsel eylemler çerçevesine göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitel verilerin analizi sonucunda matematik öğretmeni adaylarının iki değişkenli fonksiyonlara yönelik çok değişkenli akıl yürütme sürecinde beş multivaryasyonel akıl yürütme zihinsel eylemini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler değişkenler arasındaki ilişki hakkında akıl yürütürken daha çok iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Dolayısıyla değişkenlerden birini sabit tutarak diğer iki değişken arasındaki ilişkiyi yorumlamışlardır. Bu süreçte bağımsız değişkenlerden birini sabit tutmak için sürgü ve nokta aracını kullandıkları, bağımlı değişkeni sabit tutmak için de temel bir düzlem ($z=c$ gibi) ile fonksiyon yüzeyini kesiştirdikleri görülmüştür. Öğrenciler iki değişkenli fonksiyon bağlamında değişkenler arasındaki ilişkiyi yorumlama sürecinde GeoGebra yazılımının (sürgü, sürüklenme ve iz araçları) anlam oluşturmadaki aracılık potansiyelinden faydalanmışlardır. GeoGebra ve ACODESA metodunun entegrasyonu sayesinde öğrenciler düzlemde, bir $f(x, y)$ fonksiyonunun $f(x, y) = c$ gibi sabit bir değer aldığı noktalar kümesinin geometrik yorumunu kullanarak seviye eğrisini keşfetmişlerdir. Bu sayede verilen fonksiyon yüzeyini taslak olarak çizmek için seviye eğrilerinden faydalandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Multivaryasyonel akıl yürütme, ACODESA metodu, GeoGebra, iki değişkenli fonksiyon

Kaynakça

Bagossi, S. (2023). Engaging in covariational reasoning when modelling a real phenomenon: the case of the psychometric chart. *Bollettino dell'Unione Matematica Italiana*. <https://doi.org/10.1007/s40574-023-00375-7>

Castillo-Garsow, C. (2012). Continuous quantitative reasoning. In R. Mayes & L. L. Hatfield (Eds.), *Quantitative reasoning and mathematical modeling: A driver for STEM integrated education and teaching in context* (Vol. 2, pp. 55–73). Laramie, WY: University of Wyoming College of Education.

Cobb, P. (2000). Conducting teaching experiments in collaboration with teachers. A. E. Kelly & R. A. Lesh (Ed.) içinde, *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 307–333). Erlbaum.

Hitt, F. (2011). Construction of mathematical knowledge using graphic calculators (CAS) in the mathematics classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(6), 723-735. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2011.583364>

Hitt, F. & González-Martín, A. S. (2015). Covariation between variables in a modelling process: The ACODESA (collaborative learning, scientific debate and self-reflection) method. *Educational studies in mathematics*, 88(2), 201-219. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9578-7>

Jones, S. R. & Kuster, G. E. (2021). Examining students' variational reasoning in differential equations. *Journal of Mathematical Behavior*, 64, Article #100899. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2021.100899>

Jones,S.R.(2022). Multivariation and students' multivariational reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2022.100991>

Thompson, P. W.,& Carlson, M. P. (2017). Variation, covariation, and functions: Foundational ways of thinking mathematically (pp.423,424).

Trigueros, M., & Martínez-Planell, R. (2010). Geometrical representations in the learning of two-variable functions. *Educational Studies in Mathematics*, 73,3–19.

Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(2), 110-138. <https://doi.org/10.1007/s40751-018-0041-8>

Weber, E., & Thompson, P. W. (2014). Students' images of two-variable functions and their graphs. *Educational Studies in Mathematics*, 87(1), 67–85.

Zengin, Y. (2018). Examination of the constructed dynamic bridge between the concepts of differential and derivative with the integration of GeoGebra and the ACODESA method. *Educational Studies in Mathematics*, 99(3), 311–333. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9832-5>

Öğretmen Adaylarının GeoGebra Destekli Model Oluşturma Etkinliği Tasarım Sürecinde Yaşadıkları Güçlükler

Ayla Ata Baran

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
abaran@ogu.edu.tr

Problem Durumu

Matematiksel modelleme, gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmek için matematiksel bir modelin geliştirilme süreci olarak ifade edilmektedir (Niss ve Blum, 2020). Matematiksel modelleme aynı zamanda Almanya, Avustralya, Çin ve Danimarka gibi pek çok ülkenin matematik dersi öğretim programında benimsenen yeterlik temelli yaklaşımın kilit bir bileşeni olarak ön plana çıkmaktadır. Örneğin, yakın zamanda güncellenen Avustralya matematik dersi öğretim programında matematiksel modelleme, matematik disiplininin temel bir boyutu ve olaylar hakkında bilinçli karar verme veya tahminlerde bulunmanın anahtarı olarak ifade edilmektedir (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2024). Nitekim modellemeye dayalı matematik öğrenme ortamlarının, 21.yüzyıl öğrenenlerinin sahip olması beklenen muhakeme, iletişim ve matematikleştirme gibi temel yeterliklerin gelişimini destekleyici bir rol oynadığı ilgili alanyazında açıkça ortaya konulmuştur (örn., Ata Baran, 2019; Deniz, 2023). Bu bağlamda, matematiksel modelleme problemlerinin okul öncesinden lisans düzeyine kadar her seviyede öğretim sürecine entegrasyonu önem kazanmış ve öğrencilerin erken dönemlerden itibaren matematiksel modelleme döngüsü aşamalarına aktif katılım sağlayacakları öğrenme ortamlarının tasarlanması temel bir gereklilik olmuştur (Borromeo Ferri, 2018). Diğer yandan, teknolojinin gerçek yaşam durumlarını anlama, yorumlama ve değerlendirmede fırsatlar sunarak öğrencilerin matematiksel modelleme yeterliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Çevikbaş vd., 2023; Greefrath ve Siller, 2018; Yiğit Koyunkaya ve Tekin Dede, 2024). Bu kapsamda Greefrath ve Siller (2018) bir dinamik geometri yazılımı olarak GeoGebra kullanımının öğrencilerin modelleme döngüsünü kavramaları ve modelleme yeterliklerinin desteklenmesindeki rolüne dikkat çekerek GeoGebra kullanımının modelleme döngüsü süreçlerine etkisini, geliştirdikleri modelleme döngüsü ile açıkça ortaya koymuştur. Bu noktada, öğrencileri matematiksel modelleme problemleri ile karşılaştırma ve modelleme yeterlik gelişimlerini destekleme sorumluluğuna sahip matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetererek modelleme problemleri tasarlayabilmeleri gerekliliği önemle vurgulanmaktadır (Blum, 2015; Borromeo Ferri, 2018; Greefrath vd., 2022). Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının GeoGebra destekli model oluşturma etkinliği (MOE) tasarım sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilecek sonuçların matematiksel modellemeye ilişkin öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için yapılabilecek iyileştirmelerin belirlenmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının GeoGebra destekli model oluşturma etkinliği tasarım sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi amacı doğrultusunda nitel türde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, toplam 40 ortaokul matematik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde kolay ulaşılabirlik gözetilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından lisans düzeyinde son sınıf öğrencilerine yönelik olarak yürütülen ve içeriğini matematiksel modellemenin oluşturduğu alan eğitimi dersine kayıtlı öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanmış Model Oluşturma Etkinliği Tasarım Formu kullanılmıştır. Form içeriğinde, tasarlanan MOE'nin kaçınıcı sınıf düzeyi ve hangi konu/kazanım(lar)a ilişkin olduğu, problemin ilişkili olduğu modelleme döngüsü süreç(ler)i, problemin gerçek yaşam konusu, problemin çözümünde işe koşulması beklenen modelleme yeterlikleri ve etkinlik tasarım sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin soru maddelerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının yaklaşık bir aylık sürenin sonunda tamamladıkları MOE tasarım çalışması sonucunda elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının MOE tasarımlarına ilişkin dokümanlar üzerinden inceleme yapılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yaşadıkları güçlüklerle ilişkin yazılı olarak sundukları açıklamalar incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının MOE tasarım sürecine ilişkin en temel güçlüklerinin, matematikleştirilmesi gereken bir gerçek yaşam konusunun belirlenmesi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmen adayları MOE çözüm sürecine GeoGebra entegrasyonunu sağlamada başka bir deyişle, ilgili gerçek ve/veya matematiksel modelin GeoGebra ortamında formüle edilebilir olmasını sağlamakta güçlük yaşamışlardır. Nitekim öğretmen adaylarının çoğunun modelleme döngüsüne GeoGebra kullanımını entegre etme çabalarının, ilgili dinamik yazılım kullanılmaksızın ulaşılan matematiksel sonucun görselleştirilmesi ile sınırlı kaldığı dikkat çekmiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğeri sonuç, öğretmen adaylarının gerçek yaşam durumuna ilişkin matematiksel bir modelin formüle edilmesi için gerekli ve gerekli olmayan bilgilerin belirlenebilmesi, başka bir deyişle problemin sadeleştirilebilir olması için problem metninin içeriğinin belirlenmesinde güçlük yaşamaları olmuştur. Son olarak, öğretmen adayları tasarlayacakları model oluşturma etkinliğinin seçtikleri sınıf düzeyindeki bir öğrencinin bilişsel düzeyine uygunluğuna karar verme konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Modelleme, GeoGebra, öğretmen adayı

Kaynakça

Ata Baran, A. (2019). Matematiksel modellemeye dayalı bir öğretim deneyinde sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel iletişim becerilerinin, matematik okuryazarlıklarının ve duyuşsal özelliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Blum, W. (2015). Quality teaching of mathematical modelling: What do we know, what can we do? In S. J. Cho (Ed.), *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education: Intellectual and Attitudinal Challenges* (pp. 73–96). Springer.

Borromeo Ferri, R. (2018). *Learning How to Teach Mathematical Modeling in School and Teacher Education*. Springer.

Cevikbas, M., Greefrath, G., & Siller, H. S. (2023). Advantages and challenges of using digital technologies in mathematical modelling education – a descriptive systematic literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1–17.

Deniz, Ö. (2023). *Matematiksel modelleme etkinliklerine dayalı öğretim ortamında sekizinci sınıf öğrencilerinin matematikleştirme yeterliğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Greefrath, G., & Siller, H. S. (2018). GeoGebra as a tool in modelling processes. In L. Ball, P. Drijvers, S. Ladel, H. Siller, & M. Tabach (Eds.), *Uses of technology in primary and secondary mathematics education* (pp. 363–374). Springer.

Greefrath, G., Siller, H.-S., Vorhölter, K., & Kaiser, G. (2022). Mathematical modelling and discrete mathematics: opportunities for modern mathematics teaching. *ZDM—Mathematics Education*, 54(4), 865–879.

Niss, M., & Blum, W. (2020). *The Learning and Teaching of Mathematical Modelling*. Routledge.

Yiğit Koyunkaya, M., & Tekin Dede, A. (2024). Using different digital tools in designing and solving mathematical modelling problems. *Education and Information Technologies*, 1-31.

Cebirsel İfadeler Konusuna Yönelik Gerçekçi Matematik Eğitime Dayalı GeoGebra Destekli Öğretimin Tasarlanması ve Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Soyutlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Ali Ericek ^{1,*} & Mehmet Aydın ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dicle Üniversitesi

pirana_620@hotmail.com

Problem Durumu

Matematiğin öğrenme-öğretme sürecinde son yıllarda yeni değişimler yaşanmıştır (Işık, 2019). Bu değişimler ile birlikte matematik eğitiminde yeni teorilerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Bingölbali vd, 2016). Bu teorilerden birisi de gerçekçi matematik eğitimi (GME) teorisidir (Altun, 2004). Hans Freudenthal (1973) tarafından geliştirilen gerçekçi matematik eğitimi, alana özgü bir öğretim ve öğrenme teorisidir. Bu teoriye göre matematik öğrenme bir anlamlandırma süreci olarak düşünülür (Nelissen & Tomic, 1998). Bunun yanında öğrencilerin matematiği öğrenebilmesi için matematikleştirmeyi gerektiren bir olaydan başlanması gerekir (Altun, 2004). Öğrenciler formal bilgiye ulaşırken iki tür matematikleştirme kavramı gerçekleşmektedir (Trefers, 1987). Bunlardan ilki yatay matematikleştirme, gerçek yaşamdan sembollere geçişi sağlamaktır. İkincisi ise dikey matematikleştirme, sembollerle çalışmak, bu şekilde kavramlar arasındaki ilişkileri bulmak ve bunlarla uygulama yapmaktır. Ayrıca dikey matematikleştirme kavramı yerine soyutlama kavramı kullanılabilir (Schwarz vd, 2009). Öğrencilerin matematiksel soyutlama süreçlerini analiz etmek için RBC+C modeli tercih edilebilir (Dreyfus, 2007).

RBC+C modeli, Tanıma (Recognizing), Kullanma (Building-with), Oluşturma (Constructing) ve Pekiştirme (Consolidation) eylemlerinden oluşur (Dreyfus, 2007). RBC+C modeli sosyokültürel bakış açısını ele almasından GME teorisine uygun olduğu düşünülmektedir (Dreyfus vd, 2015). Bu nedenle yapılan araştırmada RBC+C modelinin tercih edilmiştir. Ayrıca öğrenciler matematiksel problemleri çözerken bilgisayar yazılımından (GeoGebra) yararlanmışlardır. Cebirsel ifadeler konusundaki kavramların oluşmasında bir yöntem gerektiği için soyutlama yapmak gerekmektedir. Bu durumda öğrencilerin soyutlama süreçlerini incelemek, hangi basamaklarda takıldıklarını araştırmak ve çözüm önerilerinde bulunması açısından bu çalışma önemli olduğu düşünülmektedir. Cebirsel ifadeler konusu soyutlamanın rahat gözlemlenebildiği konulardan birisi olduğu için bu çalışmada incelenmiştir (Yılmaz, 2021). Tüm bu durumlar yola çıkarak araştırmanın amacı, cebirsel ifadeler konusuna yönelik gerçekçi matematik eğitime dayalı GeoGebra destekli öğretimin tasarlanması ve ortaokul öğrencilerinin matematiksel soyutlama becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Matematiksel soyutlama becerilerini geliştirmek için gerçekçi matematik eğitime dayalı GeoGebra destekli etkinlikler nasıl tasarlanır ve geliştirilir?

- Gerçekçi matematik eğitimine dayalı GeoGebra destekli geliştirilen etkinlikler ile tasarlanan öğretim süreci öğrencilerin matematiksel soyutlama becerilerini nasıl desteklemektedir?

Yöntem

Bu çalışmada tasarım tabanlı araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde etkinliklerin yeniden tasarımı ve test edilmesini içeren döngüsel süreçler yer almaktadır (Richey & Klein, 2014). Bu nedenle etkinlikler geliştirilirken tasarım tabanlı araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Tasarı tabanlı araştırma 3 aşamadan oluşur (Fraefel, 2014). Bunlar;

- 1) Uygulama için hazırlık,
- 2) Ders içi uygulama,
- 3) Geriye dönük analizlerdir.

Araştırmada bilgisayarı kullanma yatkınlığı olan öğrenciler düşünüldüğünden ölçüt örnekleme (criterion sampling) tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmacı kendi çalıştığı okuldaki öğrencileri seçtiğinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesini (convenience sampling) de kullanmıştır. Bu araştırma doktora tezinin pilot çalışma verilerinden oluşmaktadır. Araştırma yedinci sınıfta devam etmekte olan dokuz öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada 3'er kişiden oluşan 3 farklı öğrenci grubu ile oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak etkinlikler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın tamamı 3 profesyonel kamera yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin soyutlama düzeylerini belirlemek için RBC+C modeli tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, matematiksel soyutlama becerilerini geliştirmek için gerçekçi matematik eğitimine dayalı GeoGebra destekli etkinlikler nasıl tasarlanır ve geliştirilir. Etkinliklerin tasarlanması sürecinde aşağıdaki maddeler dikkate alınmıştır.

- Etkinliklerin hangi amaçla kullanılacağına belirlenmesi,
- Etkinlik ile ölçülecek davranışların saptanması,
- Etkinliklerin yazımı ve gözden geçirilmesi,
- Etkinliklerin kontrol listesine bağlı kalınarak uzman görüşlerinin alınması,

Öğrenciler etkinlikleri çözerken takıldıkları yerler dikkatle gözlemlenerek uygulama sonrasında revize edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, gerçekçi matematik eğitimine dayalı GeoGebra destekli geliştirilen etkinlikler ile tasarlanan öğretim süreci öğrencilerin matematiksel soyutlama becerilerini nasıl desteklemektedir. Öğrenciler üçüncü etkinliği çözerken birinci grubun konuşmaları aşağıda verilmiştir.

14Burak: 3 tane üçgen için 9 tane daire çizeceğiz. Üç tane daire var zaten toplamda 12 daire olur.

32Burak: $2.a=6.b$

Burada kelime sınırlaması olduğu için diyalogları keserek paylaştım. 6Beyza konuşması incelendiğinde grup arkadaşına çember aracını göstermesi **tanıma** basamağını gerçekleştirmektedir. 14Burak'ın çemberleri oluşturması **kullanma** basamağını gerçekleştirmektedir. 32Burak'ın üçgen ve çember arasında bir ilişkiyi kurması ve bunu denklem haline getirmesi **oluşturma** basamağını gerçekleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gerçekçi matematik eğitimi, dinamik geometri yazılımı, cebirsel ifadeler, soyutlama, RBC+C modeli, tasarım araştırması

Kaynakça

Altun, M. (2004). İlköğretim ikinci kademede (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Bingölbali, E., Arslan, S. & Zembat, İ.Ö. (2016). Matematik eğitiminde teoriler. Ankara: Pegem Akademi.

Dreyfus, T. (2007). Processes of abstraction in context the nested epistemic actions model. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.379.4416&rep=rep1&type=pdf>.

Dreyfus T., Hershkowitz R., Schwarz B. (2015) The Nested Epistemic Actions Model for Abstraction in Context: Theory as Methodological Tool and Methodological Tool as Theory. In: Bikner-Ahsbabs A., Knipping C., Presmeg N. (Ed.) Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Advances in Mathematics Education. Springer, Dordrecht.

Fraefel, U. (2014). Professionalization of preservice teachers through university school partnerships partner schools for professional development, implementation and evaluation of cooperative learning in schools and classes. Conference Wera Focal Meeting. Edinburgh.

Freudenthal, H. (1968). Why to Teach Mathematics so as to Be Useful? Educational Studies in Mathematics. 1, 3-8.

Işık, S. (2019). Diziler konusunun gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleriyle öğretiminin öğrenci başarısına matematik tutumuna etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Nelissen, Jo M.C. & Tomic, W. (1998). Representations in Mathematics Education. Educational Resources Information Center (ERIC). The Open University, Heerlen, The Netherlands.

Richey, R.C. & Klein, J.D. (2014). Design and development research. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, M.J. Bishop (Ed.), Handbook of research on educational communications and technology. 141-150.

Schwarz, B., Dreyfus, T. & Hershkowitz, R. (2009). Transformation of knowledge through classroom interaction. Routledge, New York.

Treffers, A. (1987). Three dimensions. A model of Goal and Theory Description in Mathematics Education. Dordrecht: Reidel.

Yılmaz, R. (2021). Cebirsel kavram ve genellemelerinin, soyutlama sürecine uygun öğretiminin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Balıkesir.

Üniversite Öğrencilerinin Ara Değer Teoremine İlişkin Akıl Yürütmelerinin İncelenmesi

Didem Doğuç¹ & Yılmaz Zengin^{1,*}

¹ Dicle Üniversitesi
yilmaz.zengin@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Ara Değer Teoremi (ADT) kalkülüs kavramlarının yapılandırılmasında ve kanıtların inşasında önemli bir rol üstlenmesine rağmen öğrencilerin ADT'yi anlamalarına yönelik yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Sealey, 2012). ADT kapsamında öğrencilerin grafik yorumlamalarına, matematiksel ifadelerinin gelişimine (David vd., 2020), örtük öğrenmelerine (Wasserman vd., 2022) yönelik akıl yürütmelerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Wasserman vd. (2022), öğrencilerin çeşitli konularda dolaylı olarak ADT'ye dayalı akıl yürütmeye başvurmalarına rağmen teoreme ilişkin örtük öğrenmelerinin var olabileceğini belirtmektedir. Teoremdeki koşulların değişmesiyle örtük öğrenmelerin kaynağının incelenmesini önermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada öneriler kapsamında ADT'ye ilişkin akıl yürütmelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler, problemi keşfederken, iddialarda bulunup iddialar üzerinde tartışırken matematiksel kaynaklardan yararlanmakta ve matematiksel akıl yürütmeye başvurmaktadır (Lampert,1992). Matematiksel akıl yürütme, bireyin kendisiyle veya çevresiyle iletişim kurarak matematiksel ifadeler yardımıyla yeni matematiksel ifadeleri ortaya çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla matematiksel akıl yürütmenin bilişsel ve sosyokültürel yönleri bulunmaktadır. Bu açıdan sınıf içi etkileşim ve iletişim önemli konumdur (Jeannotte & Kieran, 2017). Hitt ve González-Martín (2015) bilimsel tartışma, öz-yansıtma ve işbirlikli çalışma ilkelerine dayanan ACODESA öğretim metodunun sosyal etkileşimi ve iletişimi destekleyerek öğrencilerin akıl yürütme süreçlerinin tetiklendiğini belirtmiştir. Bireysel çalışma, takım çalışması, tartışma, öz yansıtma ve kurumsallaştırma aşamalarından oluşan ACODESA metodu, öğrencilerin farklı temsiller oluşturmalarına, kavramsal öğrenmelerine ve matematiksel akıl yürütmelerinin gelişimine imkan sağlamaktadır (Hitt & González-Martín, 2015). ACODESA metodu kağıt-kalem kullanımı ile dijital teknoloji kullanımı arasında bir denge oluşturmaktadır (Hitt, 2011). Dinamik bir yazılım olan GeoGebra, yapısında dinamik geometri sistemi ve bilgisayar cebiri sistemi özelliklerini barındırmakta, öğrencilerin ispat yapma ve argümantasyon süreçlerini desteklemektedir (Zengin, 2017). İletişim ortamının örnek grafiklerle desteklenmesi, bireyin farklı türdeki niceleyicilerin rolü, ifadelerdeki değişkenlerin ve niceleyicilerin sırası hakkında daha fazla yorum yapmasına olanak tanımaktadır (David vd., 2020). ADT, yapısı gereği çoklu niceleyici içermekte (Sellers, 2017) ve güçlü bir geometrik yönü bulunmaktadır (Hoeven, 2006). Dolayısıyla bu çalışmada GeoGebra destekli ACODESA metoduna dayalı sosyokültürel bir öğrenme ortamında üniversite öğrencilerinin ADT üzerine akıl yürütmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Öğrencilerin ADT'ye yönelik matematiksel akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi hedeflendiğinden dolayı çalışmada öğretim deneyi deseni (Steffe & Thompson, 2000) kullanılmıştır. Katılımcılar, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 6 gönüllü matematik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak uygulama sürecinde alınan ses ve görüntü kayıtları, öğrencilerin oluşturduğu GeoGebra dosyaları, araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinlikler ve etkinlik temelli yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Wasserman vd. (2022) ve David vd. (2020) önerileri doğrultusunda geliştirilen üç etkinlik, ACODESA metodu ve GeoGebra yazılımı kapsamında hazırlanmıştır. GeoGebra yazılımı kullanılarak geliştirilen teknoloji destekli etkinlikler Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından geliştirilen Dinamik Geometri Etkinlik Analizi Çerçevesine göre tasarlanmıştır. Üç uzmandan görüş alınarak etkinlikler revize edilmiştir. Uygulama süreci ilk hafta keşfedici öğretim olmak üzere her hafta bir etkinliğe yer verilecek şekilde toplamda 4 hafta sürmüştür. Etkinlikler ACODESA öğretim metodu aşamaları (bireysel çalışma, takım çalışması, tartışma, öz-yansıtma, kurumsallaştırma) dikkate alınarak uygulanmıştır. Katılımcıların akıl yürütmeleri Jeanotte ve Kieran (2017) tarafından geliştirilen matematiksel akıl yürütmenin kavramsal modeli temel alınarak Toulmin modeli (2003) ve diyalojik yaklaşıma göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin akıl yürütmelerini inceleyen bu çalışmada öğretmen adaylarının ADT kapsamında matematiksel ifadeler ortaya koyarken ve grafik temsillerini yorumlarken abdüktif, dedüktif ve indüktif akıl yürütme yapılarına başvurdukları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların iddialarını gözlemleyip doğruladıkları, genellemelere yer verdikleri, iddialarını örneklerle destekledikleri, varsayımlar ve görsel ispata başvurdukları belirlenmiştir.

Bireysel çalışma aşamasında bazı katılımcılar, temsillerinde oluşturdukları fonksiyonların süreklilik özelliğini vurgulamamalarına rağmen sürekli fonksiyonlara yer vermişlerdir. Bu bulgu Wasserman vd. (2022)'nin çalışmasında yer alan örnek diyalog ile paralellik göstermektedir. Takım çalışmasında oluşturulan temsilin gözlemlenmesi ve takım arkadaşlarının birbirlerini yönlendirmesiyle katılımcılar fonksiyonların süreklilik özelliğini vurgulamaya başlamıştır. Öz-yansıtma aşamasında katılımcıların hangi koşullarda bir fonksiyona ait kökün varlığından bahsedebileceğini açıkladıkları ancak ortaya koydukları matematiksel ifadelerde bazı eksikliklerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu durum Sealey vd. (2012)'in öğrencilerin ADT'ye yönelik kavramları anlayabilirken teoremi matematiksel ifadelerle doğru şekilde aktaramadığı bulgusunu desteklemektedir. Bir diğer öğretim bölümüne ait etkinliğin tartışma aşamasında tüm katılımcıların matematiksel ifadelerinde, ADT'nin tanımında yer alan koşulları (süreklilik özelliği ve fonksiyon üzerindeki bir değer için açık aralıkta incelenmesi) vurgulamalarına rağmen öz-yansıtma bulgularında katılımcıların bu koşullara yer vermediği görülmektedir. Ancak son etkinliğin bulgularına bakıldığında bireysel çalışmada katılımcıların ADT tanımında yer alan koşulları ve "arasında" ifadesini vurguladıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ara Değer Teoremi, ACODESA metodu, GeoGebra, Toulmin modeli, akıl yürütme

Kaynakça

David, E. J., Roh, K. H. & Sellers, M. E. (2020). Teaching the representations of concepts in calculus: the case of the intermediate value theorem, *PRIMUS*, 30(2), 191-210. DOI: 10.1080/10511970.2018.1540023

Hitt, F. (2011) Construction of mathematical knowledge using graphic calculators (CAS) in the mathematics classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(6), 723-735. DOI: 10.1080/0020739X.2011.583364

Hitt, F. & González-Martín, A. S. (2015). Covariation between variables in a modelling process: The ACODESA (collaborative learning, scientific debate and self-reflection) method. *Educational Studies in Mathematics*, 88(2), 201-219. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9578-7>

Hoeven, J. (2006). *Transseries and Real Differential Algebra*. Heidelberg: Springer.

Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9761-8>

Lampert, M. (1992). Practices and problems in teaching authentic mathematics in school. In F. Oser; A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. NY: Jossey-Bass, 295-314.

Sealey, V., Deshler, J. M. & Toth, K. (Şubat, 2012). First semester calculus students' understanding of the Intermediate Value Theorem (Konferans sunumu). 15th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education, Portland, OR.

Sellers, M. E., Roh, K. H. & David, E. J. (Ekim, 2017). A comparison of calculus, transition-to-proof, and advanced calculus student quantifications in complex mathematical statements (Konferans sunumu). 20th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education, San Diego, CA.

Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In A. E. Kelly & R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267–306). Erlbaum.

Toulmin, S. (2003). *The Uses Of Argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(2), 110–138. <https://doi.org/10.1007/s40751-018-0041-8>

Wasserman, N. H., Fukawa-Connelly, T., Weber, K., Ramos, J. P. M. & Abbott, S. (2022). *Understanding analysis and its connections to secondary mathematics teaching*. New York, NY: Springer.

Zengin, Y. (2017). The effects of GeoGebra software on preservice mathematics teachers' attitudes and views toward proof and proving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(7), 1002–1022.

Hierapolis Antik Tiyatrosu HTTM (History/ Theory/ Technology/ Modeling) Etkinliği Öğrenme Sürecine Derin Bir Bakış

Yusuf Kara ¹ & Çağlar Naci Hıdıroğlu ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Pamukkale Üniversitesi

chidiroglu@pau.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin, bilimin gelişmesi toplumun değişmesine ve bireyden beklentilerin farklılaşmasına sebep olmaktadır. 21. yüzyılda eğitimde bireylerin matematiği günlük hayatta aktif olarak kullanabilmesi, günlük hayatındaki problemlere çözümler üretebilmesi, matematikten korkmak yerine onu sevmesini amaçlayan bir matematik eğitimi beklentisi oluşmaktadır. Matematik eğitiminde artık bireylerden açık uçlu gerçek yaşam problemlerini çözebilmeleri, matematiği ve diğer disiplinleri günlük hayatında aktif olarak kullanabilmeleri beklenmektedir (Cansu ve Çakıroğlu, 2020; Hıdıroğlu, 2022).

Bireylerin günlük hayattaki karşılaştıkları açık uçlu matematiksel problemleri çözerken matematiksel dünyadan yararlandıkları ve matematiksel gösterimlerle problemi açıkladıkları zihinsel süreçler matematiksel modelleme kavramı ile ilişkilidir. Matematiksel modelleme günlük yaşam durumlarının matematiksel olarak ifade edilmesi, matematiksel yöntemler kullanılarak çözülmesi, çözümün günlük hayata aktarılması ve gerekirse gözden geçirilmesi sürecini kapsamaktadır (Haines ve Crouch, 2010). Kaiser ve Sriraman (2006) matematiksel modellemenin matematik eğitime entegrasyonunda altı farklı bakış açısından bahsetmektedir: (1) Gerçekçi modelleme, (2) teorik modelleme, (3) eğitimsel modelleme, (4) sosyo-eleştirel modelleme, (5) bağlamsal modelleme, (6) bilişsel ve üstbilişsel modelleme. 2006'dan bu yana matematiksel modellemenin entegrasyonuna ilişkin çalışmalar önemli bir artış göstermekte ve Hıdıroğlu (2021) Kaiser ve Sriraman'ın (2006) oluşturduğu altı farklı yaklaşımın yanına (7) teknoloji destekli/bilgi işlemsel modelleme, (8) bütüncül-pragmatik modelleme (HTTM öğrenme süreci), (9) transdisipliner STEM temelli modelleme ve (10) bağlantısal bütünsel modelleme bakış açılarını da eklemektedir. Hem Kaiser ve Sriraman (2006) hem de Hıdıroğlu (2022) bilişsel ve üstbilişsel modelleme yaklaşımını diğer perspektiflerin temeline koymaktadır.

Galbraith ve Stillman (2006) matematiksel modelleme sürecine teknolojinin dahil edilmesi ile 21. yüzyıl anlayışına hizmet eden becerilerin açığa çıkacağını ve teknolojinin süreci daha derinleştirdiği için görmezden gelinmemesi gerektiği vurgulamaktadır. Hıdıroğlu (2021) teknoloji ile zenginleştirilmiş matematiksel modelleme sürecini üç dünya (gerçek yaşam, matematiksel dünya, teknolojik dünya), dokuz temel bileşen (kamaşık gerçek yaşam durumu, gerçek yaşama problem durumu, gerçek model, yardımcı matematiksel model, ana matematiksel model/ler, matematiksel çözüm, gerçek yaşam çözümü, çözüm kararı, çözüm raporu) üç yardımcı bileşen (bilgisayar model/leri, matematiksel sonuçlar, gerçek yaşam sonuçları), dokuz temel basamak (problemin analizi, sistematik yapıyı kurma,

matematikselleştirme, üst matematikselleştirme, matematiksel analiz, yorumlama, doğrulama, revize etme, raporlaştırma) ile açıklamaktadır. Teknoloji, matematiksel modelleme sürecinin her aşamasında öğrenciyi destekleyici bir rolde karşımıza çıkabilir. Hatta bazı durumlar için teknoloji kullanmadan çözümden ilerlemek imkânsız hale gelebilir (Siller ve Greefath 2010). Matematiksel modelleme sürecinde dinamik matematik ve geometri yazılımları önemli roller üstlenebilmektedir. GeoGebra gibi dinamik geometri yazılımlarının matematiksel modellemede bir kavramın öğretilmesini kolaylaştırabileceği ve modelleme yeterliliklerini geliştirebileceği düşünülmektedir (Carrerira ve ark., 2013).

Eğitimde matematiksel modelleme entegrasyonunu bütüncül pragmatik bir anlayış ile ele alan HTTM (History/ Theory/ Technology/ Modeling) öğrenme süreci, teknolojiyi matematiksel modelleme sürecinin önemli bir bileşeni olarak görmektedir. HTTM öğrenme etkinlikleri, sürece bilim tarihi ve bilimsel teorileri ekleyerek teknoloji destekli matematiksel modelleme becerilerinin gelişmesine olanak vermekte ve disiplinlerarası bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Hıdıroğlu ve Özkan Hıdıroğlu, 2016). Problem durumunun bilim tarihi konularından esinlenerek oluşturulması problemin öğrenciler için hem öğretici hem de ilgi çekici olmasını sağlamaktadır. HTTM öğrenme süreci bileşenler (durak) arasındaki geçişi sağlayan sekiz basamaktan oluşmaktadır: (1) Anlama (Tanıtıcı makale -> Hazır oluş soruları), (2) Yanıtlama ve Problemi Fark Etme (Hazır oluş soruları -> Problem durumu), (3) Problemi Çözme (Problem durumu -> Çözüm raporu), (4) Çözümleri Tartışma (Çözüm raporu -> Farklı çözümler), (5) Çözümü Geliştirme (Farklı çözümler -> İdeal çözüm), (6) Tasarlama (İdeal çözüm -> Güncel modelleme problemi), (7) Çoklu Modelleme (Güncel modelleme problemi -> İlgili probleme ilişkin çözüm raporları), (8) Ortaya Çıkarma (İlgili probleme ilişkin çözüm raporları -> Üst düzey matematiksel modeller) (Hıdıroğlu, 2022).

Yöntem

Çalışma kapsamında, bütüncül-pragmatik modelleme anlayışı ve HTTM öğrenme sürecinin temel özellikleri dikkate alınarak tasarlanan Hierapolis Antik Tiyatrosu HTTM etkinliğinin öğrenme sürecinde etkili bir şekilde nasıl uygulanabileceği, matematiksel modelleme sürecindeki basamaklarda hangi zihinsel eylemlerin açığa çıktığı, öğrenci ve öğretmen beklentileri, öğretmenlerin zihinsel destekleri (scaffolding) örnek bir öğrenme süreci ile açıklanacaktır. Disiplinlerarası öğrenme ortamlarında teknolojinin her aşamada aktif olarak zihinsel sürece nasıl katıldığı ve hangi rollerde olduğuna ilişkin az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Hıdıroğlu ve Can, 2020). Çalışmanın zengin bir zihinsel süreci açığa çıkaran bu yeni HTTM yaklaşımının öğrenmeye ve 21. yüzyılda öne çıkan önemli temel becerilere katkısını örneklendirme açısından alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, teknoloji (GeoGebra temelli), bilim tarihi, teori ve matematiksel modelleme ile zenginleştirilmiş Hierapolis Antik Tiyatrosu HTTM etkinliğinin öğrenme sürecinin gereksinimler, öğretmen-öğrenci rolleri, zihinsel destek ve açığa çıkan zihinsel eylemler kapsamında örneklerle açıklanmasıdır. HTTM öğrenme etkinliği uygulama sürecinde öğrencilerin olası GeoGebra tasarımları, yazılı yanıt ve karalama kağıtları ve olası sesli düşünceleri örneklendirilerek HTTM öğrenme sürecinin basamakları doğrultusunda açıklanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

HTTM öğrenme sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecine hâkim olmaları ve öğrencilerin çözüm sürecinin hangi aşamasında olduğunu belirleyerek doğru ve nitelikli zihinsel desteklerde bulunmaları gerekmektedir. GeoGebra çözücülerin farklı gösterim şekillerini ilişkilendirmelerini sağlayarak detaylı analiz sürecini açığa çıkarmakta, öğrencilerin düşüncelerini yeniden düzenlemeleri (reorganizer) ve daha üst düzey forma getirmelerine (amplifier) fırsat vermektedir. Uygulama sırasında HTTM öğrenme sürecine uygun bir ilerleyiş, farklı düşünceleri açığa çıkaran ve çözücülerin sürekli olarak düşüncelerini sorgulayacakları ve revize edecekleri (özdüzenleme ile ilişkili) zihinsel ortamlar oluşturmaktadır. Farklı bakış açıları ve güncel modelleme problemi tasarlama ve çözme süreci sürecin sonunda tek değil farklı çok sayıda üst düzey matematiksel modellerin açığa çıkmasını ve bunları öğrencilerin fark ederek yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. HTTM öğrenme sürecinde açığa çıkan zihinsel sürecin özellikle matematiksel modelleme, bilgi işlemsel düşünme (computational thinking) ve özdüzenleme (self-regulation) gibi önemli becerileri açığa çıkarıcı ve geliştirici ortamlar sağladığı düşünülmektedir. Bu çalışma, ortaya koyulan HTTM etkinliği ve bu etkinliğin açığa çıkaracağı örnek öğrenme süreci ile teknolojinin sürece etkili nasıl entegre olabileceği, disiplinlerarası öğrenme ortamlarının özelliklerinin betimlemesi, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyacağı disiplinlerarası becerilerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: HTTM öğrenme süreci, matematiksel modelleme, bilim tarihi, teknoloji entegrasyonu, GeoGebra

Kaynakça

Cansu, Ü. ve Çakıroğlu, E. (2020). 21. yüzyıl becerilerini destekleyen STEM etkinliklerinin uygulanması. Y. Dede, M. F. Doğan, & F. Aslan-Tutak (Eds.), Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları (ss. 97-123) içinde. Pegem.

Carreira, S., Amado, N., & Canário, F. (2013). Students' modelling of linear functions: How GeoGebra stimulates a geometrical approach. B. Ubuz et al. (Eds.) CERME 8. Proceedings of the Eighth Congress of the European Society of Research in Mathematics Education (ss. 1031-1040) içinde. Antalya, Turkey. Ankara: Middle East Technical University.

Haines, C. R. ve Crouch, R. (2010). Remarks on a modeling cycle and interpreting behaviours. R. Lesh, P. L. Galbraith, W. Blum ve A. Hurford (Eds.), Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies, ICTMA 13, (ss. 145-154). New York: Springer.

Hıdıroğlu, Ç. N. (2015). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analizi: Bilişsel ve üstbilişsel yapılar üzerine bir açıklama. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Hıdıroğlu, Ç. N. ve Can, B. (2020). HTTM (History/ Theory/ Technology/ Modeling) öğrenme ortamının fen bilgisi öğretmeni adaylarının matematiksel düşüncelerine ilişkin algılarına ve matematiksel modelleme becerilerine etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(2), 239-272.

Hıdıroğlu, . N. ve zkan Hıdıroğlu, Y. (2016). Modelleme yaklaşımlarına bütüncül bir bakış ve yeni bir öğrenme modeli önerisi: HTTM (History/Theory/Technology/Modeling) modeli ve kuramsal temeli. . Demirel & S. Dinçer (Eds), Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı, (ss. 1109-1142) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Hıdıroğlu, . N. (2022). Mathematics student teachers' task design processes: The case of History, Theory, Technology, and Modeling. *Journal of Pedagogical Research*, 6(5), 17-53. <https://doi.org/10.33902/JPR.202217094>

Kaiser, G. ve Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(3), 302-310.

Siller, H. S. ve Greefrath, G. (2010). Mathematical modelling in class regarding to technology. V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds), CERME 6 – Proceedings of the sixth congress of the European society for research in mathematics education (ss. 108-117) içinde. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.

GeoGebra Araçlarının Göstergebilimsel Potansiyeli 5E Tabanlı Ters Yüz Sınıf Yaklaşımının Keşfetme ve Açıklama Aşamalarında Öğrencilerin Gerekçelerini Nasıl Destekler?*

Şule Özcan ¹ & Yılmaz Zengin ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dicle Üniversitesi

yilmaz.zengin@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Argümantasyon süreci için iddia ile iddiayı destekleyen veri ilişkisine gerekçe sunmak önem taşımaktadır. Bu gerekçe, matematiksel bilgi (tanım, teorem, sınıfta daha önce oluşturulan sonuç) ya da hesaplama olabilir (Conner, 2012). Öğrencilerin gerekçe sunmasında ve bu gerekçenin kabul edilebilirliğinde öğretmenin bilinçli desteği ve teknolojik araçların göstergebilimsel potansiyeli önemli bir rol oynamaktadır (Mariotti, 2002). Öğretmen, sınıf içinde verimli bir tartışmanın gerçekleşebilmesi için öğrenciler tarafından üretilen iddiaların geçerliliğini sorgulamalıdır (Urhan & Zengin, 2023). Dijital araçlar ve sorgulamaya dayalı öğretim ortamları birleştirildiğinde öğrencilerin varsayımları keşfetmesine ve doğrulamasına yardımcı olan, tartışmayı teşvik eden ve öğrencilerden cevaplarının gerekçelerini isteyen bir öğrenme ortamı sağlanabilir (Fiallo & Gutiérrez, 2017). Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerin gerekçelerini desteklemek için GeoGebra yazılımı ile Schallert vd.'nin (2022) 5E tabanlı ters yüz sınıf yaklaşımının birlikte kullanılması planlanmıştır.

5E tabanlı ters yüz sınıf yaklaşımı kullanılarak yapılan araştırmalar sorgulama yoluyla öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır (ör. Demir vd., 2022). Sınıf dışındaki etkinlikler sayesinde sınıf içi zaman, öğrencilerin kavramları keşfetmesi, problem çözmesi, tahmin etmesi, iletişim kurması ve gerekçe sunması için kullanılabilir (Love vd., 2015). Böylece sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin tartışabilecekleri; iddia, veri ve gerekçe ortaya koyabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Demir vd., 2022). Trocki ve Hollebrands (2018) dinamik yazılımları kullanarak tartışma ortamlarının oluşturulabileceğini böylece öğrencilerin keşfetme, tahmin etme ve gerekçe sunma becerilerini destekleyen matematiksel etkinliklerin tasarlanabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmada matematiksel etkinliklerin tasarlanmasında Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından geliştirilen dinamik geometri etkinlik analiz çerçevesi kullanılmıştır.

Dinamik yazılım kullanılarak tasarlanan etkinliklerin sürüklenme ve ölçme gibi özellikler içermesinin öğrencilerin argümantasyon sürecinin niteliğini artırdığı tespit edilmiştir (ör. Demir vd., 2022; Trocki & Hollebrands, 2018). Matematik eğitiminde argümantasyon sürecinin yapısını ve işlevsel unsurlarını (veri, gerekçe, destek, çürütme, niteleyici ve iddia) incelemek için Toulmin modeli kullanılmaktadır (Zhuang & Conner, 2018). Boero vd., (2010) gerekçenin ve öğretmen desteğinin detaylı bir şekilde incelenebilmesi için Toulmin modeli ile Habermas'ın akılcılık perspektifinin birleştirilmesinin öneminden bahsetmektedir. Böylece öğrencilerin matematiksel argümanları ayrıntılı bir şekilde analiz

edilebilir (Urhan & Zengin, 2023). Bu doğrultuda araştırmada Toulmin modeli ile Habermas'ın akılcılık perspektifi bütünlüştirilerek kullanılmıştır. Kullanılan teorik çerçeveler kapsamında araştırmanın amacı, GeoGebra araçlarının göstergebilimsel potansiyelinin 5E tabanlı ters yüz sınıf yaklaşımının keşfetme ve açıklama aşamalarında öğrencilerin gerekçelerini nasıl desteklediğini incelemektir.

Yöntem

Araştırmada öğrencilerin argümantasyon sürecindeki gerekçelerinin incelenmesi hedeflendiğinden öğretim deneyi yöntemi kullanılmıştır (Steffe & Thompson, 2000). Araştırmanın katılımcılarını 18 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar temel düzeyde bilgisayar kullanmayı bilmektedir. GeoGebra yazılımını kullanma konusunda ise katılımcıların herhangi bir deneyimi olmamıştır. Katılımcılar üçer kişilik gruplara ayrılmıştır. Haftada iki gün olmak üzere altı hafta çalışılmıştır. Sürecin ilk iki haftasında öğrencilere GeoGebra yazılımındaki araçlar ve GeoGebra Classroom ile ilgili hazır etkinlikler üzerinde çalışılarak temel bir eğitim verilmiştir. Sürecin sonraki dört haftasında araştırmacılar tarafından hazırlanan matematiksel etkinlikler üzerinde çalışılmıştır. Sınıf dışı etkinlikler, GeoGebra Classroom ortamında bireysel olarak uygulanmıştır. Sınıf içi etkinlikler ise gruplar hâlinde yüz yüze tamamlanmıştır. Verilerin analizinde sınıf içi etkinliklerin uygulanmasının kayda alındığı videolar transkript edilmiştir. Bu transkriptlerle birlikte öğrencilerin oluşturduğu GeoGebra dosyaları ve GeoGebra Classroom ortamına yüklenen etkinliklerdeki sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi Toulmin modeli ve Habermas'ın akılcılık perspektifine dayanmaktadır. Çerçeveye dayalı yapılan analizde bireyler arasındaki iletişim ile bilişsel süreç arasındaki ilişki ve öğretmen ile öğrencilerin iletişim yoluyla ürettiği argümanların gelişim süreci dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada GeoGebra araçlarının göstergebilimsel potansiyelinin 5E tabanlı ters yüz sınıf yaklaşımının keşfetme ve açıklama aşamalarında öğrencilerin gerekçelerini nasıl desteklediği incelenmiştir. Keşfetme ve açıklama aşamalarındaki GeoGebra araçlarının (sürükleme, ölçme, iz, hesaplama araçları gibi) göstergebilimsel potansiyeli kullanılarak yapılan tartışma, öğrencilerin verilerine bilinçli bir şekilde gerekçe sunmasını sağlamıştır. Bu durum Mariotti'nin (2002) öğretim deneyi yöntemi ile sürükleme ve çizim araçlarını kullanarak yaptığı çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Ek olarak öğretmenin akılcı sorgulamasının öğrencilerin tartışmalarını epistemik bağlamda desteklediği görülmektedir. Urhan ve Zengin'in (2023) GeoGebra destekli işbirlikli öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri çalışmada da öğrenciler arasında yapılan tartışmalar, onları argüman üretme ve gerekçe ortaya koyma bağlamında epistemik akılcılık gerekliliklerini karşılamaya yöneltmiştir. Bu doğrultuda epistemik akılcılığın desteklenerek öğrencilerin gerekçe sunmasında GeoGebra araçlarının göstergebilimsel potansiyeli ve bilinçli öğretmen sorgulamalarının önemli olduğu belirlenmiştir.

* Bu çalışmanın verileri birinci yazarın yüksek lisans tezi kapsamında elde edilen verilerin bir kısmına aittir.

Anahtar Kelimeler: GeoGebra, gerekçe, göstergebilim, 5E tabanlı ters yüz sınıf yaklaşımı, Toulmin modeli

Kaynakça

Boero, P., Douek, N., Morselli, F., & Pedemonte, B. (2010). Argumentation and proof: A contribution to theoretical perspectives and their classroom implementation. In M. F. F. Pinto, & T. F. Kawasaki (Eds.), *Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 179–205). Belo Horizonte: PME.

Conner, A. (2012). Warrants as indications of reasoning patterns in secondary mathematics classes. In S. J. Cho (Eds.), *Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education (ICME-12)*, (pp. 2819–2817). Seoul, Korea.

Demir, M., Zengin, Y., Özcan, Ş, Urhan, S., & Aksu, N. (2022). Students' mathematical reasoning on the area of the circle: 5E-based flipped classroom approach. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(1), 99–123. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2101955>

Fiallo, J., & Gutiérrez, A. (2017). Analysis of the cognitive unity or rupture between conjecture and proof when learning to prove on a grade 10 trigonometry course. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 145–167. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9755-6>

Love, B., Hodge, A., Corritore, C., & Ernst, D. (2015). Inquiry-based learning and the flipped classroom model. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 25(8), 745–762. <https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1046005>

Mariotti, M. A. (2002). Justifying and Proving in the Cabri Environment. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6(3), 257–281. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1013357611987>

Schallert, S., Lavicza, Z., & Vandervieren, E. (2022). Towards inquiry-based flipped classroom scenarios: A design heuristic and principles for lesson planning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(2), 277–297. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10167-0>

Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh, & A. E. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267–307). Hillsdale: Erlbaum.

Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(2), 110-138. <https://doi.org/10.1007/s40751-018-0041-8>

Urhan, S., & Zengin, Y. (2023). Investigating university students' argumentations and proofs using dynamic mathematics software in collaborative learning, debate, and self-reflection stages. *International*

Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education, Online publication.
<https://doi.org/10.1007/s40753-022-00207-7>

Zhuang, Y., & Conner, A. (2018). Analysis of teachers' questioning in supporting mathematical argumentation by integrating Habermas' rationality and Toulmin's model. In T. Hodges, G. Roy, & A. Tyminski (Eds.), *Proceedings of the 40th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 1323–1330). University of South Carolina & Clemson University.

İlkokul Öğrencileri için İstatistiksel Akıl Yürütme Testi Geliştirilmesi

Fatih Selim Sellüm ^{1,*} & Ali Ersoy ²

¹ Sakarya Üniversitesi

² Anadolu Üniversitesi

fatihsellum@sakarya.edu.tr

Problem Durumu

Dijital teknolojilerin gelişimiyle bireyler birçok ortamda yoğun istatistiksel bilgiyle karşılaşmaktadır. Bu durum istatistiksel bilgileri doğru anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Bu zorluğu aşmanın yollarında bir olarak istatistiksel akıl yürütme becerisine sahip olmak her geçen gün önemini artırmaktadır. Akıl yürütme 1920 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulan ve önemli bir matematik eğitimi organizasyonu olan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) tarafından problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve temsil becerileri ile vurgu yapılan beş temel süreç becerisinden biridir. Akıl yürütme becerisinin bir boyutunu ise istatistiksel akıl yürütme oluşturmaktadır. Garfield ve Gal (1999) istatistiksel akıl yürütmeyi istatistiksel fikirlerle akıl yürütme ve istatistiksel bilgileri anlamlandırma yolu olarak tanımlamaktadır. Bu süreç veri setlerine dayalı olarak yorum yapma, veri temsili veya verinin istatistiksel özetini içermektedir (Garfield ve Gal, 1999). Farklı bir tanıma göre ise istatistiksel akıl yürütme bir gündelik yaşam bağlamının etrafında neden ve nasıl sorularına yönelik olarak istatistiksel bilgiyi anlamlandırma, kullanma ve verilere dayalı olarak çıkarımda bulunma becerisidir (Chance, 2002, delMas, 2002, Garfield, 2002 ve Pfannkuch ve Wild, 2000'den aktaran Gökce, 2019). İstatistiksel akıl yürütme sürecinin temelinde doğru grafiği oluşturma veya merkezi eğitim ölçülerini doğru hesaplamının ötesinde ilgili durumun bağlamındaki verilerin genel eğitimini ve örüntüleri keşfederek anlamlı soruların cevaplanması yer almaktadır (Kazak, 2016).

Alanyazında öğrencilerin istatistiksel akıl yürütme becerilerinin temellerinin erken yaşlarda atılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Franklin ve Bargagliotti, 2020; Franklin vd., 2005; Shaughnessy, 2010). Bu durum ilkokulda istatistiksel akıl yürütme becerisinin gelişimini önemli hale getirmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin katılımcı olduğu bir durum çalışmasında (Frischemeier, 2019) öğrencilerin iki farklı grubun karşılaştırılmasına yönelik istatistiksel akıl yürütme becerilerini incelemiştir. Yılmaz (2023) ise dördüncü sınıf öğrencilerinin istatistiksel düşüncelerini incelemiş ve farklı bağlamlarda sorular hazırlanarak öğrencilerin istatistiksel düşüncelerini ortaya çıkarmanın önemine işaret etmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin istatistiksel akıl yürütme becerilerini ortaya çıkarabilecek geçerli ve güvenilir bir testin geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle bu çalışmada ilkokul öğrencileri için istatistiksel akıl yürütme testi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

İlkokul Öğrencileri için İstatistiksel Akıl Yürütme Testi, Downing (2006) tarafından önerilen 12 adım çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu çerçeve genel plan, kapsamı tanımlama, test özellikleri, madde geliştirme, testi tasarlama, testi oluşturma, testi uygulama, test yanıtlarını puanlama, kesme puanlarını belirleme, test sonuçlarını raporlama, testi güvenli bir biçimde saklama ve test teknik raporu adımlarından oluşmaktadır.

Testin sistematik çerçevesini çizen ilk adımda öncelikle ölçülecek yapı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde testi oluşturacak maddelerin Jones vd. (2000, 2001) ve Mooney (2002) tarafından ifade edilen istatistiksel akıl yürütme süreci çerçevesinde oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu çerçeveye göre istatistiksel akıl yürütme verilerin betimlenmesi, verilerin düzenlenmesi ve özetlenmesi, verilerin temsili ve verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarını içermektedir. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programının (MEB, 2018) 4. sınıf Veri İşleme öğrenme alanı Veri Toplama ve Değerlendirme alt öğrenme alanında yer alan kazanımlar kapsamında Jones vd. (2000, 2001) ve Mooney (2002) tarafından ifade edilen istatistiksel akıl yürütme süreci çerçevesinde ilkökul 4. sınıf düzeyinde istatistiksel akıl yürütme becerisinin nasıl ele alınacağına karar verilmiştir.

Madde havuzu oluşturma sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. İlgili kaynaklara ulaşılması sonrasında teste yer alması planlanan maddeler uyarlanmıştır. İhtiyaç hâlinde ise yeni maddeler geliştirilmiştir. İlk aşamada 13 madde olarak oluşturulan test sınıf eğitimi alanında uzman 2 ve matematik eğitimi alanında uzman 7 öğretim üyesinin görüşlerinin alınması ve madde analizlerinin yapılması sonrasında 6 madde olarak belirlenmiştir.

İlkokul Öğrencileri için İstatistiksel Akıl Yürütme Testi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Hendek ilçesinde 220 ilkökul dördüncü sınıf ve 164 ortaokul beşinci sınıf olmak üzere toplam 384 öğrenciye uygulanmıştır. Veri İşleme öğrenme alanı ilkökullarda ikinci dönem işlenen bir konu olması nedeniyle test geliştirme sürecinde ilk dönem ortaokul beşinci sınıflardan veri toplamanın uygun olduğuna karar verilmiştir. Testin puanlaması doğru yanıtlar için 1 (bir), yanlış yanıtlar için 0 (sıfır) olarak yapılmıştır. Madde güçlük indeksi (p), ayırt edicilik indeksi (r) ve güvenilirliği Excel programı ile belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda 6 madde ve 15 alt maddeden oluşan bir İlkokul Öğrencileri için İstatistiksel Akıl Yürütme Testi elde edilmiştir. Test alt maddelerinin güçlük indeksleri 0.17 ile 0.79 arasındadır. Ayırt edicilik indeksleri ise 0.30 ile 0.84 arasında değişim göstermiştir. Testte yer alan iki alt maddenin ayırt ediciliği oldukça iyi, 13 alt maddenin ayırt ediciliği ise çok iyi olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre testte yer alan iki alt maddenin çok kolay, üç alt maddenin kolay, beş alt maddenin orta güçlükte ve beş alt maddenin zor olduğu ortaya çıkmıştır. Bütüncül olarak testin ayırt ediciliğinin çok iyi ($r=0.57$) olduğu ve orta güçlükte ($p=0.45$) olduğu tespit edilmiştir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı 0.70 ve üzeri olduğunda testin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyükoztürk, 2018). Analiz sonuçlarına göre İlkokul Öğrencileri için İstatistiksel Akıl Yürütme Testi'nin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İstatistiksel akıl yürütme, başarı testi, ilkokul

Kaynakça

Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. *Handbook of test development*, 3, 25.

Franklin, C. ve Bargagliotti, A. (2020) Introducing GAISE II: A guideline for precollege statistics and data science education. *Harvard Data Science Review*, 2(4). doi: 10.1162/99608f92.246107bb.

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D. S., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., ... & Konold, C. (2005). A curriculum framework for preK-12 statistics education. *Informe presentado a la American Statistical Association*.

Frischemeier, D. (2019). Primary school students' reasoning when comparing groups using modal clumps, medians, and hatplots. *Mathematics Education Research Journal*, 31(4), 485-505.

Garfield, J. ve Gal, I. (1999). Teaching and assessing statistical reasoning. *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12*, 207-219.

Gökce, R. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin istatistiksel akıl yürütmeye ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 566542).

Kazak, S. (2016). İstatistiksel akıl yürütme gelişimi üzerine teorik çerçeveler. E. Böngölbali, S. Arslan ve İ.Ö. Zembat (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (201-213). Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.

Shaughnessy, J. M. (2010). *Statistics for All—the Flip Side of Quantitative Reasoning*. https://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/J_-Michael-Shaughnessy/Statistics-for-All%E2%80%94the-Flip-Side-of-Quantitative-Reasoning/

Yılmaz, N. (2023). An Investigation of 4th Grade Students' Statistical Thinking. *Egitim ve Bilim*, 48(216), 39-66. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11986>

Anne ve Babanın Matematik Kaygısının Öğrencinin Matematik Kaygısı ve Matematik Başarısı Üzerine Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesiyle İncelenmesi

Hatice Melike Aras ^{1,*} & Mehmet Bekdemir ¹

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
hmelikearas@gmail.com

Problem Durumu

Öğrencilerin başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler genel olarak öğrenci, okul ve aile kaynaklı faktörler şeklinde gruplanabilir. Öğrenci kaynaklı faktörler; öğrencilerin öz yeterlik algısı, benlik saygıları, motivasyonları, ders çalışma alışkanlıkları ve kaygı düzeyleri şeklinde sınıflandırılabilir (Ayotola ve Adedeji, 2009; Bekdemir, 2010; Liu ve Koirala, 2009; Sarier, 2016). Okul kaynaklı faktörler; okul kültürü, derse yönelik tutum ve öğretmen tutum ve davranışları gibi durumlardır (Hallinger, 2011). Aile kaynaklı faktörler ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve ailenin akademik başarıya karşı davranış ve tutumları şeklindedir (Levpuşcek vd., 2013; Sarier, 2016; White, 1982).

Araştırmalar öğrencilerin başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisinin aile faktörü olduğunu göstermektedir. Aile faktörlerinin alt faktörlerinden biri olan ailenin tutum ve davranışları öğrencinin başarısını etkilemede büyük etkiye sahiptir (Sarier, 2016). Benzer şekilde ebeveynlerin matematik dersine karşı tutum ve davranışlarının, öğrencilerin matematik dersine karşı tutum ve başarılarında önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir (Levpuşcek vd., 2013). Öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyon, öz saygı gibi tutumlarının yanında matematik kaygısı da matematik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Matematik kaygısı matematik eğitimi alanında üzerine araştırma yapılan ve farklı şekillerde tanımlanan konulardan biridir. Alanyazında matematik kaygısı ile ilgili tanımlara bakıldığında özetle matematik kaygısı; matematik yaparken hissedilen olumsuz duygular sebebiyle bireyde duyuşsal, davranışsal ve bilişsel birtakım belirtiler ortaya çıkararak bireyin performansını olumsuz yönde etkileyen bir duygu durumu olarak tanımlanabilir.

Yine alanyazın incelendiğinde öğrenci, okul ve aile kaynaklı faktörler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Aynı zamanda ebeveynlerin yaşadığı matematik kaygısının öğrencilerin matematiğe karşı tutumunu etkileyip etkilemediği birçok araştırmaya merak konusu olmuştur. Örneğin, Maloney vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin matematik kaygısının çocukların matematik kaygısının artmasına sebep olduğu ifade edilmiştir. Kesici (2018)'nin çalışmasında ayrı ayrı anne ve baba matematik kaygı puanları ile öğrencilerin matematik kaygı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kuzu (2021) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin ailelerinin matematiğe karşı önyargılarından dolayı öğrencilerde matematik ile ilgili korku ve kaygının oluştuğu belirtilmiştir. Tayag, Lenon ve Bacanay (2024)'ın ebeveynlerin matematiğe yönelik algıladıkları zorlukların ve ev beklentilerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisini inceledikleri çalışmada

ebeveynlerin matematiğe yönelik algıladıkları zorluklar, öğrencilerin matematik kaygısını etkilediğini ve matematik kaygısının da matematik başarısını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Benzer şekilde Soni ve Kumari (2015)'nin çalışma sonucunda ebeveynlerin matematik kaygısı ve matematik tutumunun, öğrencilerin matematik kaygısı ve matematik tutumunun öncülleri olduğunu ve çocuklarının matematik başarısını etkilediği ifade edilmiştir. Bu çalışmanın sınırlılığı her çocuğun yalnızca bir ebeveyninden (anne veya baba) veri toplanmış olmasıdır.

Alanyazındaki ailenin matematik kaygısı ve öğrencinin matematik kaygısı çalışmalarına bakıldığında çoğunlukla anne ve/ya baba kaygısı ile öğrencinin kaygı ve başarıları arasındaki doğrudan ilişkiler incelenmiştir. Diğer taraftan da Tayag, Lenon ve Bacanay (2024) çalışması gibi çalışmaların bazılarında ise sadece anne veya babanın kaygıları dikkate alınmıştır. Anne ve baba matematik kaygısı, öğrencinin matematik kaygısı ve başarıları kavramları arasında ilişkilerin beraber incelenmesi ve bunların nasıl birbirlerini etkilediğinin ortaya konulmasının farklı bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Bu yüzden bu çalışmada anne ve babanın kaygı düzeyleri ile öğrencinin kaygı ve başarıları arasındaki ilişkinin nasıl işlediğinin modellenmesi amaçlanmıştır. Buna göre anne ve babanın matematik kaygısı öğrencilerin başarılarını doğrudan ve/ya öğrencinin matematik kaygısı üzerinden dolaylı olarak etkileyip etkilemediği araştırılacaktır. Bu çalışma yazarın "Velilerin Matematik Kaygısının Öğrencilerin Matematik Kaygısı ve Başarısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi" isimli tezinin bir bölümüdür.

Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Annenin matematik kaygısı, çocuğun matematik başarısını olumlu yönde etkiler mi?
- Babanın matematik kaygısı, çocuğun matematik başarısını olumlu yönde etkiler mi?
- Annenin matematik kaygısı, çocuğun matematik kaygısını olumlu yönde etkiler mi?
- Babanın matematik kaygısı, çocuğun matematik kaygısını olumlu yönde etkiler mi?
- Çocuğun matematik kaygısı, matematik başarısını olumlu yönde etkiler mi?
- Çocuğun matematik kaygısı, annenin matematik kaygısı ile çocuğun matematik başarısı arasındaki ilişkiye aracılık eder mi?
- Çocuğun matematik kaygısı, babanın matematik kaygısı ile çocuğun matematik başarısı arasındaki ilişkiye aracılık eder mi?

Yöntem

Anne ve babanın matematik kaygısının, öğrencilerin matematik kaygısı ve başarıları üzerine doğrudan ve/ya dolaylı etkisini incelemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yöntemi kullanılmıştır. Bu modelin seçme gerekçesi ebeveynlerin matematik kaygısının, öğrencilerin matematik kaygısı ve başarıları arasında kurulan modeli test etmek istenmesidir (Gürbüz, 2019).

Katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde temel amaç; zaman, para, işgücü kaybını önlemek ve örneklemin kolay ulaşılabilir olmasını sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2022, s.95). Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinde ve nüfus açısından orta ölçekli bir il merkezinde

bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş devlet ve bir özel okulunda 5, 6 ve 7. sınıflardaki 330 ortaokul öğrencisi ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır.

Veriler üç yolla toplanmıştır. Bunlar; Aras ve Bekdemir (2024) tarafından geliştirilmiş olan Velilere Yönelik Matematik Kaygısı Ölçeği (VYMKÖ), Matematik Kaygısı Ölçeği (MKÖ) ve öğrencilerin 2023-2024 güz dönemi birinci matematik yazılısından elde ettikleri başarı notudur.

VYMKÖ, Velilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek için Aras ve Bekdemir (2024) tarafından geliştirilmiş “Matematik Geçmiş”, “Günlük Yaşam”, “Matematik Desteği” ve “Velinin Gözünden Çocuk” alt faktörlerinden oluşan 5’li Likert tipinde 22 maddeden oluşan bir ölçektir. VYMKÖ’den alınabilecek en düşük puan 22 iken en yüksek puan 110’dur. Puanın yüksekliği velinin matematik kaygısının yüksekliğini, düşüklüğü ise kaygının düşüklüğünü göstermektedir. VYMKÖ’nün orijinal iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı .916 iken bu çalışma için annelerden toplanan verilere göre .912 ve babalardan toplanan verilere göre ise .922 olarak hesaplanmıştır.

MKÖ, Erol (1989) tarafından Türkiye’ye uyarlanan 4’lü-Likert tipindeki 45 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 45 iken en yüksek puan ise 180’dir. Puanın düşüklüğü kaygının düşüklüğünü gösterirken yüksekliği de kaygının yüksekliğini göstermektedir. MKÖ’nün orijinal iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı .92 iken bu çalışma için .922 olarak hesaplanmıştır.

Okul idarelerinden çalışmaya katılan öğrencilerin 2023-2024 eğitim birinci dönem birinci matematik yazılısından elde ettikleri puanlar alınmıştır. Matematik yazılıları tüm okullarda Milli Eğitim’in yayınladığı yazılı senaryoları dikkate alınarak hazırlandığı için farklı okullardaki yazılıların da paralel olduğu ve bu nedenle öğrencilerin matematik yazılı puanlarının da paralel bir değerlendirmeye elde edildiği düşünülmektedir.

Veri analizi için öncelikle verilerin normalliği test edilmiştir. Ardından ebeveynlerin matematik kaygılarının öğrencilerin matematik kaygısı ve başarısını direkt ve/ya dolaylı etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla YEM kullanılmıştır. Aynı zamanda diğer testlere göre daha güvenilir sonuçlar verdiği düşünülen bootstrap yöntemini esas alan aracılı yol analizi yapılmış ve bootstrap analizinde yeniden örneklem seçeneği 5000, güven aralığı (GA) %95 olarak tercih edilmiştir (Gürbüz,2019). Bu analizler SPSS 27 ve AMOS 22 programları ile yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

YEM kullanılarak oluşturulan modelde annenin ve babanın matematik kaygısının öğrencinin matematik başarısı üzerine olumlu yönde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre annenin matematik kaygısının öğrencinin matematik başarısına direkt olarak etkisinin olmadığı ($\beta=-.04$, $p>.05$) ve benzer şekilde de babanın matematik kaygısının öğrencinin matematik başarısına direkt olarak etkisinin olmadığı ($\beta=-.09$, $p>.05$) tespit edilmiştir.

YEM modelinde öğrencinin matematik kaygısı aracı değişken olarak kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre annenin matematik kaygısının öğrencinin matematik kaygısına etkisinin olumlu yönde ve anlamlı

olduğu ($\beta=.26, p<.01$) ve benzer şekilde babanın matematik kaygısının öğrencinin matematik kaygısına etkisinin olumlu yönde ve anlamlı olduğu ($\beta=.28, p<.01$) tespit edilmiştir. Öğrencin matematik kaygısının da başarısı üzerine etkisinin olumsuz yönde anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta=-.49, p<.01$).

Bootstrap sonuçlarına göre ise annenin matematik kaygısının öğrencinin matematik kaygısı vasıtasıyla öğrencinin matematik başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin olumsuz yönde anlamlı olduğu ($\beta=-.081, \%95GA[-.130, -.038]$), babanın matematik kaygısının da öğrencinin matematik kaygısı vasıtasıyla öğrencinin matematik başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin olumsuz yönde anlamlı olduğu ($\beta=-.088, \%95GA[-.139, -.040]$) ifade edilebilir.

Son olarak annenin ve babanın matematik kaygısı, aracılı yol değişken olan öğrencinin matematik kaygısındaki değişimin (varyansın) %12'sini açıklamıştır. Aynı zamanda annenin ve babanın matematik kaygısı, aracılı yol değişken olan öğrencinin matematik kaygısı ile birlikte öğrencinin başarı notundaki değişimin (varyansın) %19'unu açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik kaygısı, annenin matematik kaygısı, babanın matematik kaygısı, matematik başarısı

Kaynakça

Ayotola, A., & Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 953-957.

Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational studies in mathematics*, 75(3), 311-328.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Erol, E. (1989). Prevalence and correlates of math anxiety in Turkish high school students.

Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.

İnci Kuzu, Ç. (2021). Aile ve Öğretmen Yaklaşımlarının Matematik Kaygı Düzeyine Etkisi İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (85), 113-128.

Kesici, A. (2018). Matematik Kaygısı Ebeveynlerden Çocuklara Aktarılan Kültürel Bir Miras Mı? *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 304-313. <https://doi.org//diclesosbed.vi61627.920393>

Levpušček, M. P., Zupančič, M., & Sočan, G. (2013). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 523-551.

Liu, X., & Koirala, H. (2009). The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students

Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., and Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. *Psychological science*, 26(9), 1480-1488.

SARIER, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

Soni, A., and Kumari, S. (2017). The role of parental math anxiety and math attitude in their children's math achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 331-347.

Tayag, J., Lenon, M., & Bacanay, J. (2024). Effects of perceived difficulties of parents towards math and home expectations to the math achievement of students.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.

GeoGebra Araçları ve ACODESA Metodu ile Cavalieri İlkesi ve Riemann İntegrali Arasındaki İlişkiyi Yapılandırma

Elif Özyılmaz¹ & Yılmaz Zengin^{1,*}

¹ Dicle Üniversitesi
yilmaz.zengin@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Reel analiz ile bağlantısı integrale dayanan Cavalieri ilkesi (Wasserman vd., 2022), bir düzlemde bulunan iki farklı bölgenin o düzlemdeki paralel iki doğru arasında yer aldığını varsayarak bu iki farklı bölgenin alanı hakkında yorumda bulunmaktadır. Prensibe göre o düzlemdeki paralel iki doğruya, paralel olarak çizilen her doğrunun belirtilen bölgeleri kestiğinde oluşacak doğru parçalarının uzunluğunun bu iki farklı bölgenin alanını hesaplamada kullanılabileceği belirtilmektedir. Eğer oluşan doğru parçalarının uzunlukları aynı paralel doğru üzerinde eşit uzunlukta ise bu iki alanın ölçüsünün de eşit olduğu ileri sürülmektedir (Ackermann vd., 2012). Prensibin arkasındaki temel fikir; bir bölgenin ölçüsünü, ölçülerin "toplamı" olarak kabul etmektir (Simms, 1989). Bununla birlikte Cavalieri ilkesi Riemann integralinde karşımıza çıkan dik doğrular ile sınırlanan ve dikdörtgenler yardımı ile alanı hesaplanan bölgeler dışındaki alanları da hesaplama imkânı sunmaktadır. Yani sınır değerleri dik doğrular olmayan bölgelerin farklı şekildeki şeritler ile hesaplanmasını sağlamaktadır (Khan vd., 2022). Aynı zamanda tek bir Riemann integrali ile hesaplanamayacak alanları yalnız bir integral işlemi ile hesaplama kolaylığı sunmaktadır (Grobler, 2019). Bunun beraberinde bazı integral özelliklerinin geometrik gerekçelerinin ardında Cavalieri ilkesi yatmaktadır. Bu özellikler, integralin pozitif bir sabit ile çarpılması ve fonksiyonun toplamı/farkı olarak karşımıza çıkmaktadır (Grebe, 2013). Bu doğrultuda Cavalieri ilkesinin büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında ise daha çok pür matematik üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir (ör. Ackermann vd., 2012; Andersen, 1985; Grebe, 2013). Wasserman vd. (2022) de matematik eğitimi perspektifinden yaklaşarak Cavalieri ilkesi bağlamında çalışma yapmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak araştırmamızda teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamı kullanılarak öğrencilerin argümantasyon süreçleri doğrultusunda Cavalieri ilkesi ve Riemann integrali arasındaki ilişki incelenmiştir. İşbirlikli öğrenme ortamını sağlamak için ACODESA metodu kullanılmıştır. ACODESA metodu sosyokültürel öğrenme sürecinde hem bireysel hem de işbirlikli öğrenme ilkelerini harmanlamaktadır. Bu metod bireysel çalışma, takım çalışması, tartışma, öz yansıtma ve kurumsallaştırma aşamalarından oluşmaktadır (Hitt & González-Martín, 2015). Zengin (2018) yapmış olduğu çalışmada ACODESA metodunu dinamik bir yazılım olan GeoGebra ile bir arada kullanmış ve kalkülüs kavramlarının yapılandırılmasında bu entegrasyonun öğrencilerin argümantasyon sürecini desteklediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da ACODESA metodu ve GeoGebra yazılımı bir arada kullanılmaktadır. ACODESA metodu sınıf içinde öğrencilerin tartışmasına, düşünmesine, farklı fikirler ortaya koymasına olanak tanımaktadır (Hitt & González-Martín, 2015). Araştırmanın amacı kalkülüs kavramlarının yapılandırılmasında önemli rol oynayan Cavalieri ilkesi ve Riemann integrali arasındaki ilişkiyi öğrencilerin nasıl yapılandığı ve bu ilişkiyi yapılandırırken gerekçelerini nasıl oluşturduğunu incelemektir.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin Cavalieri ilkesi ve Riemann integrali arasındaki ilişkiyi yapılandırmalarını argümantasyon süreci doğrultusunda inceleyen bu çalışma öğretim deneyi yöntemi (Steffe & Thompson, 2000) benimsenerek tasarlanmıştır. Çalışmanın uygulaması için katılımcı olarak 2023-2024 bahar döneminde bir devlet üniversitesinde bulunan yedi gönüllü matematik öğretmeni adayı belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırlamış olduğu etkinlikler, ses kayıtları, ekran kayıtları ve yarı yapılandırılmış etkinlik temelli görüşmeler kullanılmıştır. Etkinlikler ACODESA metodu ile GeoGebra yazılımı entegrasyonu doğrultusunda geliştirilmiştir. Etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde iki ayrı uzmandan görüş alınmış, görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Etkinlikler Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından geliştirilen Dinamik Geometri Etkinlik Analizi Çerçevesi dikkate alınarak tasarlanmıştır. Yapılan araştırmanın uygulama süreci dört hafta sürmüştür. Uygulama süreci ACODESA metodunun adımları (bireysel çalışma, takım çalışması, bilimsel tartışma, öz-yansıtma, kurumsallaştırma) dikkate alınarak yürütülmüştür. Cavalieri ilkesi ve Riemann integrali arasındaki ilişkiyi kavrama süreçlerinde öğrencilerin argümantasyon süreçleri Toulmin (2003) modeli ve diyalojik yaklaşım kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen bulgular matematik eğitiminde argümantasyon ve kanıt süreçleri üzerine araştırma yapan bir uzman tarafından incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, öğrencilerin Cavalieri ilkesi ve Riemann integrali arasındaki ilişkiyi yapılandırma süreci incelenmiştir. Araştırma kapsamında K3 ve K4 etiketleriyle belirtilen katılımcıların verileri incelenmiştir. Veriler katılımcıların üç etkinlikteki argümantasyon süreçleri ele alınarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ilişkileri yorumlarken dedüktif, abdüktif ve indüktif akıl yürütme yapılarının üçünü kullandığı görülmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin Cavalieri ilkesi ve Riemann integrali arasındaki ilişkileri gözlemleyebildiği, gözleme sürecinde ACODESA metodu sayesinde formel olmayan temsillerden kurumsal temsillere ulaştığı belirlenmiştir. Bu bulgu Zengin'in (2018) belirttiği GeoGebra yazılımı ile tasarlanmış bir öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim fırsatı yakalamalarının kavramsal anlama süreçlerini desteklediği yönündeki sonucuyla paraleldir. Aynı zamanda Cavalieri ilkesinin düzlemdeki bir bölgeyi paralel doğru parçaları yığınınından "oluşmuş" olarak kavramsallaştırmaya yönlendirmek adına geliştirilen etkinliklerde incelenecek fonksiyonların grafiksel temsillerine yer verilmesi tanımın arkasındaki fikri ortaya koymak için önem arz etmektedir. Bu noktada GeoGebra yazılımındaki araçların sunduğu imkanlar Zengin'in (2022) GeoGebra yazılımının işbirlikli öğrenme ortamında anlam oluşturma sürecindeki aracı rolü katılımcıların geometrik perspektiften teorik perspektife geçmelerini sağladığı düşüncesini doğrular niteliktedir. GeoGebra yazılımındaki sürüklenme ve sürgü araçlarının öğrencilerin Cavalieri ilkesi ve Riemann integrali arasındaki ilişkiyi yapılandırma sürecinde kuramsal temsiller oluşturmalarını desteklediği ve dedüktif argümanlarını inşa ederken gerekçelerini teorik olarak temellendirmelerini sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ACODESA metodu, Cavalieri ilkesi, integral, öğretim deneyi, Riemann integrali, Toulmin yöntemi

Kaynakça

- Ackerman, E. R., Grobler, T., Kleynhans, W., Oliver, J., Salmon, B., & Van Zyl, A. (2012). Cavalieri integration. *Quaestiones Mathematicae*, 35(3), 265–296. <https://doi.org/10.2989/16073606.2012.724937>
- Andersen, K. R. (1985). Cavalieri's method of indivisibles. *Archive for History of Exact Sciences*, 31, 291–367.
- Grebe, A. V. (2013). A geometric approach to calculus. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(5), 721–732. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.790499>
- Grobler, T. L. (2019). Visualization of the Riemann–Stieltjes Integral. *The College Mathematics Journal*, 50(3), 198–209.
- Hitt, F., & González-Martín, A. S. (2015). Covariation between variables in a modelling process: The ACODESA (collaborative learning, scientific debate and self-reflection) method. *Educational Studies in Mathematics*, 88(2), 201–219. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9578-7>
- Khan, M. A., Atangana, A., Akgul, A., & Ibrahim, R. W. (2022). Conformable derivative: A derivative associated to the Riemann–Stieltjes integral. *Progress in Fractional Differentiation and Applications*, 8(2), 321–348. <http://dx.doi.org/10.18576/pfda/080211>
- Simms, J. C. (1989). Traditional Cavalieri principles applied to the modern notion of area. *Journal of Philosophical Logic*, 18, 275–314. <https://doi.org/10.1007/BF00274068>
- Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh, & A. E. Kelly (Eds.). *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education*, 267–307.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(2), 110–138. <https://doi.org/10.1007/s40751-018-0041-8>
- Wasserman, N. H., Fukawa-Connelly, T., Weber, K., Ramos, J. P. M., & Abbott, S. (2022). *Understanding analysis and its connections to secondary mathematics teaching*. New York, NY: Springer.
- Zengin, Y. (2018). Examination of the constructed dynamic bridge between the concepts of differential and derivative with the integration of GeoGebra and the ACODESA method. *Educational Studies in Mathematics*, 99(3), 311–333. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9832-5>

Zengin, Y. (2022). Construction of proof of the Fundamental Theorem of Calculus using dynamic mathematics software in the calculus classroom. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2331–2366. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10666-1>

Ortaokul Öğrencilerinin (PISA 2022) Matematik Okuryazarlık Performansları

Seher Çoban ^{1,*} & Ayla Ata Baran ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
mate-matik@hotmail.com

Problem Durumu

Matematik okuryazarlığı kavramı en genel anlamda öğrencilerin matematik derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerini günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözümlerinde aktif bir biçimde kullanabilmeleri olarak düşünülebilir (OECD, 2019). Bu anlamda, günümüz matematik eğitiminin en temel amacı öğrencileri matematik okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek şeklinde ifade edilmektedir (Marciniak, 2015; Kabael, 2019). Bu noktada, öğrenenlerin matematik okuryazarlık kapasitelerinin değerlendirilmesi amacı ile Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization of Economic Cooperation and Development-[OECD]) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-[PISA]) sonuçları, katılım gösteren ülkeler için eğitim politikalarının değerlendirilmesi noktasında oldukça önemli görülmektedir. Nitekim PISA okuma, matematik, fen ve yabancı dildeki okuryazarlık kapasitelerine odaklanmakta olup öğrencilerin sadece bilgiyi yeniden üretip üretmediklerini değil, aynı zamanda öğrendiklerinden çıkarım yapıp yapamadıklarını ve bilgilerini yeni durumlarda uygulayıp uygulayamadıklarını da değerlendirmektedir (OECD, 2019). En güncel değerlendirme olarak PISA 2022 değerlendirmesinde ağırlıklı değerlendirme alanı matematik okuryazarlığı olarak belirlenmiş olup matematik okuryazarlığı kavramının merkezinde matematiksel muhakemenin yer aldığı görülmektedir. Başka bir deyişle, matematik okuryazarlığı kavramı, bireylerin matematiksel muhakeme becerilerine sahip olma ve 21.yüzyıl bağlamlarında çeşitli sorunları çözebilme becerisi ile yakın ilişkili olarak ele alınmaktadır (OECD, 2023). Bununla birlikte, PISA 2022 değerlendirmesi sonuçlarına bakıldığında, Türkiye'nin ortalama matematik puanı 453 olup bu değer OECD ortalamasının (472 puan) 19 puan altında kalmaktadır (MEB, 2023). Ayrıca, Türkiye'de ikinci ve üçüncü yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranı %48 iken, üst performans düzeyinde (beşinci ve altıncı düzey) olan öğrenci oranı %5,4 olarak belirlenmiştir (MEB, 2023).

21. yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip ve bu bilgi ve becerilerini günlük yaşamlarında aktif olarak kullanabilen matematik okuryazarı bireyler yetiştirmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin PISA matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenerek bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu kapsamda, ilgili alanyazındaki araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokuldan lisans düzeyine farklı öğrenme düzeylerindeki öğrenenlerin matematik okuryazarlık beceri düzeylerini nicel olarak incelemeye yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmekte ve matematik okuryazarlığı problemlerinin çözümünde yaşanan zorlukların incelendiği nitel türdeki araştırmaların gerekliliğine işaret edilmektedir (Coşkun Şimşek, Dumlu ve Turanlı, 2023; Fırat, 2019; Kozaklı Ülger, Bozkurt ve Altun, 2020). Bu bağlamda, bu

araştırmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin PISA 2022 matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların, ülkemizde zorunlu eğitimde öğrencilerin matematik okuryazarlığının geliştirilmesi için yapılabilecek iyileştirmelerin belirlenmesi yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenmesi amacı doğrultusunda nitel türde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Denizli ili merkez ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esas alınarak belirlenmiş olan toplam 60 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak OECD tarafından serbest bırakılan PISA 2022 matematik okuryazarlık problemleri arasından seçilerek hazırlanmış Matematik Okuryazarlık Testi kullanılmıştır. Test içeriğinin oluşturulmasında ilk olarak, problem durumlarının ilişkili olduğu matematik konularına odaklanılmış, sekizinci sınıf öğrencilerinin ilgili tüm konularda öğrenim gördükleri ve dolayısıyla problemlerin sekizinci sınıf öğrencileri tarafından çözülebilir nitelikte olduğu gözlenmiştir. İkincil olarak ise, problem durumlarının ilişkili olduğu matematiksel süreçler (formüle etme, yürütme, yorumlama ve değerlendirme) ile güçlük düzeyleri (düzey 1-düzey 6) incelenerek her bir matematiksel süreç ile güçlük düzeyinden en az bir adet problem durumunu kapsayacak şekilde bir seçim yapılmıştır. Böylece toplam altı matematik okuryazarlık problemi Matematik Okuryazarlık Testi kapsamını oluşturmuştur. Bununla birlikte, söz konusu altı problemde üçünün ilişkili olduğu öğrenme alanı Çokluk; üçünün ilişkili olduğu öğrenme alanı Değişim ve İlişkiler olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Veri analiz sürecinde, öğrencilerin yazılı çözümleri detaylı olarak incelenerek ürettikleri stratejiler ve akıl yürütme biçimlerine odaklanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, katılımcı öğrencilerin madde güçlüğü düzey 1, düzey 2 ve düzey 3 sorularında üst düzey sorulara kıyasla nispeten daha başarılı oldukları görülmüştür. Nitekim öğrencilerin tamamına yakını, bu problemleri doğru yanıtlamıştır. Burada, katılımcı öğrencilerin söz konusu problemlerin çözümünde ürettikleri stratejiler benzerlik göstermekle birlikte, bu stratejilerin ağırlıklı olarak aritmetiksel hesaplama yapmaya dayalı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, matematiksel tahminde bulunma, yuvarlama yapma, yaklaşık değer belirleme gibi becerileri işe koşmaksızın matematiksel bir sonuç elde etmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucu, ölçme aracındaki düzey 4, düzey 5 ve düzey 6 problemlerinin çözümünde katılımcı öğrencilerin nispeten düşük başarı sergilemiş olmalarıdır. Nitekim düzey 4 ve düzey 5 problemleri katılımcı öğrencilerin yaklaşık yarısı tarafından doğru yanıtlanırken, madde güçlüğü düzey 6 olarak belirlenen problem başarı yüzdesinin en düşük (%33) olduğu problem olmuştur. Katılımcı öğrencilerin söz konusu problem durumlarına ilişkin temel güçlüklerinin muhakeme becerisinin işe koşulması ve matematiksel sonuca ilişkin bir argüman sunmaya ilişkin olduğu görülmüştür. Bu sonucun ilgili alanyazında mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (örn., Altun vd., 2018).

Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, PISA, sekizinci sınıf öğrencisi

Kaynakça

Altun, M., Aydın Gümüş, N., Akkaya, R., Bozkurt, I., & Kozaklı Ülger, T. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı beceri düzeylerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 66-88.

Coşkun Şimşek, M., Dumlu, B. Ö. & Turanlı, N. (2023). Türkiye’de matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış çalışmaların betimsel içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1204-1225. <https://doi.org/10.37217/tebd.1195319>

Fırat, İ. (2019). Türkiye’de Matematik Okuryazarlık ile İlgili 2020 Yılına Kadar Yapılan Çalışmaların Doküman Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya.

Kabael, T. (2019). Matematik okuryazarlığı ve PISA. T. Kabael (Ed.), *Matematik Okuryazarlığı ve PISA içinde* (11-44). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kozaklı Ülger, T., Bozkurt, I., ve Altun, M. (2020). Matematik öğrenme-öğretme sürecinde matematik okuryazarlığına odaklanan makalelerin tematik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 1-37.

Marciniak, Z. (2015). A research mathematician’s view on mathematical literacy. In K. Stacey, & R. Turner (Eds.), *Assessing mathematical literacy: The PISA experience*. (pp.117-124). New York, NY: Springer.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). PISA 2022 Türkiye Raporu. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. PISA, OECD Publishing.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. PISA, OECD Publishing.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Matematik Okuryazarlığı Soru Tasarımı Kontrol Listesi Bağlamında İncelenmesi

Esra Aydemir ^{1,*}, Kemal Özgen ¹, Sena Kurt ², Perihan Kolak ¹ & Memik Alper Aslan ¹

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

esraydemir30062014@gmail.com

Problem Durumu

Matematik öğretim programının amacı değiştiğiçe, ders kitaplarındaki etkinliklerin de bu amaca hizmet etmesi gerekmektedir. Çünkü ders kitapları ilköğretim düzeyinde matematik öğretim programındaki değişimin uygulanmasına yönelik yaygın şekilde kullanılan araçlardır (Cai & Howson, 2013). Türkiye’de 2018 Matematik Öğretim Programında geliştirilmesi amaçlanan bir beceri de matematik okuryazarlığı (MOY) becerisidir. MOY becerisi, matematiksel kavramlar ve kurallar arasında bağlantı kurabilme, derin anlayışlar geliştirebilme, matematiği statik bir yapı olarak görmekten çıkıp matematiksel düşünme sınırlarını genişletebilme, gerçek yaşam problemlerinde matematiksel becerilerini sergileme olarak tanımlanır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) Öğrencilerin MOY becerilerinin gelişimi matematik öğretim programlarında kodlanmış değerlere ve fikirlere nasıl erişebileceklerine bağlıdır. Bu bağlamda ders kitapları matematik öğretim programında yer alan MOY becerilerini etkileme, geliştirme potansiyeline sahip olduğundan bu amaç doğrultusunda bir öğretim şeklini desteklemelidir.

MOY becerilerinin geliştirilmesi noktasında ders kitaplarında yer alan etkinlikler önemli bir arbulucudur. Ders kitapları hem öğrencilerin bireysel veya grup olarak çalışmaları sürecinde (Newton & Newton, 2007), hem de etkinliğin uygulanma sürecinde matematiksel okuryazarlık becerilerini uygulayabilmeleri için bir kaynak görevi görür ve öğrenci öğrenme düzeylerini değerlendirme yolları sağlar (Reys vd., 2004). Etkinlik, belirli pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde çeşitli matematiksel görevler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme odağının matematiksel düşünceler üzerinde olmasına olanak sağlayan öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanır (Dede vd., 2020). Bu bağlamda öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri karmaşık durumlar üzerinden matematiğin öğretilmesi gerektiği önerilir (Tout, 2014). Öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren MOY becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan etkinlikler onların öğrenme doğasını ve kalitesini önemli ölçüde etkiler (Clarke & Roche, 2017). MOY bağlamında şekillenen etkinliklerin kullanımını destekleyenler, öğrencilerin matematiğin dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olabileceğini gördükçe, öğrencilerin motivasyonunun artması gibi faydalar önermektedir (Meyer vd., 2001). MOY temelli etkinliklerin kullanımı öğrenciler için deneyimsel olarak gerçek öğrenme durumları sürecinde matematiksel düşünme becerilerini geliştirmek için bir sıçrama tahtası sağlayabilir. Matematik dersi kapsamında geliştirilmesi temel alınan MOY becerileri için müfredat kaynağı olan ders kitaplarındaki etkinliklerin, MOY bileşenlerini ne ölçüde karşıladığı, bu amaca ne derece hizmet ettiği önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. MOY kavramının 2018 matematik öğretim programında (MEB,

2018) yer alması, matematik öğretim programının uygulayıcısı olan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin MOY becerilerine katkı sağlayabilmesi için önemli olacağı düşünülmektedir.

PISA bağlamında MOY becerileri değerlendirme çerçevesi (MEB, 2022), matematiksel süreçler, içerik alanı ve genel içerik alanından(bağlam) oluşmaktadır. Matematiksel süreçler, matematiksel akıl yürütme, durumları matematiksel olarak formüleleştirme, matematiksel kavram, olgu ve süreçleri kullanma ve matematiksel çıktıları yorumlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini içermektedir. Matematiksel içerik alanı, çokluk, belirsizlik ve veri, değişim ve ilişkiler, uzay ve şekil olmak üzere toplam dört alandan oluşmaktadır. Genel içerik alanları kişisel, mesleki, toplumsal ve bilimsel bağlamları içermektedir. MOY becerilerini değerlendirme çerçevesi doğrultusunda geliştirmek için öğrencilerin ders kitaplarında yer alan etkinlikler aracılığıyla bu becerileri kullanmalarına fırsat verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada ders kitaplarında yer alan etkinlikler Matematik okuryazarlığı Soru Tasarımı Kontrol Listesi (MOYSTKL) ile incelenmesi önemli görülmüştür. Kontrol listesi, içerik, süreç, bağlam, düzey ve yapı kategorilerinden oluştuğundan ve OECD (2013) tarafından yapılan PISA çalışmalarındaki ölçme çerçevesi ile paralellik göstermektedir.

Alanyazında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilere dağıtılan 8.sınıf çalışma kitabında yer alan problemlerin üst düzey problemler içermediği, genel olarak bilimsel bağlam ağırlıklı olduğu (Tarım & Köksal, 2024), 8.sınıf ders kitabında ise içerik alanlarının dengeli dağılmadığı, süreç açısından matematiksel olarak formüle etme durumunun yetersiz kaldığı (Tarım & Tarku, 2022) görülmektedir. Ayrıca ders kitaplarının MOY becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmada (Rafiepour vd., 2012) bağlam çeşitliliğinin az ve modelleme becerilerinin kısıtlı bir şekilde sunulduğu belirlenmiştir. Alanyazında 5., 6., 7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının MOY becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Matematiksel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen MOY temelli etkinliklerin ders ortamında kullanımının öğrencilerin PISA yeterlik düzeylerini etkileyeceği düşünüldüğünde bu araştırmanın problemi ‘Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin MOY bağlamında içerik, bağlam, süreç, yapı ve düzey açısından nasıldır?’ olacak şekilde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Bu analiz türü, basılı ve elektronik materyallerin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi, verilerin tekrar tekrar incelenmesi, okunması ve yorumlanması sürecini gerektirir (Bowen, 2009). Çalışma kapsamında seçilen 8., 7., 6. ve 5.sınıf ders kitaplarında yer alan etkinliklerin doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş farklı süreçten geçerek MOYSTKL ‘ye (Özgen,2021) göre incelenmiştir.

Veri Kaynakları: Araştırma kapsamında etkinlik içeren 8., 7., 6. ve 5.sınıf düzeyinde incelenen toplam dört kitaba Eğitim Bilişim Ağı(EBA) üzerinden ulaşılmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı için MEB tarafından ortaokullara basım tarihleri farklı kitaplar dağıtılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının kullandıkları eğitim öğretim yılları belirlendikten sonra 2018 MEB matematik öğretim programını en iyi şekilde yansıttığı düşünülerek program değişikliklerinden üç veya dört yıl sonra

basılan yani en güncel olan ders kitaplarının incelenmesi uygun görülmüştür. Çünkü müfredat değiştikten sonraki süreçte yaşanan uygulama deneyimleri ve müfredatın olgunlaşma süreci MEB uzmanları tarafından her yıl eğitim öğretim süreci öncesinde incelenmekte ve gerekli güncellenmeler yapılmaktadır.

Veri Analizi: Verilerin analizi Özgen (2021) tarafından hazırlanan MOYSTKL'ye göre yapılmıştır. Bu kontrol listesi beş faktörlü, 28 madde ve 3 seçenekli (evet, kısmen, hayır) bir yapıdan oluşmaktadır. Bu faktörler içerik, süreç, bağlam, düzey ve yapı kategorileri olup MOY sorularının niteliklerine yönelik kategorilerdir.

İncelenen ders kitaplarındaki etkinlik başlığı altında yer alan etkinlikler içerik analizi yöntemiyle 5 araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Etkinliklerin kontrol listesine göre analizi tümevarımsal bir süreçte önyargı riskini azaltmak için üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Araştırmacılar etkinlikleri kontrol listesine göre birbirinden bağımsız olarak kodlamıştır (2) Daha sonra bağımsız kodlamalar karşılaştırılmıştır (3) Önceki aşamalardaki farklılıkların ortak karara varılana kadar değerlendirilmesinin yapılması ve kodlamanın en objektif duruma gelmesi sağlanmıştır.

Çalışmanın etik tutum ve değer yargısı içinde gerçekleşebilmesi için inandırıcılık, güvenilirlik, teyit etme ve veri kaynaklı olma süreçlerinin gerçekleşmesi sağlanmıştır. Farklı değerlendirme uzmanlarının sürece katılımı ile araştırmacı çeşitliliği, süreç içinde sürekli fikir alışverişinde bulunan araştırmacılar elde ettikleri verileri birbiri ile karşılaştırmış böylece verilerin doğru yorumlanması sağlanarak çalışmanın geçerliği arttırılmıştır. Aynı sınıf düzeyindeki kitapların farklı araştırmacılar tarafından incelenip verilerin tutarlılığı karşılaştırılıp, alan uzmanı akademisyene teyit ettirilmesi ile dış güvenilirlik sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ders kitaplarındaki etkinlikler MOYSTKL içerik bileşeni açısından değerlendirildiğinde içerik ve kapsam, ön öğrenmeler, matematiksel düşünmeyi yansıtırma açısından öğrenci düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Ancak etkinlikler her sınıf düzeyinde sınırlı düzeyde günlük hayattan bir problem ile sunulduğu, farklı temsil kullanımının yeterli olmadığı, kavramsal-işlemsel bilgilerin dengelenmediği görülmektedir. Genel olarak bağlamın etkinliklerden önce sadece örnek olarak verildiği ve çözüm istenmediği, etkinlik içinde günlük hayat problemini temel alan MOY temelli bir etkinlik yaklaşımının olmadığı görülmektedir.

Etkinlikler bağlam bileşeni açısından değerlendirildiğinde genel olarak gerçek yaşam ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilmediği, etkinlik içinde gömülü olarak sunulmadığı, matematiği günlük yaşam ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda etkinlik olduğu görülmektedir. Etkinlikler gerçek yaşam bağlamı destekli olmadığından, var olan bu ilişkilendirme matematiği kendi içinde ilişkilendirme türündedir.

Etkinlikler süreç bileşeni açısından incelendiğinde genel olarak analiz, sentez, karşılaştırma ve süreç becerilerinin kullanılmasını içeren modelleme etkinliklerinin kullanımının sınırlı olduğu ve yeterince yer verilmediği görülmektedir.

Etkinliklerin geneli düzey bileşeni açısından öğrenci düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Ancak yapı bileşeni açısından incelendiğinde etkinlikler ilgi çekici ve araştırma yapmaya olanak tanıma açısından yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Etkinlikler araç gereç kullanımı açısından genel olarak teknoloji kullanımı gerektirmeyen etkinliklerdir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bağlam temelli ve MOY süreç becerilerini destekleyici olması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı soru kontrol listesi, ortaokul ders kitapları

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Cai, J., & Howson, G. (2013). Toward an international mathematics curriculum. In M. A. Clements, A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education* (pp. 949–974). Springer.

Clarke, D., & Roche, A. (2018). Using contextualized tasks to engage students in meaningful and worthwhile mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 51, 95-108.

Chico, J., & Montes, M. (2023). Representaciones semioticas ´ de la multiplicacion ´ y division ´ en libros de texto de educacion ´ primaria. *Bolema*, 37(75), 296–316.

Dede, Y., Doğan, M. F., & Aslan-Tutak, F. (2020). Matematik eğitiminde etkinliklere genel bakış. Y. Dede, M.F. Doğan & F.A. Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları içinde* (s. 3-16). Ankara, Pegem Akademi.

Gravemeijer, K. (1997). Instructional design for reform in mathematics education. In M. Beishuizen, K. Gravemeijer, & E. Van Lieshout (Eds.). *The role of contexts and models in the development of mathematical strategies and procedures* (pp. 13–34). Utrecht, The Netherlands: Technipress

MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2022). *PISA 2022 Türkiye Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Meyer, M. R., Dekker, T., & Querelle, N. (2001). Innovation in curriculum: Context in mathematics curricula. *Mathematics Teaching in The Middle School*, 6(9), 522-527.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2023a). PISA 2022 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing.

Özgen, K. (2021). Checklist on question design for mathematical literacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 259-298.

Rafiepour Gatabi, A., Stacey, K., & Gooya, Z. (2012). Investigating grade nine textbook problems for characteristics related to mathematical literacy. *Mathematics Education Research Journal*, 24, 403-421.

Reys, B. J., Reys, R. E., & Chavez, O. (2004). Why mathematics textbooks matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.

Tarım, K., & Köksal, E. (2024). Investigation of mathematics LGS workbook in terms of PISA mathematical literacy. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 23-39.

Tarım, K., & Tarku, H. (2022). Investigation of the questions in 8th-grade mathematics textbook in terms of mathematical literacy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(2). <https://doi.org/10.29333/iejme/11819>

Tout, D. (2014). Mathematical concepts: Context is key. *Teacher*, 14, 1–7.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

Dinamik Matematik Yazılımı ile Tasarlanan Etkinliklerin Akıl Yürütmeyi Desteklemedeki Potansiyelinin İncelenmesi*

Mehmet Demir ¹ & Yılmaz Zengin ^{1,*}

¹ Dicle Üniversitesi
yilmaz.zengin@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Matematiksel akıl yürütme, öğrencilerin matematiksel iddiaları gerekçelendirmesinde ve ispat yapabilmek için gerekli koşulları sağlamasında önemli bir role sahiptir (Mata-Pereira & Ponte, 2017). Ayrıca öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenebilmesi ve problem çözebilmesi yine akıl yürütmenin birer sonucudur (Palm vd., 2011). Öğrencilerin matematiksel akıl yürütmelerinin geliştirilmesi matematik eğitiminin merkezinde yer alan temel bir hedef olmuştur (Jeannotte & Kieran, 2017). Bu noktada öğretmenler ve araştırmacılar matematiksel akıl yürütmede neyin teşvik edilmesi gerektiğini bilmeli ve farklı matematiksel akıl yürütme türleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Hjelte vd., 2020).

Kapsamlı bir literatür taraması araştırmasının (Jeannotte & Kieran, 2017) sonucu olarak okul matematiği için matematiksel akıl yürütmenin kavramsal modeli ortaya konmuş ve araştırmacılar farklı akıl yürütme türlerini bu kavramsallaştırma çatısı altında toplamaya çalışmıştır. Jeannotte ve Kieran (2017) matematiksel akıl yürütmeyi, “bireyin kendisiyle veya başkalarıyla olan iletişimi sonucu matematiksel ifadelerden yeni matematiksel ifadelerin ortaya çıkarılma süreci” olarak tanımlamaktadır. Matematiksel bilişe iletişimsel yaklaşımı (Sfard, 2008) temel olarak matematiksel akıl yürütmeyi söylemsel bir aktivite olarak nitelendiren Jeannotte ve Kieran (2017) bu tanım ile matematiksel akıl yürütmenin hem çıkarımsal hem süreç yönüne vurgu yapmıştır.

Jeannotte ve Kieran (2017) tarafından geliştirilen kavramsal modelde matematiksel akıl yürütme türleri, yapısal ve süreç olmak üzere iki boyut altında toplanmıştır. Dedüktif, indüktif ve abdüktif akıl yürütme yapısal boyutun bileşenleridir. Dedüktif akıl yürütme, verilerden ve gerekçeden bir iddia oluşturmaktır. İndüktif akıl yürütme, verilerden ve bunlara bağlı iddialardan bir gerekçe yani kural niteliğinde bir ifade çıkarmaktır. Abdüktif akıl yürütme ise ortaya atılan iddianın açıklanabilmesi için verilerin ve gerekçenin bulunmasıdır (Jeannotte & Kieran, 2017). Matematiksel akıl yürütmenin süreç boyutu ise kendi içinde iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki benzerlik ve farklılıkların araştırılmasıyla ilgili olan süreçler (genelleme, varsayımda bulunma, örüntü belirleme, karşılaştırma, sınıflandırma) diğeri ise doğrulamanın arayışı ile ilgili süreçlerdir (gerekçelendirme, ispat, formel ispat). Bunlara ek olarak örneklendirme süreci de bulunmaktadır ki bu süreç her iki kategoriyle ilişkilidir. Belirtilen dokuz sürecin her biri farklı bir eyleme karşılık gelmektedir (Jeannotte & Kieran, 2017). Bu bağlamda matematiksel akıl yürütmeye kapsamlı bir bakış sağlamasından dolayı Jeannotte ve Kieran’ın (2017) kavramsal modeli mevcut çalışmada kavramsal çerçeve olarak kullanılmıştır.

Matematiksel etkinliklerin ve öğretmenin sınıf içindeki sorgulamalarının (Mueller vd., 2014) ve işbirlikli öğrenme ortamlarını GeoGebra ile desteklemenin öğrencilerin matematiksel akıl yürütmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Demir & Zengin, 2023). GeoGebra gibi dinamik yazılımların kullanımı, öğrencilerin matematiksel ilişkiler üzerinde akıl yürütmesi için uygun bir bağlam sağlamaktadır (Turgut, 2022). GeoGebra yazılımı, öğrencilerin geometrik yapılar üzerinde varsayımlarda bulunup bunları test etmelerine, keşifler ve ispatlar yapmalarına olanak sağlamaktadır (Kovács vd., 2022). Bu genel katkıların yanında bu çalışmada özel olarak GeoGebra'nın inşa araçları, sürgü ve sürüklenme gibi özelliklerin öğrencilerin farklı matematiksel akıl yürütme yapı ve süreçlerini nasıl desteklediğine ilişkin potansiyeli ele alınmıştır.

Yöntem

GeoGebra yazılımının araç ve özelliklerinin farklı matematiksel akıl yürütme türlerini nasıl desteklediğini göstermek amacıyla yapılan bu çalışmada matematiksel etkinliklerin tasarlanmasında Jeannotte ve Kieran (2017) tarafından geliştirilen kavramsal model ile Trocki ve Hollebrands'ın (2018) dinamik geometri etkinliği analiz çerçevesi benimsenmiştir. Araştırmacılar bu çerçeveye göre ortaokul ve lise düzeyine uygun birer dinamik etkinlik tasarlamıştır. Ortaokul düzeyi için geliştirilen etkinlik çokgenler konusuna yönelik iken lise düzeyindeki etkinlik ise türev konusuna yöneliktir. Bu kapsamda geliştirilen etkinliklerin farklı akıl yürütme türlerini ortaya çıkarmaya yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Trocki ve Hollebrands'ın (2018) etkinlik analiz çerçevesi, GeoGebra gibi dinamik yazılımlar kullanılarak oluşturulan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik ve akıl yürütme gibi matematiksel becerilerin teknolojik eylemlerle ilişkilendirilmiş olması nedenleriyle tercih edilmiştir. Etkinlikler matematiksel derinlik ve teknolojik eylemin çeşidi bağlamında analiz edilmiştir. Analiz sonucundaki göstergeler okul matematiği için matematiksel akıl yürütmenin kavramsal modeli bağlamında tekrar analiz edilmiştir. Öğrencilerin GeoGebra'nın araçları sayesinde veriler toplayarak bir sonuca ulaşmalarına (dedüktif), veriler toplamalarını sağlayarak bu verilerden elde ettikleri sonucu genelleştirmelerine (indüktif) ve bir sonucu ya da ilişkiyi fark etmelerini sağlayıp onu açıklamalarına (abdüktif) yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Ek olarak öğrencilerin matematiksel akıl yürütme süreçlerini gerçekleştirmesine yönelik etkinlikler "karşılaştırınız, bir varsayımda bulununuz, örüntünün kuralını bulunuz" eylemleriyle desteklenmiştir. Matematiksel akıl yürütmenin kişisel ve kişilerarası iletişime bağlı olması (Jeannotte & Kieran, 2017) ve sınıf ortamında ortaklaşa argümantasyon sürecinde ortaya çıkması (Conner vd., 2014) nedeniyle GeoGebra destekli etkinlikler tasarlanırken öğrencilerden iddialarına yönelik açıklamalar yapmaları, onları haklı çıkaracak argümanlar sunmaları istenmiştir. Bu nedenle tasarlanan etkinliklerde yer alan problemlere "açıklayınız, nedeniyle birlikte açıklayınız, sizi haklı çıkaracak açıklamalarda bulununuz" gibi eylemler eklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ortaokul ve lise düzeyine yönelik iki etkinlik geliştirilmiştir. Etkinlikler Trocki ve Hollebrands'ın (2018) dinamik geometri etkinliği analiz çerçevesi ile Jeannotte ve Kieran'ın (2017) geliştirdiği okul matematiği için matematiksel akıl yürütmenin kavramsal modeline göre tartışılmıştır. GeoGebra'nın sürgü özelliği ve sürüklenme testi gibi araçlarının öğrencilerin matematiksel ilişkileri ve değişmezlikleri fark etmesine böylece genellemeler yaparak akıl yürütmenin süreç boyutunun

desteklenmesine katkı sağlayabilir. Nitekim sürüklenme özelliği GeoGebra ekranındaki matematiksel kavramın/inşanın manipüle edilerek farklı varyasyonların incelenebilmesini ve böylece değişmeyen ilişkilerin keşfedilebilmesine olanak sağlamaktadır (Monaghan, 2016). Uygan ve Bozkurt (2019) tarafından yapılan çalışmada GeoGebra'nın sürüklenme özelliğinin bir öğretmen adayının induktif ve abdüktif akıl yürütmesini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. GeoGebra'nın çizim, ölçüm, inşa ve sürüklenme özellikleri öğrencilerin veriler elde etmelerine, gerekçelendirme yapmalarına ve farklı türden çıkarımlarda bulunmalarına katkı sağlayabilir. Bu katkıların ortaya çıkması için öğretmenlerin GeoGebra araçlarının öğrencilere sağladığı desteğin ve anlam oluşturmadaki çağrışım gücünün farkında olması gerekmektedir. Öğrencilerin akıl yürütmelerinin geliştirilmesinde dinamik yazılımla geliştirilen etkinliklerin destekleyici rolü kadar öğretmenin akılcı sorgulamalar yapması da önemlidir. Bu bağlamda araştırma kapsamında tasarlanan etkinliklerde öğretmenin ne tür yönlendirici destek sorularına yer vermesi gerektiği Zhuang ve Conner'ın (2022) geliştirdiği öğretmenin akılcı sorgulama çerçevesine göre tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinamik matematik yazılımı, GeoGebra, matematiksel akıl yürütme, etkinlik analizi

* Çalışma kapsamında sunulan ortaokul düzeyindeki etkinlik birinci yazarın yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiştir.

Kaynakça

Conner, A., Singletary, L. M., Smith, R. C., Wagner, P. A., & Francisco, R. T. (2014). Identifying kinds of reasoning in collective argumentation. *Mathematical Thinking and Learning*, 16(3), 181–200. <https://doi.org/10.1080/10986065.2014.921131>

Demir, M., & Zengin, Y. (2023). The effect of a technology-enhanced collaborative learning environment on secondary school students' mathematical reasoning: A mixed method design. *Education and Information Technologies*, 28(8), 9855-9883. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11587-x>

Hjelte, A., Schindler, M., & Nilsson, P. (2020). Kinds of mathematical reasoning addressed in empirical research in mathematics education: A systematic review. *Education sciences*, 10(10), 289. <https://doi.org/10.3390/educsci10100289>

Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9761-8>

Kovács, Z., Recio, T., Richard, P. R., Van Vaerenbergh, S., & Vélez, M. P. (2022). Towards an ecosystem for computer-supported geometric reasoning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(7), 1701-1710. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1837400>

Mata-Pereira, J., & da Ponte, J. P. (2017). Enhancing students' mathematical reasoning in the classroom: Teacher actions facilitating generalization and justification. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 169–186. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9773-4>

Monaghan, J. (2016). Doing Mathematics with Tools: One Task, Four Tools. In J. Monaghan, L. Trouche, & J. M. Borwein (Eds.), *Tools and Mathematics* (pp. 13–22). Cham: Springer International Publishing.

Mueller, M., Yankelewitz, D., & Maher, C. (2014). Teachers promoting student mathematical reasoning. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/24727466.2014.11790339>

Palm, T., Boesen, J., & Lithner, J. (2011). Mathematical reasoning requirements in swedish upper secondary level assessments. *Mathematical Thinking and Learning*, 13(3), 221-246. <https://doi.org/10.1080/10986065.2011.564994>

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press.

Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(2), 110-138. <https://doi.org/10.1007/s40751-018-0041-8>

Turgut, M. (2022). Reinventing geometric linear transformations in a dynamic geometry environment: Multimodal analysis of student reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(6), 1203–1223. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10185-y>

Uygan, C., & Bozkurt, G. (2019). Bir matematik öğretmeni adayının çemberde kiriş ve teğetin özelliklerini keşfederken yararlandığı GeoGebra tabanlı yönlendirici destekler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1651-1680. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.15m>

Zhuang, Y., & Conner, A. (2022). Teachers' use of rational questioning strategies to promote student participation in collective argumentation. *Educational Studies in Mathematics*, 111(2), 345-365. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10160-6>

Ortaokul Matematik Öğretmenlerine Yönelik Beceri Temelli Soru Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Mehmet Doğan^{1,*} & Fatih Baş¹

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
dognmhmet@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde hızla değişen dünya ve teknolojik gelişmeler nedeniyle, yalnız akademik başarıları yüksek bireyler değil, eleştirel düşünebilen, öğrendiği bilgiyi kullanabilen, problem çözebilen ve okuduğunu anlayabilen bireyler yetiştirmek, eğitim sistemlerinin temel amaçları haline gelmiştir (NCTM, 2000; MEB, 2018a). Bu doğrultuda, öğretim programlarında salt bilgi aktarımından ziyade beceri kazandırma temelli değişimlere gidilmiştir (MEB, 2018b). Bu değişimlerin arka planında uluslararası düzeyde uygulanan ve katılımcı ülke sayısının sürekli arttığı PISA ve TIMSS değerlendirmeleri yer almakta ve bu değerlendirmeler ülkelerin eğitim düzeylerini belirlemede önemli rol oynamaktadır (Gürten, Demirkaya ve Doğan, 2019).

MEB 2018 yılında LGS'de değişikliğe gitmiş ve sınavlarda kazanımlar odağında öğrencilerin okuduklarını anlama, problem çözme, sonuç çıkarıp analiz etme, eleştirel düşünme ve bilimsel düşünme gibi farklı üst düzey becerilerini ölçen "beceri temelli" sorular eğitim sistemimize giriş yapmıştır (MEB, 2018c). MEB tarafından "beceri temelli sorular", akademik literatürde ise "yeni nesil sorular" olarak adlandırılan (Çepni, 2019; Dolapçioğlu, 2020; Uzun, 2021; Yiğit, Deveci ve Dadandı, 2022) soruların uzun olması ve farklı becerilere odaklanması öğrencilerde önyargılar oluşturmaktadır (Bozan-Yılmaz, 2021). Yeni nesil sorulara karşı öğrenci tutumlarının anlaşılması, öğrenci algılarının ders başarısı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. 2018 yılından itibaren uygulamaya konulan LGS ile, öğretmenler ve öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini temele alan yeni tarz sorularla daha sık karşılaşmaya başlamışlardır (Uzun, 2021). Beceri temelli bu yeni tip soruların sınıflarda yer almasıyla, öğretmenler öğretimde yeniliklerle karşı karşıya kalmışlardır. Yeni nesil matematik sorularının öğretim programında önemli bir yer tutması nedeniyle, öğretmenlerin bu sorulara yönelik tutumlarının belirlenmesi önemlidir (Çelikten ve Özkan, 2018).

Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkiler sergileme eğilimidir (Tezbaşaran, 1996). Tutumların oluşumu, gelişimi ve değişimini değerlendirmek için çeşitli tutum ölçeklerinin geliştirilmesi önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde, tutumların olumlu veya olumsuz yönlerinin farkında olmak, gerekli tedbirlerin alınmasına katkıda bulunabilir.

Alan yazın incelendiğinde, beceri temelli sorulara yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Erden (2020) Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde beceri temelli sorulara yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Uzun (2021), ortaokul matematik

öğretmenlerinin yeni nesil matematik sorularına yönelik yaklaşımlarını araştırmıştır. Karakeçe (2021), ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorular hakkındaki değerlendirmelerini araştırmıştır. Çolak (2022), matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin algılarını incelemiştir. Tortop ve diğerleri (2022), LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Dadandı (2022), beceri temelli fen bilimleri sorularına ilişkin öğrenci algı ve görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Türker ve diğerleri (2023), ortaokul öğrencilerinin yeni nesil sorulara ve matematik dersine karşı tutumlarını araştırmışlardır.

Kılcan (2021), "Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması" yaparak, öğrencilerin yeni nesil matematik sorularına yönelik tutumlarını belirlemiştir. Ancak, öğretmenlerin beceri temelli matematik sorularına yönelik tutumunu ölçebilecek bir ölçeğin olmayışı, "Ortaokul Matematik Öğretmenlerine Yönelik Beceri Temelli Soru Tutum Ölçeği (OMÖBCTSÖ)" geliştirme ihtiyacını doğurmuştur.

Alan yazında, beceri temelli sorular birçok araştırmaya konu olmuş olsa da özellikle Türkiye'de bu soruları ele alan ölçek geliştirme çalışmalarının sayıca az ve yetersiz olduğu düşünülmektedir. Beceri temelli matematik sorularına ilişkin Likert tipi ölçek geliştirme çalışmalarının eksikliği bu alandaki boşluğu daha da vurgulamaktadır. Bu çalışmanın amaçları arasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli matematik sorularına yönelik tutumlarını ölçmek hedeflenmiştir. Böylece bu ölçek yardımıyla öğretmenler ile öğrenciler arasındaki tutum benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli matematik sorularına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirilmesi hedeflendiğinden: belirli bir zamanda bir veya daha fazla değişkenin ölçülmesini ve mevcut durumun betimlenmesini amaçlayan kesitsel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2021). Kesitsel araştırmalarda değişkenler tek seferde ölçülür (Büyüköztürk vd, 2012).

Bu çalışmada katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde temel amaç; zaman, para, işgücü kaybını önlemek ve örneklemin kolay ulaşılabilir olmasını sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2022, s.95). Araştırmanın örneklemi, araştırmacının erişim sağladığı ilköğretim matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya, gönüllülük esasına dayalı olarak 280'i kadın ve 141'i erkek olmak üzere toplamda 421 ilköğretim matematik öğretmeni katılmıştır.

Ölçme Aracının Oluşturulması

Beceri temelli matematik soruları üzerine yapılan literatür taraması sonucunda, öğretmenlerin bu sorulara yönelik görüşlerini incelemek amacıyla 14 açık uçlu soru oluşturulmuş ve bir ortaokul matematik öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme yanıtlarına dayalı olarak 12 soru belirlenmiş ve Google Formlar aracılığıyla dokuz öğretmenden görüş toplanmıştır. Elde edilen verilerle

üç faktörden oluşan 101 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuz, iki matematik eğitim uzmanı ve bir Türk dili uzmanı tarafından değerlendirilerek kapsam ve dil geçerliği sağlanmış ve 41 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Bu 41 maddelik ölçek, 5'li Likert tipi (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) olarak düzenlenmiş ve demografik sorular eklenerek öğretmenlerle paylaşılmıştır. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla, 219 öğretmenin verdiği cevaplarla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından 202 öğretmenin verdiği cevaplarla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA'da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .886 olarak hesaplanmış ve bu değer ölçeğin faktör yapısıyla modellenebileceğini gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca alt faktörlerin özdeğerleri sırasıyla 7.313, 4.208 ve 1.350; varyans yüzdeleri ise %36.563, %21.039 ve %6.751 olarak bulunmuştur.

Toplam varyans yüzdesi %64.354 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2013) göre, toplam varyans yüzdesinin %50 ve üzerinde olması, faktörlerin veri setinin büyük bir kısmını yeteri kadar açıkladığını ve açıklayıcılığın yeterli olduğunu gösterir. Bu bağlamda, %64.354'lük toplam varyans yüzdesi, faktörlerin yeterli açıklayıcılığa sahip olduğunu doğrulamaktadır.

DFA sonuçları, model ile veri arasında anlamlı bir uyum olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2(166)=282.993$, $p=.000$). Kabul edilebilir uyum indeksleri için belirlenen aralıklara göre $2 \leq \chi^2/df \leq 3$, $.90 \leq GFI \leq .95$, $.90 \leq CFI \leq .95$, $.05 \leq RMSEA \leq .08$, $.05 \leq SRMR \leq .10$, değerleri arasında olmalıdır. Bu çalışmada $\chi^2/df=1.704$, $GFI=.878$, $CFI=.942$, $RMSEA=.059$, $SRMR=.0590$, olarak hesaplanmıştır. GFI değeri .90'ın altında olmasına rağmen, bu değere oldukça yakındır ve diğer tüm indeksler kabul edilebilir uyum aralıkları içinde yer almaktadır. Bu sonuçlar modelin veriyle iyi bir uyum sağladığını göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğan ve Baş (2024) tarafından “Öğretmen gözünden öğrencilerin tutumu”, “Beceri temelli soruların öğrenci ve öğretmen üzerine etkisi”, “Öğretmenin beceri temelli sorularda yaşadığı durumlar” olmak üzere 3 alt faktörden oluşan 20 maddelik 5'li likert tipinde geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir OMÖBCTSÖ ölçeği geliştirilmiştir.

AFA sonucunda elde edilen bulgularla birlikte 20 maddelik ölçeğin yapısal eşitlik modeli oluşturularak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile de doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve genel ölçek için .851, alt faktörler için sırasıyla .926, .868, .797 olarak bulunmuştur. Bu değerler, Liu'nun (2003) belirttiği .70 eşik değerinin üzerinde olduğu için OMÖBCTSÖ ölçeğinin ve alt faktörlerinin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 iken en yüksek puan ise 100'dür. Ayrıca ölçekte 2.faktörde yer alan 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16. maddeler ters çevrilmiştir.

Böylelikle OMÖBCTSÖ ile alt faktörler olan, öğretmen gözünden öğrencilerin tutumunu, beceri temelli soruların öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin beceri temelli sorularla ilgili yaşadığı durumları belirlemek için kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Beceri temelli soru, tutum, ortaokul matematik öğretmeni

Kaynakça

- Bozan-Yılmaz, A. (2021, 6 Kasım). Yeni nesil sorular öğrencileri zorluyor. Milliyet. [https://www.milliyet.com.tr/egitim/yeni-nesil-sorular-ogrencileri-zorluyor-6635725]
- Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. (2018) “Öğretmen performans değerlendirme sistemi.”, OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(15), 806-824. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.418565>.
- Çepni, S. (2019).PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolak, Z. P. (2022). Matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara yönelik algılayışları [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Dadandı, N. (2022). Beceri temelli fen bilimleri sorularına yönelik öğrenci algı ve görüşlerinin belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi].
- Erden, B. (2020) “Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri.”, Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 270-292.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019) “Uzmanların Pısa ve Timms Sınavlarının Eğitim Politika ve Programlarına Etkisine İlişkin Görüşleri.”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (52), 287–319. DOI: 10.21764/maeuefd.599615
- Karakeçe, B. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin değerlendirmeleri. (Tez No: 669846) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kılcan, T. (2021) “Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.”, Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 5(2), 170–180.
- Liu (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. Journal of Advertising Research, 43(2), 207 - 217.
- MEB. (2018a). Matematik Dersi Öğretim Programı (1,2,3,4,5,6,7,8. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics.
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi.

Tezbaşaran, A. (1996). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tortop, F., Cumalı, A., Çelenli, M., & TAŞPINAR-ŞENER, Z. (2022) “LGS Sınavındaki Beceri Temelli Matematik Sorularına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, Erciyes Journal of Education, 6(2), 99-126.

Türker, Y., Sari, A., Söğüt, H., & Oğuz, T. (2023) “Ortaokul öğrencilerinin yeni nesil sorulara ve matematik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi”, Ulusal Eğitim Dergisi, 3(2), 469-484. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/222>

Uzun, H. (2021). Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Yaklaşımlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Gaziantep.

Yiğit, N., Deveci, İ., & Dadandı, N. (2022) “Yeni nesil fen bilimleri sorularına yönelik algı ölçeğinin geliştirilmesi.”, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Kuruluşunun 40. Yıl Dönümü Şubat Özel Sayısı, 108-130.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dörtgene İlişkin Kavram İmajları ve Kavram Tanımları

Tuğba Örnek

Dicle Üniversitesi
tugbanergiz@gmail.com

Problem Durumu

Matematiğin en önemli temel taşlarından biri olan tanımların (McCammon, 2018) matematiği öğretme, öğrenme ve keşfetmede önemli bir yeri vardır (Bergman, Kercher, Gallagher, & Zazkis, 2024; Zazkis & Leikin, 2008). Çünkü tanımlar matematiksel kavramların anlamının ve özünün inşasında merkezi bir rol oynar (Wilson, 1990).

Tall ve Vinner (1981), öğrencilerin matematiksel bir kavrama yönelik anlamalarını açıklamak için kavram imajı ve kavram tanımından oluşan bir bilişsel yapı ortaya koymuştur. Kavram imajı belirli bir kavrama ilişkin bireyin zihninde canlanan resimler, çağrışımlar, özellikler ve işlemler gibi bilişsel yapıların tümüdür. Kavram tanımı bu kavramı açıklamak için kullanılan kelimelerin biçimidir. Kavram tanımı, resmi kavram tanımı ve kişisel kavram tanımı olarak ikiye ayrılır. Resmi kavram tanımı matematik topluluğu tarafından geniş çapta kabul edilen bir kavram tanımıdır. Kişisel kavram tanımı öğrencinin kavram imajının kendi açıklaması için kullandığı sözcük biçimidir (Tall & Vinner, 1981). Bir öğrencinin kişisel kavram tanımının, resmi kavram tanımına eşit olabileceğini veya resmi kavram tanımıyla uyumlayabileceğini ve sonuç olarak eksik veya tamamen yanlış olabileceğini belirtmek önemlidir (Avcu, 2022). Matematik eğitimi literatüründe öğrencilerin, öğretmen adaylarının veya öğretmenlerinin üçgenler, dörtgenler ve silindir gibi farklı geometrik kavramlara ilişkin anlayışlarını incelemek için Tall ve Vinner'ın (1981) kavram imajı ve kavram tanımı bilişsel yapısı kullanan birçok çalışma bulunmaktadır (örneğin; Avcu, 2022; Fujita & Jones, 2007; Miller, 2018; Ulusoy, 2021). Mevcut çalışmada Tall ve Vinner'ın (1981) teorisinin kullanılmasının nedeni bu teorisinin öğrencilerin, öğretmen adaylarının veya öğretmenlerinin dörtgenlere ilişkin kavram imajları ve kavram tanımlarını hakkında fikir edinmek için literatürde yaygın bir şekilde kullanılmasıdır.

Mevcut çalışmanın odak noktası dörtgen kavramıdır. Bu çalışmada birkaç nedenden ötürü sınıf öğretmeni adaylarının dörtgen kavramına ilişkin kavram imajlarına ve kavram tanımlarına odaklanmıştır. Birincisi, dörtgenler üzerine birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, bunlardan çok azı öğretmen adaylarının dörtgenlere ilişkin anlayışlarını derinlemesine incelemiştir (örneğin; Avcu, 2022; Miller, 2018; Zazkis & Leikin, 2008). Bu nedenle, literatürde öğretmen adaylarının dörtgenlere ilişkin kavram imajlarının ve kavram tanımlarının daha ayrıntılı bir analizi eksiktir. İkinci olarak, geometrinin başarılı bir şekilde öğretilmesinin, öğretmenlerin geometri bilgisinin kalitesine ve yeterliliğine ve öğrencilerin kavramlarını desteklemek için bunu etkili bir şekilde nasıl öğreteceklerine bağlı olduğu bilinen bir gerçektir (Gutiérrez & Jaime, 1999). Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarından itibaren kare ve dikdörtgen gibi öğretimi yapılan dörtgenlere (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018)

ilişkin geleceğin öğretmeni olan sınıf öğretmen adaylarının anlayışlarının araştırılması önemlidir. Son ve en önemlisi olarak, birçok çalışma sadece bir kare (örneğin; Zazkis & Leikin, 2008) veya bir paralelkenar (örneğin; Cansız Aktaş, 2016) gibi tek bir dörtgene, bir dikdörtgen ve eşkenar dörtgen (örneğin; Pickreign, 2007) gibi birkaç dörtgene veya özel dörtgenlerin tümüne (örneğin; Avcu, 2022) odaklanmıştır. Bir kare “düzgün dörtgen”, bir paralelkenar “karşılıklı iki kenar çiftinin de aynı uzunluğa sahip olduğu bir dörtgen”; bir yamuk “sadece iki karşıt kenarı paralel olan bir dörtgen” şeklinde doğru bir şekilde tanımlanabilir. Bu tanımlarda kare, paralelkenar ve yamuk kavramları matematiksel tanımlarının genellik özelliğine göre bu kavramların genel nesnesi olan dörtgen ile ilişkilendirmiştir (Zazkis & Leikin, 2008). Ancak yapılan çalışmalar belirli bir ya da birkaç özel dörtgen kavramına yani kavramın özel bir haline odaklanmıştır. Bu çalışmada bütün özel dörtgenleri tanımlamada kullanılan ve bu ailenin en genel nesnesi olan dörtgen kavramının öğretmen adayları tarafından nasıl anlaşıldığının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının dörtgen kavramına ilişkin kavram imajları ve kavram tanımlarına odaklanılmıştır.

Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenlere yönelik kavram imajları ve kavram tanımlarının derinlemesine analiz edildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni tercih edilmiştir (Yin, 2009). Bu çalışmada öğretmen adaylarının dörtgenlere yönelik kavram imajları ve kavram tanımlarının analiz edilmesi amaçlandığından katılımcıların belirlenmesinde öğretmen adaylarının geometri öğretimi ile ilgili deneyimlerinin olması ölçüt olarak belirlenmiştir (Creswell & Poth, 2018). Bu bağlamda mevcut çalışmaya “Matematik Öğretimi II” dersi kapsamında geometri öğretimine yönelik deneyimi olan gönüllü 56 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcıların dörtgen kavramına ilişkin kavram imajlarını ve kavram tanımlarını ortaya çıkarmak için bir tanımlama görevi ve bir tespit etme (sınıflandırma) görevi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından dörtgen kavramını tanımlamaları ve verilen 20 görsel arasından dörtgen olan ve olmayan şekilleri belirlemeleri istenmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının dörtgen tanımına ilişkin ifadeleri uygunluk açısından analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerinin uygunluğu Zazkis ve Leikin'in (2008) çerçevesi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda ifadeler doğru ve yanlış olarak ikiye ayrılmıştır. Doğru ifadeler de (i) minimal tanım örnekleri ve (ii) minimal olmayan tanım örnekleri olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Minimal tanım örnekleri, tanımın diğer parçalarından veya özelliklerinden ima edilemeyen parça veya özellikleri içerir. Minimal olmayan tanım örnekleri ise dörtgenin varlığını ortaya koyan tanımların yanı sıra ekstra özellikler veya parçalar da içerir (Avcu, 2022). Öğretmeni adaylarının bir dörtgenin tanımı için yanlış ifadeleri (i) gerekli ancak yeterli olmayan koşullar, (ii) yeterli ancak gerekli olmayan koşullar ve (iii) ne gerekli ne de yeterli olmayan koşullar olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Bir ifade yalnızca bir dörtgenin özelliklerinden bahsediyorsa, listelenen özellikler gerçekten dörtgenin özellikleri olmasına rağmen bunlar dörtgeni tanımlamak için yeterli değilse, bu ifade gerekli ancak yeterli olmayan koşullara sahip ifadeler arasında kodlanmıştır. Bir ifade dörtgenlerin belirli bir durumunu (örneğin; dikdörtgen, paralel kenar, konveks dörtgen) tanımlıyorsa veya bir ifade bazı dörtgenleri hariç tutan tanım varsa, bu ifade yeterli ancak gerekli olmayan koşullara sahip ifadeler arasında kodlanmıştır. Bir ifade yer alan bir veya daha fazla özellik dörtgeni tanımlamak için gerekli ve yeterli değilse, bu ifade ne gerekli ne de yeterli olmayan koşullara sahip ifadeler arasında kodlanmıştır. Dörtgenin örneklerini ve örnek

olmayanlarını belirlemeyi gerektiren tespit etme (sınıflandırma) görevinde her katılımcıya dörtgen tanımlaması için 20 görsel sunulmuştur. Öğretmen adaylarının verilen görselleri doğru ve yanlış tespit etme (sınıflama) oranları verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının dörtgen tanımına ilişkin ifadeleri çoğunlukla yanlış ifadeler kategorisinde değerlendirilmiştir. Yanlış ifadelerin çoğunda ne gerekli ne de yeterli olmayan koşullara sahip ifadeler yazılmıştır. Önceki araştırmaların (örneğin; Avcu, 2022; Cansız Aktaş, 2016; Miller, 2018; Pickreign, 2007; Zazkis & Leikin, 2008) sonuçlarıyla benzer olarak mevcut çalışmanın katılımcıları alakasız referans kümeleri, var olmayan şekiller, yanlış matematiksel terimler kullanarak bu tür ifadeler üretmişlerdir. Dörtgen tanımı için gerekli ve yeterli koşullardan oluşmuş doğru ifadelerin çoğu asgari düzeyde değildi; yani dörtgenin kritik özellikleri ve bu kritik özelliklerden türetilen diğer özellikleri içermektedir. Minimallik kriterini karşılamayan ifadelerin sıklıkla tercih edilmesi, öğretmen adaylarının dörtgenin tanımının açıklığı ve öğrenciler için erişilebilirliği gibi didaktik değerlendirmeleriyle ilgili olabilir (Ulusoy, 2021). Öğretmen adaylarının genel olarak dörtgeni tanımlamada zorluk çekmiş ancak dörtgenin örneklerini ve örnek olmayanlarını belirleyebilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının dörtgenin tanımını veya dörtgenin tüm kritik özelliklerini hatırlamamaları, kendilerine sunulan şekilleri tanımlama yeteneklerini engellememiştir. Bu durumun nedeni öğretmen adaylarının eğitim geçmişlerine bağlanabilir (Tsamir, Tirosh, Levenson, Barkai, & Tabach, 2015). Yani katılımcıların ilkokuldan itibaren dörtgenlere yönelik eğitim almış olmaları dörtgenin örneklerini ve örnek olmayanlarını belirlemelerinin bir nedeni olabilir.

Anahtar Kelimeler: Dörtgen, kavram imajı, kavram tanımı, sınıf öğretmeni adayları

Kaynakça

Avcu, R. (2023). Pre-service middle school mathematics teachers' personal concept definitions of special quadrilaterals. *Mathematics Education Research Journal*, 35(4), 743-788. <https://doi.org/10.1007/s13394-022-00412-2>

Bergman, A. M., Kercher, A., Gallagher, K., & Zazkis, R. (2024). Definitional ambiguity in mathematics: three cases. *Educational Studies in Mathematics*, 115(1), 93-110. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10241-0>

Cansız Aktaş, M. (2016). Turkish high school students' definitions for parallelograms: appropriate or inappropriate?. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(4), 583-596. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1124931>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4th ed.). California: SAGE.

-
- Fujita, T., & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/14794800008520167>
- Gutierrez, A., & Jaime, A. (1999). Preservice primary teachers' understanding of the concept of altitude of a triangle. *Journal of mathematics teacher education*, 2(3), 253–275. <https://doi.org/10.1023/A:1009900719800>
- McCammon, J. E. (2018). Preservice teachers' understanding of geometric definitions and their use in the concept of special quadrilaterals [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia State University.
- Miller, S. M. (2018). An analysis of the form and content of quadrilateral definitions composed by novice pre-service teachers. *The Journal of Mathematical Behavior*, 50, 142–154. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2018.02.006>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Pickreign, J. (2007). Rectangles and rhombi: How well do preservice teachers know them? *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 1, 1–7.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151–169. <https://doi.org/10.1007/BF00305619>
- Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Barkai, R., & Tabach, M. (2015). Early-years teachers' concept images and concept definitions: Triangles, circles, and cylinders. *ZDM*, 47, 497–509. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0641-8>
- Ulusoy, F. (2021). Prospective early childhood and elementary school mathematics teachers' concept images and concept definitions of triangles. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(5), 1057–1078. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10105-6>
- Wilson, P. S. (1990). Inconsistent ideas related to definitions and examples. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 12(3–4), 31–47.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). California: SAGE.
- Zazkis, R., & Leikin, R. (2008). Exemplifying definitions: A case of a square. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2), 131–148. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9131-7>

Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Etkili Öğretmen Uygulamaları

Okan Arslan

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
oarslan@mehmetakif.edu.tr

Problem Durumu

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, geliştirdikleri öğretmen kimliklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programlarında edindikleri tecrübeler doğrultusunda öğretmen kimliklerinin nasıl geliştiğini araştırmak büyük bir öneme sahiptir (Beauchamp & Thomas, 2009). Kimlik kavramı, bireyin “Ben kimim?” sorusuna verdiği cevaplar çerçevesinde şekillenir (Wenger, 1998). Bu bağlamda, matematik öğretmen kimliği ise bireyin nasıl bir matematik öğretmeni olduğunu tanımlar (Van Zoest & Bohl, 2005). Öğretmenin, ilgili konu alanının öğretiminde ne yapması gerektiğine dair görüşleri de öğretmen kimliğinin temel bir bileşenini oluşturur (Beauchamp & Thomas, 2009). Öğretmen kimliği gelişimi, öğrencilik yıllarından başlayarak meslek hayatı boyunca edinilen tecrübelerle gelişmeye devam eden dinamik bir süreçtir (Flores & Day, 2006).

Öğretmen adayları, öğrencilik hayatları boyunca pek çok öğretmeni gözlemlene fırsatı bulur ve bu gözlemler doğrultusunda istendik ya da istenmedik öğretmen uygulamaları hakkında fikirler geliştirirler (Flores & Day, 2006). Dolayısıyla, öğretmen adayları öğretmen eğitim programına, boş bir zihinle değil, hâlihazırda gelişmeye başlamış bir öğretmen kimliği ile adım atmaktadırlar. Öğrencilik yıllarında edindikleri bu fikirler, öğretmen eğitim programında aldıkları dersler ve tecrübeler doğrultusunda değişmeye ve gelişmeye devam eder (Beauchamp & Thomas, 2009).

Çoğunlukla öğretmen merkezli bir eğitim geçmişine sahip olan öğretmen adayları için, öğretmen eğitim programlarında kazandıkları tecrübeler, ülkenin matematik eğitim politikasına uyum sağlama ve daha öğrenci merkezli yaklaşımları benimseme açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, alan yazında özellikle öğretmenlik uygulaması kapsamında edinilen tecrübelerin, öğretmen adaylarının matematik öğretimi konusundaki bilgi ve görüşlerini önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Arslan & Haser, 2024; Hodges & Hodge, 2017). Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarına teorik bilgilerini pratikte uygulama ve kendilerini değerlendirme fırsatı sunar. Bu süreçte, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce kendilerini daha gerçekçi bir şekilde değerlendirdikleri, güçlü ve zayıf yönlerini belirledikleri görülmektedir (Anspal vd., 2012; Arslan & Haser, 2024). Ayrıca, ilgili araştırmalar, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına sadece kendi uygulamalarıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda gözlemledikleri uygulama öğretmenlerinden de büyük faydalar sağladığını ortaya koymaktadır (Arslan, 2023). Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerini dikkatle gözlemleyerek, nasıl bir matematik öğretimi yapacaklarına ya da kaçınacaklarına dair farklı şemalar geliştirmektedirler.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerinin gelişimindeki potansiyel etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu derslerin öğretmen eğitim programlarındaki önemi daha da belirgin hale gelmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye’deki bazı matematik öğretmen eğitim programları, öğretmenlik uygulaması gibi derslerin sadece son sınıfta değil, daha erken yıllarda programa dâhil edilmesine karar vermiştir. Bu çalışmadaki öğretmen adayları, böyle bir düzenleme yapan bir öğretmen eğitim programına kayıtlı olan adaylardan oluşmaktadır. Söz konusu öğretmen adayları, öğretmen eğitim programının ikinci yılında yer alan “Okullarda Gözlem” dersi kapsamında haftalık olarak matematik öğretmenlerini gözlemlemektedir. Ancak, bu dersin güncel yapısı nedeniyle bu tecrübelerle yönelik araştırmalar alan yazında henüz yeterince yer almamaktadır. Bu eksiklikten yola çıkarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliği gelişiminde etkili olabilecek bu tecrübelerle odaklanılmış ve şu soruya yanıt aranmıştır: Öğretmen adayları, gözlemleri sonucunda etkili matematik öğretmen uygulamalarının neler olduğunu düşünmektedir?

Yöntem

Çalışmanın katılımcıları, araştırmacının görev yaptığı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı’na kayıtlı ikinci sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. İlgili öğretmen eğitim programının müfredatı güncellenerek 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere yapılan güncelleme ile birlikte ikinci sınıf bahar dönemine “Okullarda Gözlem” dersi dâhil edilmiştir. Okullarda Gözlem dersi kapsamında öğretmen adayları haftada bir gün ve 2 ders saati olmak üzere belirlenen gözlem okullarına gitmekte ve matematik öğretmenlerinin derslerini gözlemlemektedir. Bu gözlemlere paralel olarak, öğretmen eğitim programında haftada bir saatlik teorik dersler de verilmektedir. Bu ders kapsamında, öğretmen adaylarının matematik derslerinde uygulama yapma sorumluluğu bulunmamaktadır; yalnızca gözlem yapma görevleri vardır.

Bu çalışmanın katılımcıları, söz konusu derse kayıtlı 55 ilköğretim matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Ders kapsamında öğretmen adaylarından gözlemleri sonucunda kendilerine göre etkili öğretmen uygulamalarının neler olduğuna yönelik bir rapor yazmaları istenmiştir. Raporun içeriği ve uzunluğu gibi konularda öğretmen adaylarına herhangi bir şema veya şablon sunulmamış, sadece gerçek görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının raporlarındaki görüşlerinin kendi gerçek görüşleri olduğu varsayılmaktadır. Ancak, okuyucuların çalışma kapsamında sunulan bulguların bu bağlamda sınırlı olduğunu dikkate almaları gerekmektedir.

Verilerin analizi aşamasında, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan açık kodlama yöntemi (open coding) tercih edilmiştir (Strauss & Corbin, 1998). Bu yöntemin ilk adımı olarak, verilerin tamamı analiz amacı taşımadan, dikkatlice okunarak genel yapısı ve içeriği hakkında bir ön anlayış geliştirilmiştir. Bu süreç, araştırmacının veri setine aşinalık kazanmasına ve verilerin içerdiği potansiyel anlam katmanlarını tanımlamasına yardımcı olmuştur (Creswell, 2013). Daha sonra, sürekli karşılaştırmalı yöntem (constant comparative method) kullanılarak veriler üzerinde derinlemesine bir analiz yapılmıştır (Glaser & Strauss, 1967). Bu yöntemle, verilerde tekrarlanan ve anlamlı bulunan öğelere yönelik kodlar atanmış, bu kodlar sürekli olarak karşılaştırılarak analiz sürecinde tutarlılık sağlanmıştır. Kodlar arasında anlam bütünlüğü olanlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve bu temalar aracılığıyla istedik öğretmen uygulamaları belirginleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının, matematik öğretmenlerinin etkili olduğunu düşündükleri uygulamaları iki ana tema altında toplanmıştır: matematik öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi uygulamaları. Matematik öğretim yöntemleri kapsamında öğretmen adayları, farklı çözüm yollarının gösterilmesi ve teşvik edilmesi, eğitsel teknolojilerin kullanılması, matematiksel kavramların günlük hayat örnekleriyle ilişkilendirilmesi, konular arasında bağlantılar kurulması, soyut kavramların materyallerle somutlaştırılması ve öğrencilerin buluş yoluyla keşfetmelerini sağlayan etkinliklerin kullanılmasını etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemlerin, öğrencilerin matematik derslerinde daha derin ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağladığını gözlemlemişlerdir. Öğretmen adaylarının bu değerlendirmeleri, ülkemizin matematik eğitimi politikası ve öğretmen eğitim programlarının öğrenci merkezli öğretim hedefleriyle uyumlu görünmektedir.

Sınıf yönetimi uygulamaları açısından ise, öğretmen adayları, öğretmenlerin derse katılım göstermeyen öğrencileri fark edip bu doğrultuda uyarılarda bulunmasını, istedik öğrenci davranışlarını sözel olarak veya ödül kullanarak pekiştirmesini, öğrencilere karşı sabırlı, neşeli, esprili, saygılı, hoş görülmesi ve adil davranarak öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurmasını ve ses tonunu uygun bir şekilde kullanmalarını etkili olarak değerlendirmişlerdir. Bu davranışların, sınıf yönetimine olumlu katkı sağladığı ve öğrencilerin derse katılımını artırdığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programında özel olarak sınıf yönetimine yönelik henüz bir ders almadıkları göz önünde bulundurulduğunda bu ders kapsamındaki gözlemlerinin sınıf yönetimi adına alacakları ders için bir temel teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayları, matematik öğretmen uygulamaları, öğretmen kimliği

Kaynakça

Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197–216. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>

Arslan, O. (2023). The role of practicum teachers in mathematics teacher identity development. Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13), Alfréd Rényi Institute of Mathematics; Eötvös Loránd University of Budapest, Jul 2023, Budapest, Hungary. <https://hal.science/hal-04404300/>

Arslan, O., & Haser, Ç. (2024). Teacher identities and teacher identity change in pre-service mathematics teachers' metaphors. *Research in Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1080/14794802.2024.2306928>

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

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

Hodges, T. E., & Hodge, L. L. (2017). Unpacking personal identities for teaching mathematics within the context of prospective teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(2), 101–118. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9339-2>

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.

Van Zoest, L. R., & Bohl, J. V. (2005). Mathematics teacher identity: A framework for understanding secondary school mathematics teachers' learning through practice. *Teacher Development*, 9(3), 315–345. doi:10.1080/13664530500200271

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları

Murat Yalman

Dicle Üniversitesi
mumanenator@gmail.com

Problem Durumu

Günlük yaşamda insanların devamlı kullandıkları beşerî bilimlerden biri matematiktir. İnsanlar bu şekilde hayatın içinde var olan problemleri çözerek yaşamlarını daha konforlu sürdürmektedirler (Tutak & Güder, 2014). Son dönemlerde yapılan yanlış anlamalar bilimin kendi içinde bireysel değerlendirmeye ihtiyaç duyduğu yönünde olsa da her bilim dalında matematik kullanılmaya devam etmektedir (Tabuk, & Tabuk, 2018). Sadece geleceğe dair öğrencilere yapılan sınavlarda değil öğretmen olacak eğitim fakóltesi öğrencilerinin bu konuya bakış açısını geliştirmek gerekir (Adler, Ball, Krainer, Lin & Novotna, 2005). Gelecekte öğretmenlik mesleğini yerine getirecek eğitim fakóltesi öğrencilerinin matematik dersi ve matematik dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler alan yazında Shulman (1986, 1987) tarafında Pedagojik Alan Bilgisi kavramı içerisinde açıklanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenin mesleği, bilişsel yeterliğinin yanında alan bilgisi ve pedagojik bilgi ile birlikte yine pedagojik alan bilgisi olarak üç temel başlıkta ele alınmıştır. Öğretmen kalitesinin sade alan ve pedagojik alan bilgisi ile sınırlamak temelde yapılan bir yanlış olsa da burada atlanılan bir faktörün olmasından kaynaklanmaktadır. Burada bilişsel faktörlerin yanında duyuşsal faktörlerinde ele alınması gerekir (Aiken, 1970; McLeod, 1992). McLeod (1992) çalışmasında kavram olarak inanç, duygu ve tutum olarak tanımla da DeBellis and Goldin (1997) çalışmasında bu üç kavrama ek olarak değerleri de eklemiştir. Kavram olarak tutum kişinin bir duruma veya nesneye verdiği tepki olumlu veya olumsuz davranış veya fikir olarak tanımlanmaktadır (Morris & Maisto, 2005). Bu noktada öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumları hangi branşta öğrenin gördüklerine bakılmadan önemlidir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar bir bölüm veya iki bölüm ile sınırlı kaldığı görülmüştür (Tabuk, & Tabuk, 2018; Göloğlu-Demir, 2011; Tarım & Bulut, 2006; White, Way, Perry & Southwell 2005). Bu yönü ile çalışma öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumun ortaya konulması için önemlidir. Çalışmada eğitim fakóltesinde farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölümlerin matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark göstermek temidir. Varsa anlamlı farklılıklar hangi tarafa olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada iki ya da daha fazla sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi değişkenler ve maddeler arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlar (Karasar, 2013). Veri toplama aracı olarak Çankaya, (2007) tarafından kullanılan matematik dersine yönelik 12 maddelik (Millî Eğitim Bakanlığı'nın http://ogm.meb.gov.tr/mat_9.doc adresinden edinilen) tutum

ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,750 olarak bulunmuştur. Çalışmanın katılımcıları Türkiye'nin güney doğusunda eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden 124 kadın 259 erkek (n=283) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 18-20 yaş grubu 217, 21-23 yaş 66 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca çalışma katılımcılarının %11,66'sı Orta Öğretim Matematik Öğretmenliği, %20,85'i Sınıf Öğretmenliği, %12,72'si İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %27,92'si Türkçe öğretmenliği, %26,86'sı Okulöncesi öğretmenliğinde öğrenim görmektedir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 26 ve Ms Excel paket programları kullanılmıştır. Tutum puanlarına ait aritmetik ortalamalar, 1,00–1,80 arasındaki ortalama değerler “Hiç Katılmıyorum”, 1,81–2,60 arasındaki değerler “Katılmıyorum”, 2,61–3,40 arasındakiler “Kısmen Katılıyorum”, 3,41–4,20 arasındakiler “Katılıyorum”, ve 4,21–5,00 arasındakiler ise “Tamamen Katılıyorum” olarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puan ortalaması $X=3,03$ ile “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Ayrıca öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumları farklı cinsten olma durumlarına göre $p>,05$ anlamlı farklılık göstermemektedir. Yine öğrenci yaş grupları arasında (18-20 yaş $n=217$, 21-23 yaş $n=66$) matematik dersine yönelik tutumlarda $p>0,5$ anlamlı fark çıkmamıştır. Öğrencilerin farklı bölümlerde öğrenim görmelerine ilişkin Anova testi yapılmış, matematik dersine yönelik öğrenci tutumlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Dolayısıyla, grupların tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F=51,957$, $p<.000$). Orta öğretim matematik öğretmenliği ($X=2,44$) ile Sınıf öğretmenliği ($X=2,74$) arasında sınıf öğretmenliğinin lehine, Orta öğretim matematik öğretmenliği ($X=2,44$) ile İlköğretim Matematik öğretmenliği ($X=2,99$) arasında ilköğretim matematik öğretmenliğinin lehine, Orta öğretim matematik öğretmenliği ($X=2,44$) ile Türkçe öğretmenliği ($X=3,17$) arasında Türkçe öğretmenliğinin lehine, Orta öğretim matematik öğretmenliği ($X=2,44$) ile Okulöncesi öğretmenliği ($X=3,36$) arasında Okulöncesi öğretmenliğinin lehine, Sınıf öğretmenliği ($X=2,74$) ile İlköğretim Matematik öğretmenliği ($X=2,99$) arasında İlköğretim Matematik öğretmenliğinin lehine, Sınıf öğretmenliği ($X=2,74$) ile Türkçe öğretmenliği ($X=3,17$) arasında Türkçe öğretmenliğinin lehine, Sınıf öğretmenliği ($X=2,74$) ile Okulöncesi öğretmenliği ($X=3,36$) arasında Okulöncesi öğretmenliğinin lehine, İlköğretim Matematik öğretmenliği ($X=2,99$) ile Okulöncesi öğretmenliği ($X=3,36$) arasında Okulöncesi öğretmenliğinin lehine, Türkçe öğretmenliği ($X=3,17$) ile Okulöncesi öğretmenliği ($X=3,36$) arasında Okulöncesi öğretmenliğinin lehine, anlamlıdır

Anahtar Kelimeler: Matematik, tutum, matematik dersi, öğretmen adayları

Kaynakça

Adler, J., Ball, D., Krainer, K., Lin, F. L., & Novotna, J. (2005). Reflections on an emerging field: Researching mathematics teacher education. *Educational studies in mathematics*, 60, 359-381.

Aiken, L.R. (1970). Attitudes towards mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551-596.

Aksu, H. H. & Kıdıl, M. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Eğitim ve Alan Derslerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, *KSBD*, Y. 11, C. 11, S. 21, s. 305-321

Armstrong, J. M., Price, P. A., (1982). Correlates and predictors of women's mathematics preparation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(2), 99-109.

Çankaya, S. (2007). Oran-orantı konusunda geliştirilen bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki düşüncelerine etkisi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

DeBellis, V., & Goldin, G. A. (1999). Aspects of affect: Mathematical intimacy, mathematical integrity. In O. Zaslavsky (Ed). *Proceedings of the 23rd conference of the international group for the psychology of mathematics education*, Vol. 2, pp. 249–256

Göloğlu Demir, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları ve tutumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.

McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (575–596). New York: McMillan.

Morris, C. G. & Maisto, A. A. (2005). *Basic Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

Özgen, K. ve Obay. M. (2016). Matematik öğretmen adaylarının alan ve alan eğitimi derslerine yönelik tutumları: Karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 866-887.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Tabuk, M., & Tabuk, M. (2018). Öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine ilişkin tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 52-66.

Tarım, K. ve Bulut, S. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 152-164.

White, A. L., Way, J., Perry, B., & Southwell, B.(2005). Mathematical Attitudes, Beliefs and Achievement in Primary Preservice Mathematics Teacher Education. *Mathematics Teacher Education and Development*, 7, 33–52.

Türkiye’deki Matematiksel Modelleme ile İlgili Çalışmaların Tematik Analizi

Recep Dinç^{1,*} & Mehmet Aydın²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dicle Üniversitesi

receb648@gmail.com

Problem Durumu

Hayatın her alanında yer alan matematiksel modelleme, günlük yaşamlarında sorumlu birer vatandaş olmak, toplumsal gelişmelere katılabilmek ve matematiksel olarak düşünebilmek için tüm bireylerin öğrenmesi gereken temel bir beceridir (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Cai vd., 2014). Matematiksel modelleme, yaşamın her alanındaki problemlerin doğasındaki ilişkileri görebilmeyi, onları keşfedip aralarındaki ilişkileri matematiksel terimlerle ifade edebilmeyi, sınıflandırabilmeyi, genelledebilmeyi ve sonuçlar çıkarabilmeyi kolaylaştıran dinamik bir yöntemdir (Fox, 2006). Matematiksel modelleme gerçek hayattaki bir durumun matematiksel olarak ifade edilme sürecidir (Kertil, 2008). Borromeo Ferri (2006), matematiksel modellemeyi matematiksel dünya ile gerçek hayat arasındaki dönüşümleri içeren karmaşık ve döngüsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Deniz (2014), bireylerin gerçek dünya ile matematiksel dünya arasındaki ilişkiyi kurmada yaşadıkları zorluklar düşünüldüğünde matematiksel kavramların günlük hayatla ilişkilendirilmesi noktasında modellemenin önemli bir role sahip olduğunu söylemektedir. Matematik eğitiminde matematiksel modelleme kullanıldığı takdirde, öğrencilerin gerçek yaşamı daha iyi kavrayacakları, derslerde konuyu daha iyi öğrenecekleri ve çeşitli matematiksel becerilerin gelişebileceği ifade edilmektedir (Blum, 2011).

2009 sonrasında güncellenen matematik dersi öğretim programlarında (MEB, 2013; 2018;2024), matematiksel modelleme becerisi ön plana çıkarılmıştır. Bu süreçte, problem çözme ve kurmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi, matematiksel modeller geliştirilirken gerçekçi ve günlük yaşam durumlarından yararlanılması ve öğrencilerin kendilerine özgü modeller geliştirmesi önerilmektedir. Güncellenen öğretim programıyla birlikte matematiksel modelleme ile ilgili yapılan araştırmalarda da artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, son yıllarda matematiksel modelleme üzerine yapılan çalışmaların eğilimlerinin değerlendirilmesini önemli kılmaktadır. Bu nedenle bu araştırma kapsamında günümüze kadar olan matematiksel modelleme konusundaki Türkiye’de yayımlanan makaleleri kapsayan geniş çaplı tematik içerik analizi yapılmıştır. Bu çalışmaya benzer çalışmalar literatürde mevcuttur (Albayrak ve Çiltaş, 2017; Aztekin ve Taşpınar Şener, 2015; Yıldız ve Yenilmez, 2019; Birgin ve Öztürk, 2021). Bu çalışmalar 2020 yılına kadar yapılan çalışmalarla sınırlıdır. Mevcut çalışmada daha geniş veri seti kullanılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmalar ne gibi amaçlarla yürütülmüştür?
- Çalışmalarda hangi araştırma deseni benimsenmiştir?

- Çalışılan örneklem grubu nasıldır?
- Çalışmalarda kullanılan modelleme etkinleri kimler tarafından oluşturulmuştur?
- Çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
- Çalışmalarda hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi sürecinde araştırmacı, öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirmeler yapar (Çepni, 2014). Bu araştırma, matematik eğitimi araştırmalarında matematiksel modellemeye odaklanan çalışmaların bir tematik analizini konu edinmektedir. Tematik analiz; aynı konu üzerine odaklanan çalışmaları, belirli tema veya şablonlar çerçevesinde inceleme, sentezleme ve yorumlamayı içerir. Belli bir konuyu farklı boyutlardan ele alan çalışmaların ortak ve benzer yönlerini ortaya koyması açısından araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika üreticilere zengin bir başvuru kaynağı oluşturur (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005). Literatür taranırken ‘modelleme’, ‘matematiksel modelleme’, ‘modelleme yeterlikleri’, ‘modelleme becerileri’ anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmada yıl bazında herhangi bir sınırlama yapılmamış günümüze kadar olan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada, TR Dizin ve Dergipark veri tabanları taranarak araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 113 makale incelenmiştir. Çalışmalar yayın yılı, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grupları, örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları, veri analizi yöntemi, amaç ve odaklandıkları konu bakımından incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematiksel modellemeye yönelik çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği, özellikle 2021 yılında 15 çalışmayla zirvede olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların amaçları matematiksel modelleme kavramları ve sürecine yönelik görüşler, yeterlikleri belirlemeye yönelik çalışmalar, teknoloji ile ilgili çalışmalar, modellemeye yönelik farkındalık çalışmaları ve modelleme sürecinin incelendiği çalışmalar şeklinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda en çok çalışılan örneklem grubunun ilköğretim matematik öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri olduğu görülmüştür. Çalışmaların yöntemine göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların en fazla nitel yaklaşımla yürütüldüğü daha sonra nicel yaklaşımların tercih edildiği belirlenmiştir. Bu araştırmada durum çalışması araştırma deseninin daha çok tercih edildiği, belirlenmiştir. Benzer şekilde farklı yıllarda matematiksel modelleme alanında yapılan içerik analizi çalışmalarında (Albayrak ve Çiltaş, 2017; Aztekin ve Taşpınar Şener, 2015; Yıldız ve Yenilmez, 2019) durum çalışması en çok tercih edilen yöntem olduğu saptanmıştır. Çalışmalarda en çok kullanılan veri analiz yöntemi ise betimsel analiz (tematik analiz) ve içerik analizidir.

Yapılacak çalışmalarda verilerin hem nitel hem de nicel yaklaşımlarla toplanmasının daha iyi sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Lise öğrencileriyle sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Öğrencilerin matematiksel modelleme süreçlerindeki becerileri ortaya koyabilmek için bu örneklem grubuyla daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, matematik eğitimi, tematik içerik analizi

Kaynakça

Aztekin, S., & Taşpınar Şener, Z. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 139-161.

Albayrak, E., & Çiltaş, A. (2017). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 258- 283.

Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modeling process. *Zentralblatt Für Didaktik Der Mathematik. The International Journal on Mathematics Education*, 38(2), 86-95.

Blum, W. (2002). ICMI Study 14: Application and modelling in mathematics education-discussion document. *Educational Studies in Mathematics*, 23(3-4), 262-280

Borromeo Ferri, R., & Blum,W. (2009, January 28-February 1). Mathematical modelling in teacher education experiences from a modelling seminar [Conference session]. *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Lyon, France.

Cai, J., Cirillo, M., Borromeo Ferri , R., & Geiger, V. (2014, July 15- 20). Mathematical modeling in school education: Mathematical, cognitive, curricular, instructional and teacher education perspectives [Conference session]. *Proceedings of the joint meeting of PME 38 and PME-NA 36*, Vancouver, Canada

Çalık, M., Ayas, A., & Ebenezer, J. V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students’ conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon, Celepler Matbaacılık (7. baskı)

Deniz, D. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine uygun etkinlik oluşturabilme ve uygulayabilme yeterlikleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Fox, J. (2006). A justification for mathematical modelling experiences in the preparatory classroom. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen, and M. Chinnappan (Eds.), *Proceedings 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia 1* (pp. 221-228). Canberra, Australia: MERGA.

Yıldız, Ş., & Yenilmez, K. (2019). Matematiksel modelleme ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik içerik analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-22.

Yapay Zekâ Uygulamalarının İlkokul Matematik Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yusuf Simsar ^{1,*}, Yakup Doğan ¹ & Ahmet Simsar ²

¹ Kilis, 7 Aralık Üniversitesi

² Sharjah Education Academy

yusufsimsar2030@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, eğitim alanında da büyük değişimler ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin en önemli bileşenlerinden biri ise yapay zekâ teknolojileridir (Akman, 2023). Özellikle ilkökul matematik öğretiminde, öğrencilerin temel kavramları anlamalarına ve matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla çeşitli yapay zekâ uygulamaları geliştirilmiştir. Bu uygulamalar, öğretmenlerin sınıf içi süreçleri destekleme ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirme potansiyeline sahiptir (AI Learning Partner: The Future Of Education, 2024). Ancak, bu teknolojilerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, kullanımının avantajları ve dezavantajları konusunda daha derinlemesine bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma konusundaki yaklaşımları, teknoloji ile eğitimin entegrasyonu sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Seyrek, vd. 2024). Bu nedenle, öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını nasıl değerlendirdikleri, bu uygulamaların öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, motivasyon ve ilgi düzeyi artışı gibi konular detaylı bir şekilde incelenmelidir.

Yapay zekâ uygulamalarının, eğitim sektöründe önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu uygulamalar, öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir (Aslander & Çilsalar Sağnak, 2023). Yapay zekâ destekli matematik öğretimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini bireyselleştirmeye olanak tanımaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak içerik ayarlaması yapabilir, böylece her öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerlemesine olanak sağlar (Keleş, 2007). Bu uygulamalar, ayrıca öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilir (Han & Kim, 2020). Bu durum, öğrencilerin matematik kavramlarını daha derinlemesine anlamalarına ve kalıcı öğrenme sağlamalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenler açısından bakıldığında, yapay zekâ uygulamalarının kullanılmasının matematik öğretiminde çeşitlilik ve etkileşim sağladığı belirtilmektedir (Tekin, 2023). Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilmiş matematik materyalleri sunabilme yeteneği, öğretmenlerin bu uygulamalara olan ilgisini artırmaktadır (Akdeniz, 2019).

Ancak, yapay zekâ uygulamalarının kullanımında karşılaşılan bazı zorluklar da göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin bu teknolojileri etkili bir şekilde entegre etmeleri için gereken eğitim ve destek konusundaki eksiklikler önemli bir sorundur (İşler, & Kılıç, 2021). Ayrıca, teknolojiye bağımlılık ve

öğretmen-öğrenci etkileşiminde azalma gibi endişeler de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, yapay zekâ uygulamalarının eğitimdeki rolü ve sınıf içi dinamiklere olan etkisi daha derinlemesine araştırılmalıdır.

Öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını kullanım süreçlerindeki deneyimleri ve geri bildirimleri, bu teknolojilerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için pedagojik yaklaşımların ve öğretim stratejilerinin nasıl entegre edilebileceği üzerine odaklanılmalıdır (Özer, Akgül, & Yıldırım, 2023). Ayrıca, öğretmenlerin teknolojiyi nasıl kullanacakları konusunda yeterli eğitim ve rehberlik almaları da önemlidir.

Yapay Zekâ uygulamalarının ilkökul matematik öğretiminde kullanımını giderek artmaktadır ve bu durum eğitim alanında önemli bir değişimi beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma deneyimleri ve görüşleri, bu alandaki araştırmaların temelini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçları, yapay zekâ uygulamalarının etkili bir şekilde kullanılması için gerekli politika ve uygulama önerilerini destekleyebilir ve eğitimdeki dijital dönüşüm sürecine ışık tutabilir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı yapay zeka uygulamalarının ilkökul matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden Durum Çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında “güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklaşıp, derinlemesine” incelenmeye çalışılmaktadır (Yin, 1994).

Bu doğrultuda yapay zeka uygulamalarının ilkökul matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkartılması için durum çalışması deseninin uygun olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmada çalışma grubu olarak 4 farklı ilkökolden her okuldan 4 öğretmen olacak şekilde, 2 öğretmen 4. sınıf öğretmeni, 2 öğretmen 3. sınıf öğretmeni, çalışmaya gönüllü olarak dahil edilmiştir.

Araştırmanın verileri görüşme yolu ile elde edilmiştir. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 6 açık-uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formundaki sorular araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak ve alan yazın taramasından faydalanılarak oluşturulmuştur. Görüşme formlarında yer alan soruların kapsam geçerliğini taşıyıp taşımadığını ortaya çıkarmak için en az doktora derecesine sahip alan uzmanı iki akademisyen tarafından değerlendirme yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları revize edilerek son hali verilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasını gerektiren içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından okunarak kodlamalar yapılmış, araştırmacı tarafından ikinci kez okuma yapılmış ve ikinci okuma sonunda bazı veri kısımlarını kodlamak için kullanılan kavramlar değiştirilmiştir. Oluşan kodların hangi temalar altında toplanabileceği üzerinde çalışılmış ve oluşabilecek temalar belirlenmiştir. Araştırmacı

tarafından yapılan kodlamalar ve tema oluşturma çalışmasından sonra alan uzmanı ve içerik analizi yöntemi konusunda yeterliliği bulunan bir akademisyen tarafından bütün veriler üzerinde kodlama ve kodlardan tema oluşturulması işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ve temalar ile uzman kişi tarafından oluşturulan kodlar ve temalar karşılaştırılmış bu karşılaştırma neticesinde kodların ve temaların son haline ilişkin nihai karar verildikten sonra kodlamalara ilişkin şekiller ve frekans tabloları frekans tabloları oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapay zekâ uygulamalarının ilkökul matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonuçlarına göre yapay zekâ uygulamalarının ilkökul matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri, öğretmenlerin yapay zekaya yönelik algıları ve kullanılabilirliği, yapay zekanın öğretim süreçlerinde kullanımı ve etkileri ve yapay zekanın matematik öğretim süreçlerinde kullanılmasının faydaları ve süreç içerisinde karşılaşılan sorunlar olmak üzere üç temel bulguya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanım eğilimleri, onların bu teknolojileri sınıf ortamında nasıl ve ne sıklıkla kullandıklarını yansıtır. Öğretmenlerin yeni teknolojilere olan ilgisi ve bu teknolojileri benimseme isteği, eğitimde yapay zeka ve diğer yenilikçi uygulamaların daha geniş çapta kullanılmasının önünü açabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, matematik eğitimi, sınıf öğretmeni

Kaynakça

Akman, A. Z. (2023). Toplum 5.0 yapılanmasında dijital dönüşüm ile örgüt kültürü etkileşiminin yeri: Bir alan araştırması (Doktora çalışması, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

AI Learning Partner: The Future Of Education, 2024 <https://elearningindustry.com/next-gen-training-unlocking-the-power-of-ai-in-video-based-learning-ebook-launch>

Akdeniz, M. (2019). Okul öncesi çocuklarına yönelik yapay zekâ tabanlı akıllı oyuncaklar: tasarım tabanlı bir çalışma (Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Aslander, M., & Çilsalar Sagnak, H. (2023). Teknoloji entegrasyonu ile yükseköğretimde yüz yüze ve karma öğretim uygulamalarının zenginleştirilmesi: Çiçekdağı MYO Örneği. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 6(2), 171-181. <https://doi.org/10.32329/uad.1145517>

Han, S., & Kim, H. (2020). Matematiksel problem çözme yeterliliğinin bileşenleri ve matematiksel modellemeye ilişkin öğretim stratejilerinin aracılık etkileri. Eğitim ve Bilim, 45(202). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.7386>

İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi. Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5(1), 1-11.

Keleş, A. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde yapay zekâ ve web tabanlı zeki öğretim sistemi tasarımı ve matematik öğretiminde bir uygulama.

Özer, S., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794.

Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845-856.

Tekin, N.(2023) Eğitimde Yapay Zekâ: Türkiye Kaynaklı Araştırmaların Eğilimleri Üzerine Bir İçerik Analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 387-411.

Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research. Evaluation practice*, 15(3), 283-290

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Uygulama Sürecindeki Teşhis ve Müdahale Yeterlikleri

Seda Şahin

Kilis 7 Aralık Üniversitesi
seda.sahin@kilis.edu.tr

Problem Durumu

Matematiksel modelleme, içinde bulunduğumuz yüzyıl becerilerine katkı sağlayacak niteliklere sahip bir problem çözme yaklaşımı olarak görülmektedir. Matematik eğitiminde daha önce hiç karşılaşılmamış bir uygulama olmamakla birlikte problem çözme becerilerinin günümüz şartlarında geliştirilmesine geleneksel problem çözme anlayışına göre daha yenilikçi, eleştirel, yorumlayıcı ve üretken bir bakış açısı sunmaktadır. Problem çözümedeki bu yenilikler matematiksel modelleme problemlerinin sınıf içi uygulanmalarında öğretmenlerin birtakım yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Borromeo Ferri ve Blum (2010) öğretmenlerin sahip olmaları gereken bu yeterlikleri dört boyutta ele almaktadır: 1) Teorik boyut, 2) Etkinlik boyutu, 3) Öğretim boyutu ve 4) Tanılama/teşhis boyutu. Teorik boyutta, matematiksel modellemenin amaç ve perspektiflerine odaklanılır. Etkinlik boyutunda öğretmenlerin matematiksel modelleme etkinliklerinin yapısal ve çözümsel özelliklerine hâkim olma, geleneksel problemlerden ayırt etme ve matematiksel modelleme etkinliği tasarlama yeterliklerini geliştirme söz konusudur. Öğretim boyutunun temel hedefi öğretmenlere matematiksel modelleme etkinliği ile yürütülecek bir dersi planlama ve uygulama yeterliklerinin kazandırılmasıdır. Tanılama/Teşhis boyutunda ise uygulama sırasında veya sonrasında öğrencilerin modelleme süreçlerini takip etmek, zorlukları tespit etmek ve öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için gerekli yeterliklere yoğunlaşmaktadır. Bu dört yeterlik boyutu ayrı ayrı ele alınmış olsa da birbirinden bağımsız değildir (Borromeo Ferri, 2018). Sınıf içi uygulamalarda öğrencilere verilecek destek, dönüt ve müdahaleler ile öğrenci zorluk ve hatalarının tanımlanması, modelleme sürecinin basamaklara göre tanımlanması öğretim ve tanılama/teşhis boyutlarının ortak yeterlikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Matematiksel modellemenin temelini oluşturan gerçek yaşam ile matematiğin ilişkilendirilmesi, çok yönlü ve eleştirel düşünme, problemlere esnek çözümler üretebilme gibi beceriler birçok ülkede öğretim programlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerdir (Schukajlow et al., 2018; Borromeo Ferri et al., 2023). Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiksel modelleme öğretiminde gerekli yeterliklere sahip olması öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında oldukça önemli bir konudur (Blum, 2015; Borromeo Ferri, 2018; Şahin, 2019; Şahin et al., 2022 Wess et al., 2021). Matematiksel modelleme uygulamalarında tüm sürecin yönetilmesinde öğretmenin rolünü inceleyen araştırmalarda (örn. Manouchehri, Bekdemir & Yao, 2020; Borromeo Ferri, 2018; Leiss & Wiegand, 2005) ve öğrenci zorluklarıyla karşılaşıldığında gösterilebilecek öğretmen müdahaleleri üzerine yapılan araştırmalarda (örn., Didiş, Erbaş & Çetinkaya, 2016) öğretmenlerin matematiksel modellemenin öğretiminde pedagojik yeterliğe sahip olması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Literatürde bu

alandaki yapılan çalışmalardan bir kısmı sınıf içi uygulamalarda genel olarak öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir uygulama çerçevesi sunarken (örn., Stender, 2018; Leiss & Wiegard, 2005; Blum & Leiss, 2005) bazı araştırmalarda özel örnek uygulamalar üzerinden öğretmenlerin öğrenci zorluklarını fark etme ve müdahale etme davranışları incelenmiştir (örn., Şahin et al., 2022).

Wess ve arkadaşları (2021) birkaç Alman üniversitesinin ortaklığında gerçekleştirilen bir projede öğretmen yeterliklerini ölçmek amacıyla yine projede deneysel olarak doğrulanmış bir test aracı geliştirmiştir. Araştırmacılar test aracının matematiksel modellemeye özgü mesleki yeterliliğin boyutlarının ölçüldüğü kalitenin nicel analizi olduğuna vurgu yapmaktadır. Testte öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye yönelik mevcut deneyimlerini (15 madde); inançlarını (16 madde); öz-yeterliklerini (24 madde) belirlemeye yönelik 5'li Likert tipi ölçekler yer almaktadır. Ayrıca matematiksel modelleme etkinlikleri, modelleme etkinliklerinin geliştirilmesi, modelleme etkinliklerinin uygulanması hakkındaki bilgilerini ölçen doğru/yanlış testi bulunmaktadır. Testin sonraki bölümünde katılımcıların matematiksel modellemeye ait kavramlar, matematiksel modellemenin amacı ve modelleme perspektifleri hakkındaki bilgilerini ölçen çoktan seçmeli (12 madde) test bulunmaktadır. Testin sonraki bölümünde ise modelleme süreci ve müdahaleler hakkındaki bilgileri ölçmek amacıyla katılımcılardan bir ortaokul öğretmeni olduklarını ve belirtilen sınıf düzeyinde modelleme deneyimine sahip ortalama başarı gösteren öğrenciler ile çalıştıklarını düşünmeleri istenmektedir. Üç kişilik gruplar halinde modelleme etkinliklerini uygularken ortaya çıkan öğrenci konuşmalarından kesitler sunulmuş öğretmenlerden tanı koymaları ve uygun müdahaleyi belirlemeleri için çeşitli seçenekler sunulmuş ve en uygun olanı seçmeleri istenmektedir (6 matematiksel modelleme etkinliği). Testin son bölümünde ise bir önceki bölümde yer alan etkinliklerden dördünü matematiksel modelleme etkinliklerinin özelliklerine (açıklık, gerçeklik gibi.) göre sıralamaları istenmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel modelleme uygulamalarında karşılaşılabilecek olası öğrenci zorluklarını teşhis etme ve uygun müdahale türlerini belirleme yeterlikleri araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma öğretmen adaylarının matematiksel modelleme uygulamaları sürecinde öğrenci zorluklarını teşhis etme ve uygun müdahale türünü belirleme yeterliklerinin inceleneceği kapsamlı bir fenomenolojik araştırmanın bir bölümünü içermektedir. Bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan ve 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde Matematik Eğitiminde Modelleme dersi alan 57 (43 kız ve 14 erkek) son sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Çalışmada araştırma sorusu doğrultusunda Wess ve arkadaşlarının (2021) hazırladığı testte yer alan çoktan seçmeli maddelerden oluşan iki soru kullanılmıştır. Bu sorularda birer matematiksel modelleme problemi (Konteyner Problemi ve Trafik Işıkları Problemi) ile bu problemin çözümü sırasında öğrencilerin yaşadıkları zorlukları içeren kesitler yer almaktadır. Katılımcılardan öğrencilerin hangi modelleme basamağında zorluk yaşadıkları ve bu zorluğun ne olabileceği; yaşanan zorluğa nasıl müdahale edilebileceği ve öğrencilere destek sağlayabilmek için verilen alternatiflerin uygun olup olmadığını belirlemeleri istenmiştir. Her problem için çoktan seçmeli dört soru bulunmakta olup her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Elde edilen veriler doğru/yanlış olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ön bulgularına göre öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel modelleme sürecinde yaşadıkları zorlukları teşhis etme ve uygun müdahale türünü belirlemedeki yetkinliklerinin problem bazında değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte her iki problemde de öğrencilerin yaşadıkları zorlukları teşhis etme konusunda diğer sorulara nazaran daha başarılı oldukları görülmektedir. Alternatif müdahale türlerinin uygunluğuna karar vermeye yönelik veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının benzer bir performans gösterdiği ve çoğunun müdahalelerin uygunluğuna dair doğru karar veremediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının problemlere göre en değişken performansları destek hedefin belirlenmesi durumu olmuştur. Birinci problemde büyük bir çoğunluk (n=45) doğru destek hedefi seçerken; ikinci problemde sadece 9 öğretmen adayı doğru destek hedefi seçmede başarılı olmuştur.

Araştırmanın en değerli sonucu öğretmen adaylarının modelleme sürecinde yaşanan zorluğu teşhis etmede gösterdikleri başarıyı uygun müdahale türünü belirlemede gösteremediklerinin tespit edilmesi olmuştur. Şahin ve arkadaşları (2022) bir öğretmenin matematiksel modelleme uygulaması sırasında kullandığı müdahale türlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenin yaşanan zorlukları teşhis etmesine rağmen doğru müdahaleyi belirlemede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Greefrath ve Wess (2022) bu çalışmada kullanılan test aracılığıyla yürüttükleri deneysel araştırmada öğretme ve öğrenme laboratuvarlarının matematiksel modelleme sürecinde yaşanan öğrenci zorluklarının teşhisi ve uygun müdahale türünün belirlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, öğretmen yeterlikleri, teşhis ve müdahale

Kaynakça

Blum, W. (2015). Quality teaching of mathematical modelling: What do we know, what can we do? In S. J. Cho (Ed.), *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 73–96). Cham: Springer.

Blum, W., & Leiss, D. (2005). “Filling Up” -the problem of independence-preserving teacher interventions in lessons with demanding modelling tasks. *CERME 4–Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1623-1633).

Ferri, R. B., & Blum, W. (2010). Mathematical modelling in teacher education—experiences from a modelling seminar. In *Proceedings of the sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2046-2055).

Borromeo Ferri, R. (2018). *Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education*. Springer.

Borromeo Ferri, R., Kaiser, G., & Paquet, M. (2023). Meeting the challenge of heterogeneity through the self-differentiation potential of mathematical modeling problems. In *Mathematical Challenges For*

All (pp. 409-429). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18868-8_22

Didiş, M. G., Erbaş, A. K., & Çetinkaya, B. (2016). Investigating prospective mathematics teachers' pedagogical approaches in response to students' errors in the context of mathematical modeling activities. *İlköğretim Online*, 15(4), 1367-1384. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.75429>

Greefrath, G., & Wess, R. (2022). Mathematical Modeling in Teacher Education—Developing Professional Competence of Pre-Service Teachers in a Teaching–Learning Lab. *Proceedings of the Singapore National Academy of Science*, 16(01), 25-39.

Leiss, D., & Wiegand, B. (2005). A classification of teacher interventions in mathematics teaching. *ZDM*, 37(3), 240-245.

Manouchehri, A., Bekdemir, M., & Yao, X. (2020). Facilitating modelling activities in a grade 5 classroom. *Mathematical Modelling Education and Sense-making* (pp. 187-197). Springer.

Sahin, S. (2019). Investigation of mathematical modeling problem posing competencies of mathematics teachers [Unpublished doctoral dissertation]. Adiyaman University, Adiyaman, Turkey.

Sahin, S., Doğan, M. F., & Gürbüz, R. (2022). Examining teacher interventions in teaching mathematical modeling: A case of middle school teacher. *International Journal of Scholars in Education*, 5(2), 60-79. <http://dx.doi.org/10.52134/ueader.1160828>

Schukajlow, S., Kaiser, G., & Stillman, G. (2018). Empirical research on teaching and learning of mathematical modelling: A survey on the current state-of-the-art. *ZDM*, 50, 5-18.

Stender, P. (2018). The use of heuristic strategies in modelling activities. *ZDM*, 50(1-2), 315-326.

Wess, R., Klock, H., Siller, H. S., & Greefrath, G. (2021). Measuring professional competence for the teaching of mathematical modelling: A test instrument (p. 129). Springer Nature.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Matematik Okuryazarlığı Temalarının İncelenmesi

Leman Konukoğlu^{1,*} & Mehmet Fatih Özmantar¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
lemanmorcali@gmail.com

Problem Durumu

Matematik okuryazarlığı, bireylerin yalnızca akademik başarıları açısından değil, aynı zamanda günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözme yeteneklerini geliştirmeleri bakımından da hayati bir öneme sahiptir. OECD (2013) tarafından yapılan tanıtımda, matematik okuryazarlığı, bireylerin matematiğin dünyadaki rolünü anlayarak karşılaştıkları durumlar karşısında mantıklı ve gerekçelendirilmiş kararlar alabilme yeteneği olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda, matematik okuryazarlığı, bireylerin sadece sayısal verileri işlemeleri değil, aynı zamanda matematiğin hayatlarındaki işlevini kavrayarak bu bilgiyi anlamlı bir şekilde kullanabilme becerisi olarak da öne çıkmaktadır (OECD, 2009).

Günümüz eğitim sisteminde matematik okuryazarlığı, öğrencilerin akademik olarak matematiksel süreçleri kavrayıp uygulayabilmeleri ve bu süreçleri gerçek yaşam problemlerine entegre edebilmeleri açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Ojese (2011), matematik okuryazarlığının, öğrencilerin yaşamlarında kritik bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin, yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri karmaşık sorunlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlamak amacıyla bu becerinin öğretim programları aracılığıyla kazandırılması gerekmektedir (NCTM, 2000). Matematik okuryazarlığı becerisi, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda topluma katkı sağlayan bireyler olarak yetişmelerini de hedeflemektedir (Rosa, 2015). Wiggins (2005) bu noktada, öğretim programlarının öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandırmak üzere yapılandırılmasının önemini vurgulamaktadır.

2024 yılında yayımlanan ortaokul matematik dersi öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, matematik okuryazarlığı becerisini geliştirerek öğrencilere matematiksel düşünme yeteneklerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretim programında matematik okuryazarlığının bu denli merkezi bir rol oynaması, öğrencilerin yalnızca matematiksel bilgi birikimlerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşamda karşılaştıkları karmaşık problemleri çözmede etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamayı hedeflemektedir (McCrone, 2007). Bu çalışmanın temel amacı, 2024 yılında yayımlanan ortaokul matematik dersi öğretim programında matematik okuryazarlığı becerisinin nasıl ele alındığını, bu becerinin program içerisinde nasıl bir vizyonla işlendiğini ve nasıl operasyonelleştirildiğini incelemektir. Bu becerinin, programın bütününde kendine nasıl yer bulduğu ve öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme kapasitelerinin geliştirilmesi için nasıl bir entegrasyonun sağlandığı, çalışmamızın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çalışmamız, matematik

okuryazarlığının program içerisinde nasıl bir vizyonla yer aldığına dair kapsamlı bir analiz sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, 2024 yılında yayımlanan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan ortaokul matematik dersi öğretim programının matematik okuryazarlığı açısından incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temel yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcut kayıt veya belgelerin veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Bu yöntem, araştırmacıların yazılı materyalleri derinlemesine analiz ederek, belirli bir konu hakkında kapsamlı ve ayrıntılı bilgi elde etmelerine olanak tanır (Bowen, 2009).

Çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin ortaokul matematik dersi öğretim programı, matematik okuryazarlığına katkıları açısından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Bu amaçla, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının yazılı metni araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Bu metin, matematik okuryazarlığı çerçevesinde betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, belli bir kuramsal bakış açısıyla mevcut durumu betimlemeyi ve bu durumla ilgili temel bilgileri elde etmeyi amaçlayan bir süreçtir (Huberman, 2014).

Araştırmada kullanılan doküman analizi yöntemi, öğretim programının içeriğini detaylı bir şekilde inceleyerek, matematik okuryazarlığının program içerisinde nasıl ele alındığını ve bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılmasına dönük süreçlerin nasıl yapılandırıldığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu süreçte, matematik okuryazarlığı ile ilgili olarak programda yer alan kısımlar analiz edilmiştir. Analizler, matematiksel gerekçelendirme, matematiksel bilginin gerçek dünya ile ilişkisi, matematiği diğer disiplinlerle ilişkilendirme, matematik araç gereçlerinin kullanımı ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı başlıkları altında tanımlanmıştır. Bu analizlere dayalı olarak elde edilen bulgular ışığında, programın matematik okuryazarlığı açısından ne tür bir vizyon sunduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretim programı, matematik okuryazarlığını, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal yaşantılarında etkin şekilde kullanabilecekleri temel bir beceri olarak ele almaktadır. Program, bireylerin çevreye ve topluma karşı duyarlı, matematiksel düşünmeyi sistematik ve rasyonel bir şekilde yapabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Program, öğrencilerin matematiksel düşünme yeteneklerini geliştirebilmeleri için, sembolleri etkin kullanarak problem çözme, varsayım yapma, genelleme ve doğrulama gibi matematiksel düşünmenin temel bileşenlerini vurgulamaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin edindikleri bilgileri beceriye dönüştürmelerini ve bu becerileri günlük yaşamlarına entegre etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Matematik okuryazarlığı becerisi, programın genelinde matematiksel muhakeme, problem çözme, verileriyle çalışma ve veriye dayalı karar verme gibi alan becerileriyle bütünleştirilmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin matematiksel süreçlere ilişkin eğilimlerinin farkında olmalarını ve bu eğilimlerini geliştirmelerini sağlama amacı taşımaktadır. Ayrıca, program, öğrencilerin edindikleri değerleri matematik öğrenme sürecine yansıtarak, matematiksel bilgiyi sadece öğrenilen bir bilgi olarak değil, aynı zamanda yaşam boyu sürecek bir beceri olarak kazandırmayı hedeflemektedir.

Bunun yanı sıra, program, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı gibi çağdaş becerilere de vurgu yaparak, matematiksel öğrenmenin bu becerilerle nasıl ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, matematik dersi, öğrencilere bu okuryazarlık becerilerini kazandırmada kritik bir rol oynamaktadır. Disiplinler arası ilişkiler, özellikle fen bilimleri ile matematik arasındaki bağlar ve problemler üzerine vurgu yapılarak, öğrencilerin matematiksel bilgilerini diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmeleri sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik dersi öğretim programı, matematik okuryazarlık, içerik analizi

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Doi:10.3316/QRJ0902027

Huberman, A. (2014). *Qualitative data analysis a methods sourcebook*.

McCrone, S. S. ve Dossey, J. A. (2007). Mathematical literacy-it's become fundamental. *Principal Leadership*, 7(5), 32-37.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan ortaokul matematik dersi öğretim programı Ankara: MEB.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.99

Ojose, B. (2023). Mathematics literacy: are we able to put the mathematics we learn into everyday use?. *Journal of mathematics education*, 4(1).

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Rosa, M. ve Orey, D. C. (2015). A trivium curriculum for mathematics based on literacy, matheracy, and technoracy: An ethnomathematics perspective. *International Journal on Mathematics Education*, 47(4), 587-598.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding understanding. *Understanding by design*, 35-55.

Uzunluk ve Ölçüm Bilgisinin İrrasyonel Sayıların Gerçek Yaşamda Kullanılabilirliğine Etkisi

Yeşim Yanardağ^{1,*} & Yonca Kule²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² TED Üniversitesi

yesimyanardag2008@gmail.com

Problem Durumu

Reel sayıların inşası öncesi kesinlikle bilinmesi gereken irrasyonel sayıların özelliklerini doğru anlamak oldukça önemlidir. Bu özellikler tam olarak öğrenilmeden reel sayı sistemi tamamlanamaz (Courant ve Robbins, 1978). MEB (2018) reel (gerçek) sayıların tanınmasını, irrasyonel ve rasyonel sayıların ilişkilendirilmesini kazanımlara eklemiştir. Ayrıca matematikte öğrenilenlerin gerçek yaşamda da kullanılabilir olması öğrencinin zihninde bu yapıları yapılandırması için öncüdür. Bu nedenle araştırmada yer alan irrasyonel sayılara dair uzunluk ve ölçüm bilgisinin gerçek hayatta irrasyonel sayıların kullanımına nasıl etki ettiğini açıklamak bir gereklilik halini almıştır. Yapılan araştırmalarda irrasyonel sayılara dair uzunluk ve ölçüm bilgisine dair pek az çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda irrasyonel sayıları sayı doğrusuna yerleştirmede sıkıntı yaşandığı (Sirotic ve Zazkis, 2007; Peled ve Hershkovitz, 1999; Fischbein ve ark., 1995), rasyonel ve irrasyonel sayıların arasındaki ilişkiyi anlamada güçlüklerin olduğu (Adıgüzel, 2013; Ercire ve ark., 2016; Zaskin ve Sirotin, 2010) ve irrasyonel sayıların kavramsal öğreniminin oldukça zor olduğu (Desmet ve ark., 2010; Vamvakoussi ve Vosniadou, 2004), dinamik yazılımı ile irrasyonel sayı algısının güçlendirilebileceği (Kabaca ve Aslan, 2015) belirlenmiştir. Ancak irrasyonel sayıların uzunluk ve ölçüm bilgisinin gerçek yaşamda irrasyonel sayıları kullanılabilmesi üzerine nasıl etki ettiğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa bir uzunluğun ölçülemez olsa dahi eşyanın bir kenarı olabileceği gerçeği öğrencilerde incelenmelidir. İrrasyonel sayıların sadece temsili olarak öğrenimi değil gerçek yaşamda kullanılabilirliği de ön plana çıkarılmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrenimine katkısı olabileceği gibi uzunluk ve ölçüm kavramının anlaşılabilirliği de artabilecektir. Her uzunluğun cetvelle ölçülemeyeceği gerçeği yani ölçülemeyen uzunluğun dahi gerçekte olabilmesi fark ettirilmelidir. Bunların yanısıra gerçek hayatta irrasyonel sayıları kullanmada daha önceki öğrenmelerin hangi yolla yapıldığının etkisi ele alınmalıdır. Böylece irrasyonel sayılara dair ölçüm ve uzunluğu öğrenme yolunun irrasyonel sayıları gerçek hayatta kullanmaya etkisi görülebilecektir.

Tüm bu eksikliğin giderilmesi adına çalışmanın alana oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmaya dair aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- İrrasyonel sayıların uzunluk özelliğinin sayı doğrusu veya dinamik geometri (Pisagor Bağıntısı) aracılığıyla elde edilmesi gerçek yaşamda irrasyonel sayıları kullanabilmede nasıl etki etmektedir?

- İrrasyonel sayıların hem ölçülemez hem de uzunluk olma özelliği gerçek yaşamda irrasyonel sayıları kullanabilmede nasıl bir etkiye sahiptir?

Yöntem

Bu çalışmada irasyonel sayılara dair ölçüm ve uzunluğu öğrenme yolunun irrasyonel sayıları gerçek hayatta kullanmaya etkisi inceleneceğinden nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Bireylerin deneyim, bilgi ve düşüncelerinin belirlenmesinde nitel çalışmaların önemi ön plana çıkmaktadır (Strauss ve Corbin; 1990). Ayrıca çalışma sonuçlarının esnek bir şekilde yorumlanabilir olması derinlemesine incelemede oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın katılımcıları on tane 12. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yönteminlerinden kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemleri olarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak öğrencilerin gönüllü ve 12. sınıf öğrencileri olması belirlenmiştir. Belirlenen araştırma sorularına bağlı olarak açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form başka bir uzman tarafından da kontrol edilmiş gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Belirlenen öğrencilerle açık uçlu görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ardından açık uçlu görüşme formuna bağlı olarak belirlenen öğrencilerle odak görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizleri her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve uyumluluk yüzdesi geçerli olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme ile elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edildikten sonra irrasyonel sayılara dair uzunluk ve ölçüm bilgisinin irrasyonel sayıların gerçek yaşamda kullanılabilirliği üzerine etkileri belirlenmiştir. Sayı doğrusunu kullanan öğrenciler irrasyonel sayıların uzunluğunu irrasyonel sayının yeri ile ilişkilendirip başlangıç noktasıyla yeri arasındaki mesafeyi uzunluk olarak almışlardır. Ancak bu uzunluğu başka bir yere taşımada yetersiz kalmış, tam olarak taşınamayacağını veya uzunluğun bitişini tam olarak tespit etmede emin olamamışlardır. Ancak Geogebra’da Pisagor Bağlantısı aracılığıyla uzunluğu belirleyen öğrencilerin uzunluğun taşınabildiği bilgisine sahip olduğu görülmüştür. Bu durum uzunluğu sayı doğrusunda başlangıç noktasına bağlı kalmaktan öteye geçirdiklerini göstermiştir.

İrrasyonel sayılara ait ölçüm bilgisi incelendiğinde uzunluğu Geogebra yazılımıyla ele alan öğrencilerin irrasyonel sayı ölçümlerini tam olarak bulamamalarına rağmen taşıma yardımıyla gerçek yaşamda kenarları irrasyonel sayı olan bir masa yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum uzunluk bilgisinin sayı doğrusu yerine GeoGebra ile verilmesinin gerçek yaşamda irrasyonel sayıları kullanabilmede etkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla dinamik geometri yazılımları ile uzunluk ve ölçüm öğreniminin irrasyonel sayıları algılamada etkisi ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzunluk, ölçüm, irrasyonel sayılar

Kaynakça

Adıgüzel, N. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adayları ve 8. sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılar ile ilgili bilgileri ve bu konudaki kavram yanılgıları. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Courant, R. & Robbins, H. (1941/1978). What is mathematics?. Oxford: Oxford University Press.

Desmet, L., Gregoire, J. and Mussolin, C. (2010). Developmental changes in the comparison of decimal fractions. *Learning and Instruction*, 20, 521-532

Ercire, Y. E., Narlı, S., & Aksoy, E. (2016). İrrasyonel Sayı Kümesinin Rasyonel ve Gerçek Sayı Kümeleriyle Olan İlişisine Yönelik Öğrenme Güçlükleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, vol.7, no.2, 417-439.

Fischbein, E., Jehiam, R. & Cohen, C. (1995). The concept of irrational number in high school students and prospective teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 29: 29–44.

Kabaca, T., & Arslan, R. (2015). Teknoloji Destekli Ölçme Deneyiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin İrrasyonel Sayı Kavramını Algılamalarına Etkisi. *Başkent University Journal Of Education*, 2(1), 25-39.

MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research (Vol. 15). Newbury Park, CA: Sage.

Sirotic, N., & Zazkis, R. (2007). Irrational numbers: the gap between formal and intuitive knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 65, 49-76.

Vamvakoussi, X., & Vosniadou, S. (2004). Understanding the structure of the set of rational numbers: A conceptual change approach. *Learning and Instruction*, 14(5), 453–467.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zazkis, R. & Sirotic, N. (2010). Representing and Defining Irrational Numbers: Exposing the Missing Link. *CBMS Issues in Mathematics Education*, 16: 1-27.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Üzerindeki Ortaokul Matematik Dersi Kesirler Kavramına Yönelik Etkinliklerin Dijital Analiz Çerçevesi ile İncelenmesi

Memik Alper Aslan ^{1,*} & Kemal Özgen ¹

¹ Dicle Üniversitesi
alper94.aa@gmail.com

Problem Durumu

Matematiksel etkinlik, bir problem veya görevde gerekli materyaller sağlandığında, zaman kısıtlaması olmaksızın üzerinde çalışmayı ifade eder (Herbst, 2008). Bu etkinliklerin temel amacı, öğrencilere matematiksel bir olguyu öğrenirken aktif rol alarak öğrenme süreçlerine destek olmaktır (Dede et al., 2021; Özgen & Alkan, 2014). Öğrencilerin aktif rol almasının yanı sıra, çeşitli araç-gereçler yardımıyla etkileşime girip bir ürün ortaya çıkarmaları önemlidir (Bozkurt, 2012). Etkinlikler, etkili bir öğrenme aracı olarak kabul edilir (Bozkurt, 2012; Doyle, 1988; Özmantar & Bingölbali, 2009; Stein & Lane, 1996). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programında, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak, öğrenme çıktılarıyla tutarlı olan farklı öğretim materyallerinin (etkinlik, çalışma kağıdı vb.) yapılandırılması ve kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 9). Bu bağlamda, bir kavramın öğrenilmesinde çok yönlü etkinliklerin birlikte gerçekleştirilmesi önemlidir (Özgen & Alkan, 2014). Etkinliklerin etkili olması, matematiksel içerik, pedagoji, matematiksel yeterlik ve beceriler gibi faktörlere bağlıdır (Özgen, 2017).

Matematiksel etkinliklerin teknoloji desteği ile yürütülmesi, öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yer edinmektedir (Mariotti, 2009; Zengin, 2021). Teknoloji destekli öğrenme ortamında işbirlikçi bir yaklaşım sergileyen öğrenciler, kavramsal ilerlemelerini gerçekleştirebilirler (Lindenbauer et al., 2024). Teknoloji destekli öğrenme ortamını sağlayan yazılımlar arasında Geogebra, matematiği öğretmek için yararlı bir araç olarak kabul edilmektedir (Furner & Marines, 2020). Nitekim Zengin (2011), Geogebra ile ders işleyen öğrencilerin başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Ayrıca Zengin (2013), Geogebra destekli ortaöğretim cebir konularının öğrenimi ve öğretiminde uygulanabilir olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalar sonucunda geogebra destekli öğrenme ortamında uygulanan içeriklerin (Etkinlik, kavram öğretimi vb.) kalitesi önemli olabilmektedir. Geogebra ile gerçekleştirilen etkinliklerin anlamlı olabilmesi, öğrenci katılımını üst düzeye çıkarması ve matematiksel derinlik ile teknolojik eylemin etkili bir şekilde değerlendirilmesi için, Trocki ve Hollebrands (2018) bu doğrultuda yenilikçi bir çerçeve sunmuştur.

Matematik eğitimi için sınıflarda teknolojik desteğin sağlanması etkinliklerin gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır (Tuğrul, 2023). Ortaokul öğretim programında da matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerilerinin etkili kullanılmasına dikkat çekilmektedir (MEB, 2024). Chauhan (2017), teknolojinin öğrenciler üzerinde çok fazla etkiye sahip olmadığını, ancak konu, uygulama türü, etkinliğin süresi ve ortam gibi faktörlerin etkili olabileceğini belirtmiştir. Zengin (2017), bu faktörlerden biri olan uygulama yönteminin ve teknolojik aracın uygun olarak seçilmesi sonucu öğrenci başarısında

artış gözlemlenmiştir. Tatar vd. (2013), dijital platformların dikkat çekici bir öğrenme ortamı sağlayarak kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Matematik eğitimi için kullanılan dijital platform olan (Eğitim Bilişim Ağı) EBA, matematik eğitiminde yoğun olarak kullanılmaktadır (Altan & Bahadır, 2023). EBA’da yer alan bazı materyallerin (konu anlatımı, etkinlikler, içerik, tarama testi) etkili olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır (Tuluk & Akyüz, 2019). EBA içerisindeki etkinliklerin dersleri verimli hale getirdiği ve öğrenci başarısı ile motivasyonuna olumlu yönde etki ettiği belirtilmektedir (Özbey & Koparan, 2020).

Etkinlik ve interaktif etkinliklerin belirli kriterlere göre değerlendirilmesi, verimli bir öğrenme ve öğretme süreci için önemlidir (Bozkurt et al., 2022). Teknoloji destekli etkinliklerin değerlendirilmesinde, Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından geliştirilen ve Lindenbauer vd. (2023) tarafından genişletilen Dijital Analiz Çerçevesi (DAÇ) kullanılmaktadır. DAÇ, matematiksel derinlik ve teknolojik eylem olmak üzere iki boyuttan oluşur. Matematiksel derinlik boyutu, etkinliklerin ezberleme, kavramlarla ilişkisi olmayan yöntemler kullanma ve etkinliğin ötesinde varsayımlar yapma ile test etmeyi hedefleme gibi durumlarını değerlendirir. Teknolojik eylem boyutu, RAT modeli temelinde yeniden düzenlenmiş ve teknolojinin öğrenme süreçlerinde ikame (Replacement), güçlendirme (Amplification) veya dönüştürme (Transformation) işlevlerini nasıl yerine getirdiği incelenmiştir (Lindenbauer et al., 2023). DAÇ, özellikle geometri kavramlarını içermeyen etkinliklerin değerlendirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Matematik eğitiminde kesir(ler) kavramının hem öğretme hem de öğrenmede zorluk yaşandığı bilinmektedir (Tunç-Pekkan, 2015). Bununla birlikte öğrencilerin sayı doğrusunda kesirlere ilişkin anlayışlarında eksikler olduğu tespit edilmiştir (Witherspoon, 2019). Ayrıca, ilerleyen eğitim kademelerinde başarıyı sağlamak için kesirler kavramında yetkinlik kazanmak son derece önemlidir (Roesslein & Coddington, 2019). Geleneksel eğitime göre EBA destekli öğrenme ortamında kesirler kavramı ele alındığında, öğrenci başarısının arttığı bilinmektedir (Ertem Akbaş, 2019). Bu çalışma EBA’da 5 ve 6.sınıf kesirler kavramında yer alan interaktif etkinlikler ve etkinliklerin DAÇ’a göre analiz edilerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılmıştır. Döküman analizinde, çalışma ile ilgili belgelerin toplanması ve belirli bir sisteme göre incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu yöntemde araştırmacı mevcut kaynakları bulur ve detaylı bir şekilde inceler daha sonra ise bir değerlendirme yapar (Çepni, 2014). Nitekim bu çalışmada da EBA içerisinde yer alan 5 ve 6.sınıf kesirler kavramına yönelik etkinliklere ulaşılarak DAÇ’a göre analiz edilmiştir.

Veri Kaynakları: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 2024 yılı itibari ile EBA platformunun dersler kısmında yer alan 5 ve 6.sınıf interaktif etkinlik ve etkinlikler içerisinde kesirler kavramını içeren başlıklar seçilmiştir. Çalışmanın amacına göre seçilen kesirler kavramı kapsamında 2 tane etkinlik ve 17 tane interaktif etkinlik yer almaktadır. Bunlar EBA tarafından herhangi bir gerekçe olmadan etkinlik ve interaktif etkinlik olarak kategorize edilmiş bir şekilde sunulmuştur. Etkinliklerin önemli kısımları not edilerek etkinliğin temel amacı anlaşılmasına çalışılmıştır.

Veri Analizi: Bu araştırmada veriler Dijital Analiz Çerçevesine (DAÇ) göre analiz edilmiştir (Lindenbauer et. al., 2023). EBA platformunda yer alan 5 ve 6.sınıf kesirler kavramı kapsamında oluşturulan derslerdeki etkinlikler ve interaktif etkinlikler toplanmasının ardından DAÇ tarafından analiz edilmiştir. DAÇ'ın temeli Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından oluşturulan çerçevenin geliştirilmiş halidir. İki boyuttan oluştuğunu söyleyebiliriz. Birinci boyut matematiksel derinlik, ikinci boyut ise teknolojik eylemdir. Birinci boyut Trocki'ye göre (2014) 1.seviye ezberlemeye karşılık gelir, 2. seviye kavramlarla ilişkisi olmayan yöntemler kullanmayı gerektirir. 3. ve 4. seviye kavramlarla veya anlam ile ilişkili yöntemler ile ilgilidir ve son olarak 5.seviye etkinliğin ötesinde varsayımda bulunma ve test etmeyi hedefleyen bir seviyedir. DAÇ'ın ikinci boyutu temelde geometrik eylemlere (çizmek, ölçmek ve inşaa etmek) odaklanır. Fakat Lindenbauoer vd. (2023) teknolojik eylem türlerini RAT modeli üzerine yeniden düzenlemiştir. Bu modelde R, teknolojinin yerine kullanılır yani öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji temel bir değişiklik yaratmamaktadır. A, güçlendirme olarak teknolojiyi ifade eder yani teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde verimi ve etkinliği artırması ancak temel olarak değiştirmemesi anlamına gelmektedir. T ise bir dönüştürücü rolünde teknolojik eylemi ifade eder yani teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde temel bir dönüşüm yaratma potansiyeli olduğu vurgulanmaktadır (Hughes et. al., 2006). Teknolojiden yararlanmak istenilirse ya güçlendirici ya da dönüştürücü kullanılmalıdır (Lindenbauoer et. al., 2023). Merriam (1998) geçerliliği artırmak için bazı stratejiler belirlediği ve bunlardan biri uzun süreli gözlem olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda gözlemler sonucunda analiz edilen etkinliklerin güvenilir ve geçerli olmasını sağlamak için etkinlikler ile ilgili çalışmaları bulunan bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzman ve araştırmacı ayrı ayrı analizlerini yaptıktan sonra karşılaştırma yaparak analizde yer alan eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları, EBA'da 5. ve 6. sınıf düzeyinde yer alan kesirlerle ilgili etkinliklerin ve interaktif etkinliklerin, teknolojik eylem düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu etkinlikler, genellikle öğrencilerin kavramları derinlemesine keşfetmelerine olanak tanımayan ve daha çok basit geribildirimler sağlayan yapıdadır. Matematiksel derinlik açasından da etkinlikler, çoğunlukla hatırlamaya yönelik olup, kavramların ezberlenmesine sebep olmaktadır. Ayrıca, bu etkinliklerin büyük bir çoğunluğunun matematiksel derinliği yeterli seviyeye getiremediği ve genellikle en düşük seviyelerde kaldığı belirlenmiştir.

Geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, EBA üzerinden yapılan öğretim daha etkili olduğu bilinse de, EBA'daki etkinliklerin matematiksel derinlik açasından 3. seviyeyi geçemediği görülmüştür. Teknolojik eylem açasından bakıldığında A/T seviyesi ve daha düşük olan A seviyede etkinlikler olduğu saptanmıştır. Diğer çalışmalar da bu bulguları doğrulamaktadır. Örneğin, Budak (2024) EBA'daki 8. sınıf etkinliklerinin çoğunun matematiksel derinlik açasından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Ulusoy ve Turuş (2022), ders kitaplarında yer alan GeoGebra etkinliklerinin hem matematiksel derinlik hem de teknolojik eylem açasından eksik kaldığını vurgulamıştır. EBA'da yer alan etkinliklerin büyük bir kısmının, öğrencilere keşif imkanı ve matematiksel süreçleri derinlemesine anlamalarına olanak sağlamadığını göstermektedir. Çalışmanın bulguları, EBA'da ve ders kitaplarında yer alan

etkinliklerin hem matematiksel derinlik hem de teknolojik eylem açısından geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital etkinlik analiz çerçevesi, EBA, eğitim teknolojisi, matematik etkinlikleri

Kaynakça

Agaç, G., Güzel, M., Özmantar, M. F., & Bozkurt, A. (2023). Ortaokul 7. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel potansiyel düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(4), 1235-1259.

Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.

Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.

Bozkurt, A., Özmantar, M. F., Agaç, G., & Güzel, M. (2022). Matematik eğitiminde etkinlik ve tasarım uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

Budak, E. S. (2024). Eğitim bilişim ağı'nda (EBA) yer alan 8. sınıf matematik dersi interaktif etkinliklerin matematiksel potansiyel boyutu açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Çepni, S. (2014). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Dede, Y., Doğan, M. F., & Aslan-Tutak, F. (2020). Matematik eğitiminde etkinliklere genel bakış. Dede, Y. & Doğan, M. F. & Aslan-Tutak, F. (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* (ss. 3-16). Pegem Akademi Yayınları.

Lindenbauer, E., Infanger, E-M., & Lavicza, Z. (2023). Developing the Digital Task Analysis (DTA) framework to enable the assessment and redesign of digital resources in mathematics education. *Journal on Mathematics Education*, 14(3), 483-502. <https://doi.org/10.22342/jme.v14i3.pp483-502>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.

Özgen, K., & Alkan, H. (2014). An investigation of pre-service mathematics teachers' skills in the development of activities. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14(3), 1179 - 1201.

Özgen, K. (2017). Matematiksel öğrenme etkinliği türlerine yönelik kuramsal bir çalışma: Fonksiyon kavramı örnekleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1437-1464. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338839>

Trocki, A. (2014). Evaluating and writing dynamic geometry tasks. *The Mathematics Teacher*, 107(9), 701–705. <https://doi.org/10.5951/mathteacher.107.9.0701>

Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4, 110–138. <https://doi.org/10.1007/s40751-018-0041-8>

Ulusoy, F., & Turuş, İ. B. (2022). The mathematical and technological nature of tasks containing the use of dynamic geometry software in middle and secondary school mathematics textbooks. *Educational Information Technologies*, 27, 11089–11113. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11070-z>

Zengin, Y. (2011). Dinamik matematik yazılımı GeoGebra'nın öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Zengin, Y. (2021). Matematiksel etkinliklerin teknoloji kullanarak öğretim ortamlarında uygulanması. Dede, Y. & Doğan, M. F. & Aslan-Tutak, F. (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* (ss. 395- 414). Pegem Akademi Yayınları.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Çağdaş Aslan¹ & Başak Kasa Ayten^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² İnönü Üniversitesi

basak.kasa@inonu.edu.tr

Problem Durumu

Eğitim programını oluşturan öğelere bakıldığında en etkileyici gücün öğrenme-öğretme sürecinde (eğitim durumlarında) olduğu görülmektedir. Eğitim durumları kapsayıcılık bakımından hedef, içerik, ölçme-değerlendirme öğelerini de içermektedir (Berkant, 2020). Eğitim durumlarının düzenlenmesinde ise en önemli unsur öğretmendir. Öğretmen programın işleyişinden sorumlu, onu uygulayan kişi, bir başka deyişle programa hayat veren kişidir. Bu bağlamda öğretmenin programa hakim olması ve programın hedeflerine erişmesi için öğrenme-öğretme sürecini doğru planlaması ve uygulaması önemlidir. Matematik dersi öğretim programının uygulanmasında da tüm programlarda olduğu gibi öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Matematik, günlük yaşamda karşılaşılan olayları anlamlandırmak, problemleri çözmek, hayatı anlamak için önemli bir araçtır. Bu nedenle matematik yaşamın her alanında, matematik dersi de okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademede yer almaktadır (Biber, 2019; Baykul, 2022). Matematik öğretiminde, öğrencilere matematiksel bilgilerin yanı sıra problem çözme, akıl yürütme, iletişim ve ilişkilendirme gibi önemli beceriler de kazandırılmaktadır (Olkun & Toluk Uçar, 2014).

Matematik Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları incelendiğinde matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştiren, matematiksel kavramları anlayabilen ve günlük hayatta kullanabilen, program çözen, akıl yürütme becerilerini kullanan, üstbilişsel bilgi ve becerileri geliştiren öğrenme süreçlerini yönetebilen, matematiği sanat, estetik, değer gibi unsurlarla ilişkilendirebilen vb. öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Matematik Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen bu amaçların kazandırılmasında konular belirli öğrenme alanlarına ayrılarak gerçekleştirilmektedir. Programda, Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme ve Veri İşleme olmak üzere dört öğrenme alanı yer almaktadır. Ayrıca bu öğrenme alanlarının alt öğrenme alanları da belirlenmiştir. Tüm öğrenme alanlarına her sınıf seviyesinde yer verilirken bazı alt öğrenme alanları belirli bir sınıftan sonra devreye girmektedir (MEB, 2018). Matematik Dersi Öğretim Programı'nda matematik öğrenme alanları, öğrencilerin öğrenmelerini ve tüm konuları organize edecek şekilde ve öğretimi sistemli hale getirecek şekilde düzenlenmiştir. Hedeflenen öğrencilerin yetiştirilmesinde bu öğrenme alanları sürecinin işleyişi önemli hale gelmekte dolayısıyla da öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Öğretmenlerin matematik öğretiminde eğitim durumlarını kendi ve öğrencinin ilgisine, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlemesi, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmesi için doğru yöntem,

teknik ve materyal kullanması gerekmektedir. Ancak burada öğretmenlerin derse karşı inançları da önemlidir. Eğitim durumları üzerinde önemli rolü olan öğretmenlerin matematik öğretimine dair inançları onların derse yönelik tutumlarını ve tercihlerini etkileyebilir (Bulut & Baydar, 2002). Öğretmenlerin matematik öğretimine dair inançlarının olumlu olması derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin öğrenme alanlarının öğretimine nasıl yaklaştıklarına dair bilgi verebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı özellikle matematiğin formal olarak ilk öğretiminde önemli yere sahip olan sınıf öğretmenlerinin matematik öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğrenme alanlarının öğretiminde;

- aldıkları keyif durumuna dair görüşleri nasıldır?
- duydukları kaygı durumuna dair görüşleri nasıldır?
- verdikleri öneme dair görüşleri nasıldır?
- kendilerini yeterli görme durumlarına dair görüşleri nasıldır?
- sarf ettikleri emek durumuna dair görüşleri nasıldır?
- somutlaştırmaya dair görüşleri nasıldır?
- programda ayrılan sürede yetiştirme durumlarına dair görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Karma araştırma yaklaşımlarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın nicel boyutu ile istatistiksel ve oransal bir tablo ortaya çıkarmak, nitel boyutu ile de araştırma konusuna dair daha detaylı bilgi almak amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma boyutunda tarama araştırması deseninde, nitel araştırma boyutuyla ise durum çalışması desenindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı evreni, 2023-2024 öğretim yılında Malatya ilinde resmi ilkökullarda görev yapan 1896 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda uygulanan anketin örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem sayısı anakütlenin belli olduğu durumlarda kullanılan formül (Karaca, 2021) kullanılarak örneklem büyüklüğü 319 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda Malatya ili genelinden 330 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır.

Matematik öğrenme alanlarına dair öğretmen görüşlerinin alınması için nitel verilerin toplanmasında da basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada görüşmeler için 15 kişilik bir örneklem grubu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak sıralama anketi kullanılmıştır. Sıralama anketinde derecelendirilmiş sorular bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Ankette yedi alt probleme yönelik yedi soru bulunmaktadır. Bu sorular matematik öğretiminde alınan keyif, duyulan kaygı, verilen önem, öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeyleri, öğretmenlerin sarf ettikleri emek düzeyi, yapılan somutlaştırmalar ve programda ayrılan sürede yetiştirme durumlarına yönelik sorulardır.

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sıralama anketinde yer alan soruların nedenlerini öğrenmeye yönelik hazırlanan görüşme formuna uzman görüşü doğrultusunda son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Anket verileri 2023-2024 öğretim yılı Mayıs ayında online ve elden formlar dağıtılarak toplanmıştır. Ardından anket verileri SPSS programına işlenmiştir. Verilerin bilgisayar ortamına geçirilmesinde ters kodlama yapılmış, 1. sıraya konulan öğrenme alanına 5, 5. sıraya konulan öğrenme alanına 1 puan verilmiştir. Sonrasında bu puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak tablolaştırılmıştır.

Görüşme verilerinin analizinden literatür incelenerek sorulan soruların yanıtlarını içerebilecek kategoriler belirlenmiştir. Ardından görüşme verileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve verilere ilişkin temalar oluşturularak tablolaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğretiminde daha çok keyif aldıkları konu alanları sayılar ve işlemler olarak ortaya çıkmıştır. Bunun nedenleri ise “öğrencinin ilgisi” ve “öğretmenin ilgisini çekmesi” olarak görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretiminde daha çok kaygı duydukları öğrenme alanı ölçme olarak görülmüştür. Bunun nedeninin ise daha çok “öğrencilerin kavramalarına yönelik öğretim kaygısı” olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimde daha çok önem verdikleri konu alanları sayılar ve işlemlerdir. Bunun nedeni olarak en çok “diğer konulara ön koşul olması” gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretiminde kendilerini daha çok yeterli gördüğü konu alanları sayılar ve işlemler konu alanları olarak görülmüştür. Bunun nedeninde ise “öğretim yöntem ve stratejilerine güven” en çok vurgulanan görüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimde daha çok emek sarf ettikleri konu alanları sayılar ve işlemlerdir. Bunun nedenleri daha çok “öğrencinin zaman alması”, “diğer konulara temel olması” kategorilerinde yer bulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimde daha çok somutlaştırma yaptıkları öğrenme alanları/konu alanları başta sayılar sonrasında işlemler ve geometridir. Sayılar ve işlemler konu alanlarında somutlaştırma yapma sebepleri “kalıcı öğrenme sağlaması”, geometri öğrenme alanında somutlaştırma yapma sebebi ise “soyut kavramları somutlaştırması” olarak yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, matematik dersi, matematik öğrenme alanı, sınıf öğretmeni

Kaynakça

Berkant, H. G. (2020). Program Geliştirme ve Öğretme-Öğrenme. (Ed.) H.G. Berkant. Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulama Örneklerine içinde (s. 265-302). Anı Yayıncılık

Bulut, S., & Baydar, S. C. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (62-66).

Biber, A. Ç. (2019c). Matematik ve Öğretimi. (Ed. A. Kaçar). İlkokulda Matematik Öğretimi içinde (ss. 2-17). Pegem Akademi Yayıncılık.

Olkun, S., & Uçar, Z. T. (2009). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi. (6. Baskı). Eğiten Kitap.

Özcan, B. N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve geometriye karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18(2), 926-939.

Karaca, S. (2021). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Gazi Kitabevi.

MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı.

Pişkin Tunç, M., & Karacı Yaşa, G. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına İlişkin Algılarının Zihinsel İmgeler Yardımıyla İncelenmesi. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Çalışmaları İçinde (ss. 67-82). Gece Kitaplığı.

Saka, E., & Durmuş, M. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının ve Metaforik Algılarının İncelenmesi. Ekev Akademi Dergisi, 25(85).

Tarım, K., Bulut Özsezer, M. S., & Canbazoglu, H. B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1032-1052.

Dijital Kaynaklara Ulaşmanın Matematik Okuryazarlığına Etkisi: PISA 2022 Türkiye Örneği

Hanifi Özdemir ^{1,*} & Ayfer Sayın ¹

¹ Gazi Üniversitesi
hanifi_ozdemir@yahoo.com

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde dijital eksenli yaşanan hızlı gelişim hayatın her yönünü etkilediği gibi eğitim ve öğretim alanını da yakından etkilemiştir. Bu hızlı değişim, eğitimde paradigma değişimini de zorunlu hâle getirmiştir (Atasoy & Güçlü, 2019, 2). Dijital kaynakların eğitim ortamını önemli ölçüde etkilediği; eğitimciler ve öğrenciler için hem yeni fırsatlar hem de zorluklar sunduğu görülmektedir (Bujang vd., 2020; May, 2021; Paskevicius, 2021). Dijital kaynakların tekrar kullanılabilirlik, uyarlanabilirlik, zamandan bağımsız olarak erişilebilirlik, süreklilik, değerlendirilebilirlik, ortamlar arası kullanılabilirlik, keşfedilebilirlik, yenilenebilirlik gibi özellikleri açısından bireylerin araştırma ve öğrenme alışkanlıklarına yön verebilmekte (İnce, 2020), öğrencileri 21. yyda bireyden beklenen üst düzey becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Starčić vd., 2018). Ayrıca dijital kaynak kullanımı; bilgi ve dijital okuryazarlık ve matematik okuryazarlığı için de temel oluşturmaktadır (Brankov, 2022). Matematiksel düşüncüyü tüm bireyler için çoklu ortamlarla ulaşılabilir kılması açısından bilgisayar, tablet ve cep telefonu matematik öğretiminde kullanılan önemli teknolojik araçlar hâline gelmiştir (Altınışik, 2021). Değişimin dijitalleşmeyle farklı bir ivme kazandığı günümüzde bireylerin matematiksel araçları iyi düzeyde anlayarak matematiksel okuryazarlık sahibi olmaları önemli görülmektedir (Güre vd., 2020). Bu doğrultuda mevcut araştırmada PISA 2022 uygulamasına katılan öğrencilerin dijital kaynak kullanımının matematik okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, [PISA]), başarı testlerinin yanı sıra öğretmen, öğrenci ve veli anketleriyle belirli değişken ve kaynaklar açısından ülkelerin profillerinin çıkarıldığı; ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle eğitim performanslarının karşılaştırılabildiği uluslararası ölçekli bir uygulamadır. PISA 2022 Türkiye raporunda anketlerden alınan birçok sonuç raporlansa da bilgi ve iletişim teknoloji anketinden elde edilen veriler ayrı bir başlıkta incelenmemiştir. Dijital kaynaklarla ilgili ilişkilendirmelere eğitime ayrılan kaynaklar ve matematik performansı başlığı altında incelenmiştir. Yine bu başlık altında bilgi ve iletişim teknoloji anketine ilişkin veriler görülmemiştir. Bu bağlamda PISA 2022'ye katılan öğrencilerin dijital kaynaklara ulaşabilirliği uygulamada yer alan bilgi ve iletişim teknoloji anketi kapsamında ele alınıp bunun öğrencilerin matematik başarısına etkisinin incelenmesi; araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Dijital öğrenmeye hazırlık indeksi okul müdürlerinin cevaplarıyla elde edilen bir anket olup daha çok okul ve öğretmen odaklıdır. Bu açıdan araştırmada ele alınan bilgi ve iletişim teknoloji anketinin öğrenciler tarafından cevaplanması ve öğrenci odaklı olması dijital kaynaklara ilişkin elde edilen verilere farklı bir boyut kazandırmaktadır. Bu önem ve amaç çerçevesinde çalışmanın araştırma

soruları şu şekilde belirlenmiştir: (1) Dijital kaynak kullanımının matematik okuryazarlığına etkisi nedir? (2) Matematik okuryazarlığı başarısı bakımından dijital kaynakların önem sırası nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, PISA 2022 uygulamasına Türkiye`den katılan öğrencilerin matematik okuryazarlığıyla dijital kaynak kullanımı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada Türkiye`de PISA 2022 uygulamasına katılan 7250 öğrenciler dâhil edilerek öğrencilerin matematik okuryazarlık puanları ile bilgi ve iletişim teknoloji anketine (dijital kaynak kullanımı) verdikleri cevaplar incelenmiştir. Söz konusu ankette öğrencilerin bilgisayar, akıllı telefon, tablet, 3D yazıcı vb. dijital cihazlar ve donanım; yazılımlar ve internet siteleri gibi çevrim içi dijital kaynakların okul içinde veya okul dışında ne tür etkinlikler için hangi sıklıkta kullandığı Likert tipi derecelendirilmiş maddelerle ölçülmektedir. Öğrencilerin matematik okuryazarlık puanlarının dijital kaynak kullanımı tarafından ne düzeyde açıklandığının tespit edilmesi için veri madenciliği karar ağaçları yöntemlerinden CHAID (Otomatik Ki-Kare Etkileşim Belirleme) analizi kullanılmıştır. CHAID analizi, kategorik değişkenlere ilişkin veri kümesini, bağımlı değişkeni en iyi şekilde açıklayacak biçimde detaylı homojen alt gruplara böler. Analizde kayıp verilere yeni bir kategori gibi davranır ve bu kategoriyi p-değeri hesaplamalarına dahil etmesi bakımından avantajlıdır (Pehlivan, 2006, 34). Bu nedenle veri seti hazırlandıktan sonra analiz için veri madenciliği yöntemlerinden CHAID (Otomatik Ki-Kare Etkileşim Belirleme) algoritması seçilmiştir. CHAID analizi IBM SPSS Modeler 18.0 programıyla yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı matematik okuryazarlığında dijital kaynak kullanımının etkisini Türkiye bağlamında açıklamaktır. Araştırma kapsamında öncelikle Türkiye örneklemindeki öğrenciler, matematik okuryazarlık becerisi bakımından “düşük” ve “yüksek” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık % 53`ünün (3813 öğrenci) matematik okuryazarlığı düşük, % 47`sinin (3437 öğrenci) matematik okuryazarlığı yüksek grupta yer almıştır. Sınıflamanın ardından PISA 2022 uygulamasında öğrencilerin dijital kaynaklara ulaşmalarının matematik okuryazarlığı başarılarına etkisini incelemek için yapılan CHAID analizi sonucunda 87 düğüm ve 5 dallı bir karar ağacı oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda matematik okuryazarlık değişkenini yordayan en önemli değişkenin okul dışında akıllı telefon kullanımı olduğu; en önemsiz değişkenin ise sosyal medya kullanım deneyimlerine ilişkin yaşlarına uygun olmayan internet içeriğiyle karşılaştıklarında yaşadıkları üzüntü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, dijital kaynaklar, PISA 2022

Kaynakça

Altınışik, M. (2021). Dijital Oyunların Matematiksel Kavram Gelişimi Ve Öğretimsel Nitelikler Açısından İncelenmesi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Atasoy, R. & Güçlü, N. (2019). PIAAC 2015 Sonuçlarına Göre Türkiye'deki Yetişkinlerin Sözel Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2-27.

Brankov, D. (2022). Information and digital literacy of first-year students of hispanic studies.. <https://doi.org/10.25159/unisarxiv/000049.v1>

Bujang, S., Selamat, A., Krejcar, O., & Nguyên, N. (2020). Digital learning demand for future education 4.0—case studies at malaysia education institutions. *Informatics*, 7(2), 13. <https://doi.org/10.3390/informatics7020013>

Güre, Ö., Kayri, M. & Erdoğan, F. (2020). PISA 2015 Matematik Okuryazarlığını Etkileyen Faktörlerin Eğitsel Veri Madenciliği ile Çözülmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 393-415.

May, J. (2021). Revisiting the life of lucy garvin, first principal of sydney girls high school: expanded biography and use of digital sources. *History of Education Review*, 50(2), 287-302. <https://doi.org/10.1108/her-10-2020-0053>

MEB. (2023). Türkiye PISA 2022 Raporu. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

NCTM, (2012). National Council of Teachers of Mathematics. 13.01.2024 tarihinde <https://pubs.nctm.org/view/journals/jrme/44/5/jrme.44.issue-5.xml> adresinden erişilmiştir.

Paskevicius, M. (2021). Educators as content creators in a diverse digital media landscape. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1). <https://doi.org/10.5334/jime.675>

Starčić, A., Terlevic, M., Lin, L., & Lebeničnik, M. (2018). Designing learning for sustainable development: digital practices as boundary crossers and predictors of sustainable lifestyles. *Sustainability*, 10(6), 2030. <https://doi.org/10.3390/su10062030>

Ortaokul Öğrencilerinin Gözünden Cebir Öğretimi

Handan Esmer^{1,*} & Ebru Kükey¹

¹ Fırat Üniversitesi
handan.esmer2000@gmail.com

Problem Durumu

“Al-Cabr” kelimesinden adını alan cebir, aritmetiğin genelleştirilmiş durumu şeklinde tanımlanır (Amerom, 2003; Katz, 2007). Cebir, matematiğin hem bir dili hem de bu dili oluşturan bileşenleridir. Bu bileşenler bilinmeyenler, formüller, örüntüler, yer tutucular ve ilişkilerdir (Usiskin, 1997). Yaşamda her zaman yer bulan cebiri öğrencilerin öğrenmesi hayatlarını etkileyecek derecede önemlidir (Williams, 1997).

Temel çerçevesini Harezmi’den almış olan cebir, matematiğin alt dalı olarak ortaya çıkmış ve zamanla matematiğin en önemli konularından biri haline gelmiştir (Yenilmez ve Avcu, 2009). Cebir alanının kendine özgü kuralları, onu matematiğin ana dili haline getirmiştir (Çelik, 2007). Genel literatüre bakıldığında cebir öğrenirken öğrencilerin çeşitli durumlarda zorlandığı tespit edilmiş ve bu durumlar farklı araştırmalara konu olmuştur (Dede ve Argün, 2003; Kieran, 1992; Stacey ve MacGregor, 1997). Öğrencilerin cebirde zorlandığı durumların nedenleri içerisinde öğrencilerin cebirsel işlemler yaparken çabalamalarının yanında, cebiri sadece eşitlik veya sadece bilinmeyen şeklinde şematize etmeleri vardır. Aynı zamanda cebir dersi öğretilirken öğrencilere sorgulamayı ve araştırmayı öğretmek yerine işlem yaparak yazdırma faaliyetinin olması da bir diğer nedendir (Lesh, Post ve Behr, 1987). Bu sebeple öğrencilerin cebiri tam anlamıyla öğrenmeleri; disiplinler arası aktarım yapabilmeleri, ilişkilendirme kurabilmeleri, cebirsel düşünme ve akıl yürütme yapabilmeleri, farklı temsil biçimleri kullanabilmeleri ile bağlantılıdır (Lesh, Post ve Behr, 1987). Matematikte önemli bir öğrenme alanı olan cebirin öğretilmesi kritik olmakla beraber çeşitli zorluklara da sahiptir. Cockcroft (1982) bu durumu şöyle özetlemiştir: Cebir, öğrencilerin ön yargılı olduğu ve kafa karışıklığına neden olan bir alandır. Cebiri öğrenme ve öğretme konusunda pek çok çalışma yapılmasına rağmen özellikle öğretmenlerin cebiri nasıl öğreteceğine ve cebir öğretimi için oluşturulması gereken uygun ortamın ne olduğuna yönelik yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır (Dede ve Argün, 2003; Dikkartın Övez, 2012; Kaput, 1999). Bunun sebebinin okullarda cebir öğretirken kullanılan geleneksel yöntemlerin sürdürülmesi olduğu düşünülmektedir (Doerr, 2004).

Cebirin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair en net bulguların öğrencilerden elde edileceği düşüncesiyle yola çıkılarak yapılan bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin cebir öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada cebir öğretimi kapsamında temel kavramların neler olduğu ve bu temel kavramların öğretiminin nasıl olması gerektiği, somut materyal kullanımının getirdiği farklılıkların neler olduğu, öğrencilerin hangi somut materyallerin kullanılmasını istediği ve cebir öğrenmedeki zorlukların

öğrencilerin penceresinden tespit edilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda literatürdeki birçok araştırmadan öğrenci görüşlerinin alınması yönüyle ayrılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerin bakış açılarına göre cebir öğretiminin nasıl olması gerektiğini belirlemeye yöneliktir. Çalışma kapsamında, öğrencilerin cebir öğretiminin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri detaylı olarak incelendiği için araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Çalışmada belirli bir olgunun yaşanmış deneyiminin anlamını, bileşimini ve özünü keşfetme amaçlandığı için olgubilim deseni kullanılmaktadır (Edmonds ve Kennedy, 2017). Bu doğrultuda araştırmada 8. sınıf düzeyine devam etmekte olan 38 ortaokul öğrencisinin görüşü alınmıştır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu nedenle çalışma kapsamında cebir öğretimine yönelik 5 açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu 3 alan eğitimcisinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Ayrıca 5 ortaokul öğrencisiyle de pilot çalışma yapılmıştır. Görüşme sorularına yapılan öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve bu verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler, belirli kurallar dâhilinde nesnel bir bakış açısıyla analiz edilebilmiştir. İçerik analizi, verilerin herkes tarafından kabul görülen ve ölçülebilen açıklamasını yapmak için veriyi anlamına göre gruplandırıp bu gruplara kodlar verilmesi ile yapılan analiz türüdür (Aybek, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğrenciler tarafından cebir öğretiminde temel kavramların öğretilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda cebir denilince temel kavramları açıklayabilen öğrencilerin cebiri daha anlaşılır buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Temel kavramların öğretilmesinde somut metotların kullanılmasının dersi daha anlaşılır hale getireceği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin, cebirde temel kavramlar öğretilirken öğretmenlerinden duyuşsal alana hitap eden becerileri daha çok kullanmalarını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cebir öğretiminde materyal kullanılmasının öğrenciler açısından dersi hem daha sevilir hem de daha somut hale getirdiği saptanmıştır. Öğrencilerin materyal çeşitleri için verdikleri örneklerin çoğunluğunun üç boyutlu ve somut nesnel olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin derslerde bu nesnelere yer vermesinin önemli olacağı vurgulanabilir. Bu çalışmanın sonucunda cebir dersinin temel kavramlarının öğretiminin, ders işleyişinde materyal kullanımının, cebir öğretimi sürecinde sınıf ortamının düzenlenmesinin ve öğretmenlerin hem mesleki bilgisinin hem de pedagojik tutumlarının etkisinin öğrenciler açısından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Cebir, cebir öğretimi, cebir öğretiminde temel kavramlar, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

- Amerom, V. B. A. (2003). Focusing on informal strategies when linking arithmetic to early algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 54(1), 63-75.
- Aybek, C. E. (2019). Verilerin analizi ve değerlendirilmesi. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 179-180). Pegem Yayıncılık.
- Çelik, D. (2007). Öğretmen adaylarının cebirsel düşünme becerilerinin analitik incelenmesi, *Yayımlanmamış doktora tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cockcroft, W. H. (1982). *Mathematics counts: Report of the committee of enquiry*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
- Dikkartın Övez, F. T. (2012). Matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi (Cebir Öğrenme Alan), *Yayımlanmamış doktora tezi*. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doerr, H. M. (2004). Teachers' knowledge and the teaching of algebra. In K. Stacey & H. Chick (Ed). *The Future of the Teaching and Learning of Algebra* (pp. 267-290).
- Edmonds, W. A. and Kennedy, T. D. (2017). Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method.
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra. in mathematics classrooms that promote understanding. National Center For Improving Student Learning and Achievement In Mathematics and Science, 1th edition.
- Katz, J. V. (2007). Stages in the history of algebra with implications for teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 185-201.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In Grouws D. A. (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Macmillan Publishing Company.
- Lesh, R., Post, T. and Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier, (Ed.), *Problems of representations in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stacey, K. and MacGregor, M. (1997). Building foundations for algebra. *Mathematics in the Middle School*, 2(4), 253-260.

Usiskin, Z. (1997). Doing algebra in grades K-4 In B. Moses (Ed.). *Alternatif thinking, grades K-12* (pp. 5-7). Restoran, VA: NCTM.

Williams, E. S. (1997). Algebra: what students can learn. The nature and algebra in the K-14 curriculum. *Proceedings of a National Symposium. (27-28 May 1997)*. Washington.

Yenilmez, K. ve Avcu, T. (2009). Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 37-45.

Yetişkin Eğitimi Kurslarında Görev Alan Öğreticilerin Matematik Öğretimine Yönelik Görüşleri

Oğuzcan Deniz ^{1,*} & Gönül Güneş ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
oguzdeniz7506@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde yaşam boyu öğrenme felsefesi, bireylerin sürekli gelişimlerine olanak tanıyarak toplumsal katılımlarını artırmaktadır. Özellikle yetişkin eğitimi, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olan önemli bir süreçtir (Akyüz & Yenilmez, 2009; Merriam & Bierema, 2014). Yetişkin eğitiminde, okuma yazma bilmeyen veya temel eğitim fırsatından yoksun kalan bireylere yönelik kurslar, hayat kalitelerini artırmaları ve topluma entegre olmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır (Bümen, 2005; Candy, 1991).

Matematik bilgisi, yetişkinlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları pek çok temel aktivite için gereklidir. Bütçe oluşturma, alışveriş yapma, sağlık bilgilerini anlama gibi basit görevler, matematik bilgisi gerektirir (Knowles, 1980; Gal, 2005). Bir öğretmen, “Matematik bilgisi, bireylerin karar verme süreçlerinde kritik bir role sahiptir,” diyerek bu bilgi türünün önemini vurgulamıştır (Wagner, 2016). Ancak, yetişkinlerin matematik öğreniminde karşılaştıkları zorluklar göz ardı edilmemelidir.

Yetişkin eğitim kurslarına katılan bireylerin geçmiş öğrenme deneyimleri, eğitim düzeyleri ve motivasyonları oldukça farklılık göstermektedir (Cerit, 2011; Cross, 1981). Bu çeşitlilik, öğretim yöntemlerinin etkinliğini artırmak için dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Yetişkin öğrencilerin matematiğe yönelik daha fazla kaygı ve önyargı geliştirme eğilimi vardır (Knowles, 1980). Bümen’in (2005) araştırmasına katılan bir öğretmen, “Matematiğe karşı duyulan kaygı, yetişkin öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkiliyor,” ifadesiyle bu durumu net bir şekilde açıklamıştır.

Yetişkin eğitimi kurs sürecinde, matematik öğretimi genellikle kısıtlı zamana tabidir. Okuma yazma eğitimine daha fazla süre ayrıldığı için, matematiğe yeterince odaklanmak zorluk yaratmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013; Ginsburg, 2009). Araştırmaya katılım gösteren öğretmenler, “Okuma yazma öğretimine daha çok zaman ayırmak gerektiğinden, matematik dersinde yeterli süre kalmıyor,” ifadeleriyle bu durumu ortaya koymuştur. Bu, eğitim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin etkinliğini artırmayı zorunlu kılmaktadır (Knowles, 1980; Quick, 2017).

Sonuç olarak, yetişkin eğitimindeki matematik öğretimi, bireylerin yaşam kalitelerini artırmada önemli bir süreçtir. Ancak, karşılaşılan zorluklar, öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir (Akyüz & Yenilmez, 2009; Candy, 1991). Bu bağlamda, öğretmenlerin önerilerinin değerlendirilmesi ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesi, matematik öğretimini daha etkili hale getirmek için kritik bir adım olacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, yetişkin eğitimi programlarında matematik öğrenimini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmanın temel amacı, bireylerin deneyimlerini derinlemesine anlamak ve bu bağlamda farklı perspektifleri keşfetmektir (Patton, 2015). Araştırma, yetişkinler için okuma yazma kurslarını yürüten öğretmenlerin matematik öğretimi ile ilgili algılarını ve deneyimlerini anlamak için yarı yapılandırılmış mülakatlar üzerinden gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013).

Araştırmaya, çeşitli yaş gruplarından ve eğitim düzeylerinden 11 öğretici katılım göstermiştir. Bu bireyler, yerel bir yetişkin eğitim merkezi aracılığıyla belirlenmiş ve isteğe bağlı katılımları sağlanmıştır (Merriam & Tisdell, 2016). Katılımcıların çoğu, okuma yazma eğitimi kurslarında daha önce görev aldıklarından öğretim deneyimlerini değerlendirebilecek durumdadır.

Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Mülakatlarda katılımcılara matematik öğretimine dair deneyimleri, okuma yazma bilgisi ile matematik arasındaki ilişki, kendi motivasyonları ve zorlukları ile eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar gibi başlıklar altında sorular yöneltilmiştir. Bu başlıklar, katılımcıların matematik öğretimi ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlamaktadır (Denzin & Lincoln, 2011).

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte, katılımcıların söyledikleri metinler kodlanmış ve benzer temalar belirlenmiştir. İçerik analizi, katılımcıların matematik öğretimlerindeki algılarını ve deneyimlerini daha iyi anlamak için etkili bir yöntemdir (Elliott, 2018). Ayrıca, geri bildirim sürecinde, katılımcılara analiz bulguları sunulmuş ve doğrulama yapılmıştır, bu da geçerliliği artıran bir yaklaşımdır (Lincoln & Guba, 1985).

Araştırma sürecinde etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Katılımcılara, çalışmanın amacı ve süreçleri hakkında bilgi verilmiş, onlardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Ayrıca, anonimlik sağlanmış ve katılımcıların verileri gizli tutulmuştur (Creswell & Poth, 2018).

Sonuç olarak, bu yöntemle elde edilen bulgular, yetişkin eğitiminde matematik öğretiminin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmayı ve matematik öğretim sürecine dair farkındalığı artırmayı hedeflemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yetişkin eğitim kurslarında görev alan öğretmenlerin, matematik öğretimine yönelik çeşitli ihtiyaçlarının olduğu ve zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, birçok öğreticinin yetişkinlere özgü öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun matematik öğretiminde etkin yöntemlerin kullanımını kısıtladığı ve öğretmenlerin, öğrencilere yeterince destek olabilmelerini engellediği söylenebilir.

Ayrıca, öğretmenler mevcut eğitim materyallerinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğreticilerin ifadelerine göre, “Materyallerde, bazı önemli matematik konularının ve etkinliklerin eksik olduğu” belirtilmiştir (Bümen, 2005). Bu durum, öğretim sürecinin etkinliğini doğrudan etkilemekte ve öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde şekillendirmektedir.

Öğreticilerin görüşlerine göre, yetişkin eğitim kurslarında matematik öğretimine kurs programındaki süre kısıtlılığı nedeniyle yeterli zaman ayıramadığı anlaşılmaktadır. Örneğin, bir öğretici, “Kısıtlı ders saati nedeniyle, okuma yazma eğitimine daha fazla ağırlık verilmesi nedeniyle matematiğe yeterli zaman ayıramıyoruz” ifadelerini kullanmıştır. Bu, öğretmenlerin zaman yönetimi açısından yaşadığı zorlukları göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2013).

Sonuç olarak, öğretmenler genellikle, "Kurslarda matematik eğitime ayrılan süre artırılmalı" ve "Mevcut eğitim materyallerinin içerikleri güncellenmeli ve artırılmalı" şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu bulgular ışığında, yetişkin eğitim kurslarında matematik öğretiminin niteliğini artırmak ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları gidermek için hizmet içi eğitim programları ve güncellenmiş eğitim materyalleriyle destek sağlanmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır

Anahtar Kelimeler: Yetişkin Eğitimi, yaşam boyu öğrenme, matematik öğretimi

Kaynakça

Akyüz, G., & Yenilmez, K. (2009). Yetişkin eğitiminde öğretim yöntem ve teknikleri. Ankara: Pegem Akademi.

Bümen, N. (2005). Yetişkin eğitiminde program geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Candy, P. C. (1991). Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Cerit, Y. (2011). Yetişkinlerin öğrenme stilleri. Eğitim ve Bilim, 36(161), 139-157.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publication

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Elliot, J. (2018). Reflexive practice in education and training. London: Routledge.

Gal, I. (2005). Adults' mathematical literacy: Theoretical framework. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 36(6), 507-522.

Ginsburg, H. P. (2009). The role of play in children's learning: A systemic perspective. *Journal of Child Development*, 80(3), 847-862.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett Publishing Company.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Quick, R. (2017). Effective teaching strategies for adult learners. *Journal of Adult Education*, 45(1), 34-41.

Wagner, D. A. (2016). The importance of adult literacy: Implications for educational change. *Educational Researcher*, 45(3), 133-138.

Matematik Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanarak Bilişsel Talep Düzeylerine Uygun Ölçme ve Değerlendirme Deneyimlerinin İncelenmesi

Faruk Savaş ^{1,*} & Emre Ev Çimen ²

¹ Anadolu Üniversitesi

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

mrsentez18@gmail.com

Problem Durumu

Bir ulusun modern dünyada uygarlık düzeyine ulaşabilmesi için eğitim ve öğretim kurumlarını en iyi şekilde düzenleyip eğitim ve öğretimin en büyük neferleri olan öğretmenlerin öğretme görevini en iyi şekilde yapması beklenmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Hedeflenen bu düzeye ulaşılabilmesi için kavramların en iyi şekilde tanımlanması gerekmektedir. Bu noktada eğitimin tanımı ön plana çıkmaktadır. Eğitim, "bireyde istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir." Ardından eğitimin en büyük ögesi olan öğretim gelmektedir. Öğretim ise "belli hedef-davranışlara göre, öğrenmeyi desteklemek üzere, etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir" (Senemoğlu, 2000). Eğitim ve öğretim sürecini özetleyen bu kavramlar incelendiğinde bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için hangi davranışların istendik olduğu belirlenmesi buna uygun tutumların belirlenmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra yanlış veya hatalı kabul edilmesi gereken norm ve davranışlar belirlenmelidir. Kuşkusuz bunu sağlayabilmek için okulların planlı bir eğitim sürecine ihtiyacı bulunmaktadır. Bu süreci sağlıklı bir şekilde yürütecek temel aktör ise öğretmenlerdir (Elkatmış ve Toptaş, 2015, s. 3). Bu süreci en iyi şekilde yürütebilmesi öğretmenlerde olması gereken önemli bir özellik, yeterli düzeyde ölçme değerlendirme bilgisine sahip olmak ve bunu uygulamaktır (Karakuzu, 2017). Geleneksel anlamda ölçme değerlendirme süreci öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı anda aynı ortamda yüz yüze olacak şekilde planlanmaktadır ve uygulanmaktadır. Ancak Aralık 2019 tarihinde ortaya çıkan COVID-19 Koronavirüs salgını pek çok alanda olduğu gibi eğitim sistemini ve dolayısıyla ölçme ve değerlendirme sürecini de derinden etkilemiştir. Dünyadaki gelişmiş ülkelerin önemli bir kısmı yüz yüze eğitimden çevrimiçi ortama geçmek durumunda kalmışlardır. Birleşmiş Milletler'in yaptığı incelemelere göre (Zhong vd., 2020) dünyada neredeyse 700 milyonu aşkın öğrenci kitlesini kapsayan okul ve üniversiteler kapılarını yüz yüze eğitime kapatmıştır (Telli ve Altun, 2020). Bu bağlamda eğitim öğretimin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme süreci de belirsizliğin kurbanı olmuştur. Ülkemizde yayınlanan yönetmeliklerle sınavlar ertelenmiş veya iptal edilmiştir (Anadolu Ajansı, 2021). Bu durumdan kaynaklı öğrencilerde ciddi kafa karışıklığı oluşmuş ve belirsizlikten kaynaklı öğrencilerin öğrenme motivasyonu ciddi anlamda düşmüştür. Pandemi süreci içerisinde yükseköğretim dışındaki ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde ölçme ve değerlendirme sürecinin çevrimiçi ortamda tüm yeterlilikler sağlanacak şekilde gerçekleştirip gerçekleştirilemeyeceği meselesi eğitim camiasını uzun bir süre ihtilafa düşürmüştür. Ne yazık ki süren tartışmalardan kesin ve anlaşılır adımlar öne sürülebilmiştir. Ölçme ve değerlendirme deyim yerindeyse askıda kalmış ve belirsizliğini korumuştur. Bu belirsizliğe karşı tutarlı ve sistematik bir yaklaşım ve öneri sunmak amacıyla kendileri de pandemiye

“üniversite öğrencisi” olarak maruz kalmış ve kısa bir süre sonra mezun olacak öğretmen adaylarının mevcut duruma karşı nasıl bir çözüm üretecekleri hangi stratejileri kullandıkları ve bunu hangi gerekçeye dayandırdıkları incelenmiştir. Eğitim sistemimizdeki öğretim programında öğrenme alanlarının öğretiminde problem kurma ve çözme stratejileri önemli yer tutmaktadır. Problem çözme doğası gereği aşamalı ve görev tabanlı olduğu için bilişsel yönü kuvvetlidir. Bu hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından anlamlıdır. İşte matematik dersinin doğasını daha iyi anlamlandırmak adına bilişsel talep modeli ile bu inceleme süreci yürütülmüştür. Bilişsel İstem olarak da adlandırılan Bilişsel Talep, “öğrencinin bir görevi başarı ile sonuçlandırması ve görev ile etkileşime girebilmesi için gerekli olan düşünme basamakları ve düşünme türleri” olarak tanımlanan bir kavramdır (Stein vd., 2000, s. 11). Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda Web 2.0 araçlarından birini seçerek Bilişsel Talep Modeli’ne uygun bir şekilde hazırladıkları ölçme ve değerlendirme içeriklerinin uygulanması süreci ile ilgili hazırlıkları ve uygulamalarına yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kişinin kendi deneyimlerinin, fikrinsel birikimlerinin araştırmanın gidişatını ve sonucunu anlamlı bir şekilde etkilediğini kabul eder (Büyüköztürk vd., 2008, s. 12). Bu araştırmada temel olarak öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden bulguların elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle bu araştırmada bir nitel araştırma modeli olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören gönüllü sekiz matematik öğretmen adayı ile birebir çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kendilerine önce araştırma izin belgesi, ardından kişisel bilgi formu verilmiş; sonrasında çevrimiçi ortam ile ilgili düşüncelerini içeren ön görüşme formu doldurtulmuştur. Ardından Web 2.0 araçları ile ilgili bir görüşme formu verilmiştir. Bu formlar uygulandıktan sonra öğretmen adaylarının bilgi sahibi olmaları için araştırmacı tarafından bilişsel talep ve Web 2.0 araçlarının özelliklerini tanıtan çevrimiçi bir sunum gerçekleştirilmiştir. Bu sunum dosyası öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Sunum sonrası çalışma grubundaki sekiz matematik öğretmen adayı ile her hafta çarşamba günü 17.30 – 20.00 saatleri arasında üniversite uzaktan eğitim sistemi (ESUZEM OYS) sistemindeki sanal sınıf ortamında “Öğretmenlik Uygulamaları” adlı derste görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde uygulama zamanı geldikçe görev formu, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu ve son görüşme formları tanıtılmış ve öğretmen adaylarının belirtilen süre içerisinde bu formları doldurmaları ve ESUZEM üzerinden göndermeleri istenmiştir. Araştırmanın katılımcısı olan sekiz öğretmen adayı kendilerine uygun Web 2.0 aracını belirlemiş bu araç ile öğretmenlik uygulaması dersi için gittikleri staj okulundaki öğrencilere 30 dakikalık bir ölçme ve değerlendirme süreci gerçekleştirmişlerdir. Bu ölçme ve değerlendirme sürecinin ardından uzman görüşü almak için kendi danışman öğretmenleri ile çevrimiçi ortamda 60 dakikalık bir görüşme yapılmış ve etik izin alınarak bu görüşme kaydedilmiştir. Öncelikle ders içerikleri ve görüşme kaydının ses dökümleri yapılmıştır. Ses dökümlerinin içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda dökümlerde yer alan

diyaloglar çeşitli kriterlere göre kodlanmış ve bu kodlardaki ortak temalar belirlenmiş, örnek kesitlerle sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, bilişsel talep ile ilgili ayırt edici sorular bulmakta zorlansalar da gereken ek bilgiler verildikten sonra daha nitelikli ve büyük ölçüde öğrencilerin seviyesine uygun sorular hazırladıkları görülmüştür. Yapılan ölçme ve değerlendirme süreci sonrasında öğretmen adaylarının bilişsel talep ile ilgili gayet olumlu dönütler verdiği görülmüştür. Aynı şekilde Web 2.0 araçlarını ders esnasında büyük ölçüde başarılı bir şekilde kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Çalışmanın öncesi ve sonrası değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda ölçme ve değerlendirme sürecine karşı tutumları deneyimleri ciddi anlamda olumlu yönde farklılık göstermektedir. Araştırmanın başında uygulanan ön görüşme formundan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları, bilişsel talep ve çevrimiçi ortam ile ilgili kısıtlı bilgi sahibi oldukları ve bunun yanı sıra çevrimiçi eğitime karşı kısmi bir önyargıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda ölçme ve değerlendirme uygulama deneyimi sonrası tutumları pozitif yönde değişmiştir. Hatta bazı öğretmen adayları kendi mesleki yaşantılarında değişik web 2.0 araçlarını kullanarak hem ders işleyip hem de ölçme ve değerlendirme yapabileceğini belirtmiştir. Gelecekteki araştırmalar için, araştırmacıların Web 2.0 araçlarını kullanarak ortaokul ve lisenin tüm kademelerinde farklı kazanımları hedef alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmaları ve daha ayrıntılı ölçme ve değerlendirme içeriği daha uzun süren farklı yaklaşımları esas alan çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Talep Modeli, Web 2.0 araçları, çevrimiçi ortamda ders, ölçme ve değerlendirme

Kaynakça

Anadolu Ajansı. (2021, 25 Aralık). Liselerde yüz yüze sınavlar 15 Şubat 2021 sonrasında yapılacak. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/liselerde-yuz-yuze-sinavlar-15-subat-2021-sonrasinda-yapilacak/2088476>.

Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1994). Genel Öğretim Bilgisi. Konya; Atlas Kitabevi.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Elkatmış, M., & Toptaş, V. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 128-144.

Karakuzu, B. (2017). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki geometri görevlerinin tür, bağlam, temsil biçimi ve bilişsel istem düzeyleri açısından incelenmesi (Tez Numarası 463464) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Senemoğlu, N. (2000). Eğitimin psikolojik temelleri: Öğretmenlik Mesleğine Giriş.

Stein, M. K., Torgrud, L. J., & Walker, J. R. (2000). Social phobia symptoms, suBilişsel Talep Modeliypes, and severity: findings from a community survey. *Archives of general psychiatry*, 57(11), 1046-1052.

Telli, S.G., & Altun, D. (2020). The Coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34.

Zhong, B. L., Luo, W., Li, H. M., Zhang, Q. Q., Liu, X. G., Li, W. T., & Li, Y. (2020). Knowledge, attitudes, and practices towards COVID-19 among Chinese residents during the rapid rise period of the COVID-19 outbreak: a quick online cross-sectional survey. *International journal of biological sciences*, 16(10), 1745.

Cebirsel Düşünme Kapsamında Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, İngiltere ve Kanada Örnekleri

Zeynep Gürsoy^{1,*} & Zeynep Sonay Ay¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
zeynepgursoy@hacettepe.edu.tr

Problem Durumu

Cebirin tarihsel gelişimi incelendiğinde, bir dizi sıralı işlemler ve işlemlerin uygulamalarıyla birlikte aslında sembolik bir dille problem çözme aracı olarak kullanılmasının yanı sıra, bir düşünme aracı olması, aritmetiğe cebir gözüyle bakılmasını sağlamıştır (Kieran, 2004; Subramaniam ve Banerjee, 2011). Öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişlerinde önemli uygulama alanlarından biri olan okul cebiri, matematik eğitiminde bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Temelinde somut nesnelere sayma ile başlayan aritmetik düşünme ile sınıf düzeyi arttıkça, bilinen nicelikler arasındaki ilişkinin incelenmesi, bilinenden yola çıkarak bilinmeyen niceliklerin hesaplanabilmesi ve hatta bilinmeyen nicelikler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılabilmesini sağlayan cebire bakıldığında, derin bir muhakeme becerisi olan cebirsel düşünmenin varlığı görülmektedir (Yenilmez ve Ev Çimen, 2016). Yapılan araştırmalar cebirsel düşünmenin, okul cebirinden önce var olduğunu ve okul öncesi dönemde bile çocukların nicelikler arasındaki fonksiyonel ilişkileri dile getirebildiklerini göstermektedir (Kieran, 2004; Blanton ve Kaput, 2011; Walkoe ve Levin, 2020). Cebirsel düşünmenin temel bileşenleri; sayı ve işlem özelliklerinin genellenmesiyle aritmetiğin genelleştirilmesi, örüntü ve ilişkilerin ortaya çıkarılması ve ifade edilmesiyle fonksiyonel düşünme ve matematiksel bir modelin elde edilmesiyle modelleme dillerinin, sarmal bir yapı oluşturduğu ve cebirsel düşünmenin gelişimiyle okul cebiri öğretiminde, öğrencilerin de cebir bilgilerini anlamlı bir şekilde yapılandırılmaları sağlanmaktadır (Stephens vd., 2015).

NCTM tarafından 1998 yılında düzenlenen sempozyumda, bildirilerin yayımlandığı “K-14 Müfredatında Cebirin Doğası ve Rolü” adı altında toplanan kayıtlar incelendiğinde, anahtar kelimelerin cebir öğretimi, cebirsel düşünme ve cebirsel muhakeme olarak sık sık tekrarlandığı görülmüş ve cebirsel düşünmenin okul öncesi dönemden başlayarak tüm sınıf seviyelerindeki matematik için olan önemi özellikle vurgulanmıştır (NCTM, 1998). Matematik eğitiminde, eğitim sistemi ile öğrenciler arasında bir köprü görevi görev öğretim programlarına, öğretmenler rehberlik ederek öğrencilere yol gösterici olurlar. Programda yer alan içeriklerin öğrenme hedeflerini ve çıktılarını içeriyor olması, öğretmenlerin de ders içeriğini bununla birlikte cebir içeriğini vermesine yardımcı olur. Yazılı doküman olarak sunulan öğretim programları, karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları için de birer veri kaynağı oluşturarak, matematik dersi içeriklerinin karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılmasını sağlar. Ülkelerin veya eyaletlerin eğitim politikaları ve sistemleri, uluslararası geçerliği olan TIMSS ve PISA gibi ölçme ve değerlendirmelerde, öğrencilerin aldıkları ortalama ölçek puanları aracılığıyla karşılaştırılması, başarılı kabul edilenlerin ise sistemlerinin, öğretmen ve öğrenci yetiştirme politikalarının, öğretim kaynaklarının merakına sebep olmaktadır (Erbilge, 2019; Bozkurt, Çırak Kurt

ve Tezcan, 2019; Bråting vd., 2019; Serçe, 2020; Hemmi vd., 2020; Kuzu, Çiçek ve İğdeli, 2023; Işıkoğlu, 2023). Araştırmalar incelendiğinde, cebirsel düşünme kapsamında Türkiye’de uygulanmakta olan ortaokul matematik dersi öğretim programının, cebirsel düşünme kapsamında karşılaştırılmadığı tespit edilmiştir. Ölçek puanları ortalama üzerinde olan ve her kıtadan bir ülke olacak şekilde, Türkiye (TMÖP) dışında programın orijinal dili İngilizce olması şartıyla seçilen Singapur (SMÖP), İngiltere (İMÖP) ve Kanada (Ontario) (KMÖP) matematik dersi öğretim programları, yatay bir yaklaşımla karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; ses kaydı ve video gibi elektronik ortamda kaydedilen veya basılı olmak üzere olmak üzere tüm belgeleri sistematik bir şekilde analiz edebilmeyi sağlayan nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013; Kırıl, 2020). Pek çok yazılı ve elektronik doküman, teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte kolay ulaşılabilir hale gelmiştir. Doküman analizi yapacak olan araştırmacı, araştırdığı konunun niteliğine göre dokümanı ilgili yerden kendisi edinmektedir (Kırıl, 2020). Dokümanların hazırlanma amaçları araştırma gündeminden bağımsızdır ve araştırmacının ilgili araştırmaya olan merakı, dokümana bir nitelik kazandırmaktadır (Kırıl, 2020). Yapılan araştırmada, herkes tarafından erişilebilir olan öğretim programları Türkiye’de okutulan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf düzeylerinde yer alan cebir içerikleri, cebirsel düşünme ana teması altında; cebirsel düşünmenin temel bileşenleri (genelleştirilmiş aritmetik, fonksiyonel düşünme ve modelleme dilleri), kavramlar (eşitlik, eşdeğerlik, değişim, eş zamanlı değişim, bilinmeyen) ve süreçler (fark etme, tahmin etme, temsil etme, gerekçelendirme, genelleme, doğrulama) alt temalarında kodlanarak analiz edilmiş, kazanımlar arası benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Türkiye, Singapur ve İngiltere’nin cebir öğrenme alanına 6. sınıftan itibaren yer verdiği fakat 5. sınıf düzeyinde “Sayılar” öğrenme alanı kazanımlarında cebirsel düşünmenin gelişimini destekleyecek örüntü, eşit sembolü kavramlarının yer aldığı görülmüştür. Kanada (Ontario) matematik dersi öğretim programı tüm sınıf düzeylerinde cebir öğrenme alanına sahip olduğu gibi, alt öğrenme alanlarına istikrarlı bir şekilde yer vermiştir. Örüntü temelli cebir öğretimiyle, cebirsel düşünmenin genelleştirilmiş aritmetik, fonksiyonel düşünme ve modelleme dilleri bileşenlerini destekleyen kazanımların mevcut olduğu, cebire ait çeşitli kavramların yanı sıra kodlama ve modellemenin birer alt öğrenme alanı olarak dahil edildikleri görülmüştür. TMÖP denklem kavramını 7. sınıf düzeyinde vermeye başlarken, 6. sınıf düzeyinde SMÖP basit doğrusal denklemlerin çözümüne, 6. sınıf düzeyinde İMÖP iki bilinmeyenli denklemi sağlayan sayı çiftlerinin bulunmasına, 5. sınıf düzeyinde KMÖP basit denklem çözümüne yer vermiştir. Sayı ve işlem özellikleri, bilinmeyen bir niceliği hesaplama gibi durumların üzerinde durulması genelleştirilmiş aritmetik bileşenini desteklerken, değişken kavramıyla birlikte değişime ve eş zamanlı değişime, örüntüde uzak bir terimi bulmaya dikkat çeken ifadelerin fonksiyonel düşünmeyi desteklediği, gerçek hayat problemleriyle birlikte tablo-grafik gibi öğrencilerin farklı temsilleri kullanmasını sağlayan içeriklerin modelleme dilleri bileşenini desteklediği görülmüştür.

Bu çalışma araştırmacı tarafından Doç. Dr. Zeynep Sonay AY danışmanlığında hazırlanmış ve 10.06.2024 tarihinde savunması kabul edilmiş yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cebirsel düşünme, erken cebir, cebir öğrenme alanı, karşılaştırımalı eğitim

Kaynakça

Blanton, M., Kaput, J. J. (2011). Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades. Jinfai Cai & E. J. Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 5–23). Springer.

Bråting, K., Madej, L., Hemmi, K. (2019). Development of algebraic thinking: opportunities offered by the Swedish curriculum and elementary mathematics textbooks. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 24(1), 27–49.

Bozkurt, A., Çırak Kurt, S., & Tezcan, S. (2020). Türkiye (5-8. Sınıflar) ve Singapur (P5-6., S1-2. Sınıflar) Matematik Öğretim Programlarının Cebir Öğrenme Alanı Bağlamında Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 152-173. DOI: <https://doi.org/10.9779/pauefd.540142>

Erbilge, A. E. (2019). Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un Ortaokul Matematik öğretim programlarının karşılaştırılması (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.

Hemmi, K., Bråting, K., Lepik, M. (2020). Curricular approaches to algebra in Estonia, Finland and Sweden – a comparative study. *Mathematical Thinking and Learning*. DOI: 10.1080/10986065.2020.1740857.

Işıkoğlu, Y. (2023). Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlığı açısından karşılaştırılması: Singapur, İngiltere, Kanada, Türkiye Örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.

Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades. What is it?. *The Mathematics Educator* (Singapore), 8(1), 139–151. <https://gpcmaths.org/data/documents/kieran2004.pdf>

Kuzu, O., Çiçek, Y., İğdeli, Z. (2023). A Comparison of the Mathematics Curriculums in Turkey and Germany in the Context of Algebra Learning Domain. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 51-69. DOI: <https://doi.org/10.51535/tell.1222957>

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1998). *The nature and role of algebra in the K-14 curriculum*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Serçe, F. (2020). Türkiye, Estonya, Kanada ve Singapur ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.

Stephens, A., Blanton, M., Knuth, E., İşler-Baykal, I., Gardiner, A. (2015). Just Say Yes to Early Algebra!. *Teaching Children Mathematics*, 22, 92-101. DOI:10.5951/teacchilmath.22.2.0092

Subramaniam, K., & Banerjee, R. (2011). The arithmetic-algebra connection: A historicalpedagogicalperspective. In J.Cai&E.Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dialogue from multipleperspectives* (pp.87–107).Springer.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Papers*.

Walkoe, J., Levin, M. (2022) Seeds of algebraic thinking: a Knowledge in Pieces perspective on the development of algebraic thinking. *ZDM Mathematics Education* 54, 1303–1314.

Yenilmez, K., Ev Çimen, E. (2016). Cebirsel ifadeler, özdeşlikler ve çarpanlara ayırma. Elçi, A. N., Bukova Güzel, E., Cantürk Günhan, B. ve Ev Çimen, E. (eds.), *Temel matematiksel kavramlar ve uygulamaları- öğrenenler ve öğretmenler için* (ss. 309-333). Pegem Akademi.

2024 Yılı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Matematik Sorularının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi

Şeyma Özel Tanırıkulu ^{1,*} & Ebru Kükey ¹

¹ Fırat Üniversitesi
seymaozeltanrikulu@hotmail.com

Problem Durumu

Dünyanın sürekli değişmesi ve teknoloji çağına geçmek, teknolojiyle sürekli iç içe olmak beraberinde, sadece akademik anlamda yüksek başarı sergileyen bireyler değil, eleştirel düşünebilen, ulaştığı bilgiyi işlevselleştirip kullanabilen, okuduğunu anlayabilme ve problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin temel amaçları haline gelmiştir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

Eğitim sistemleri içinde bulunan, neyin ne kadar kazanıldığını test eden ölçme ve değerlendirme öğretim programının en önemli elemanıdır. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin başarı düzeylerini ölçüp saptayarak onların bir üst düzeydeki öğrenim kurumlarına yönlendirmek veya seçecekleri meslekler konusunda onlara ışık tutmak amacıyla uygulanır (Demirel, 2020; Sönmez, 2010; Turgut ve Baykul, 2021). Ülkemizde ölçme ve değerlendirme yerel sınavlar veya merkezi sınavlar olmak üzere iki farklı şekilde uygulanmaktadır (Çepni vd., 2003). Ders öğretmenin hazırlayıp uyguladığı sınavlar yerel sınavlar, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanıp uygulanan sınavlar ise merkezi sınavlardır (Birinci, 2014; Büyüköztürk, 2016). MEB tarafından 8. sınıf sonunda Liselere Geçiş Sistemi(LGS) uygulanmakta ve bu sınav sonucuna göre bazı liselere öğrenci seçilmektedir.

Ülkemizde 2024 yılında duyurulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer verilen beş matematik alan becerisi şunlardır: Matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme, matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma (MEB, 2024). Yenilenmiş Bloom taksonomisinde isim ögesi Bilgi Boyutu, eylem ögesi de Bilişsel Süreç Boyutu olarak tanımlanmıştır. Bilgi boyutu; “olgulara dayanan bilgi”, “kavramsal bilgi”, “işlemsel bilgi” ve “bilgi ötesi bilgi”den oluşurken bilişsel süreç boyutu ise “hatırlamak”, “anlamak”, “uygulamak”, “analiz etmek”, “değerlendirmek” ve “sentez yapmak” basamaklarından oluşmaktadır.

Alanyazında TYMM ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. LGS'de yer alan matematik sorularını irdeleyen sınırlı sayıda çalışma göze çarpmaktadır (Dalak, 2015; Karaman ve Bindak, 2017; Ekinci ve Bal, 2018). Bu çalışmanın temel amacı ise 2024 LGS matematik sorularının 2024'ten itibaren uygulanmaya başlanacak olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki matematik alan becerilerine göre dağılımını incelemek ve aynı zamanda yenilenmiş Bloom taksonomisindeki Bilişsel Süreç Boyutu bakımından değerlendirmektir. Buna göre bu çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

1. 2024 LGS matematik sorularının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki matematik alan becerilerine göre dağılımı nasıldır?
2. 2024 LGS matematik sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nasıldır?
3. 2024 LGS Matematik sorularının TYMM ve Bloom taksonomisine göre dağılımlarının karşılaştırılması nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, 2024 yılında uygulanan LGS matematik sorularını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki matematik alan becerilerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç boyutuna uygunluğu bağlamından incelenmesi amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri; nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman analizi ile elde edilmiştir. Doküman analizi, yürütülmekte olan bu araştırma için tercih edilen nitel araştırma türüdür. Araştırılan konuya dair kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyallerin çözümlenmesi, geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film vb. yapıtlardan veri sağlanmasına doküman analizi denilmektedir (Karasar, 2019). Doküman analizi başka veri toplama metotlarıyla bir arada kullanılabileceği gibi tek başına da bir yöntem olabilir (Bowen, 2009).

Araştırmanın amacına uygun olarak veri kaynağından bilgiler toplanmıştır. Araştırma kapsamında veri kaynaklarından elde edilen dokümanlar, 2024 LGS'de yer alan 20 adet matematik sorusu, yenilenmiş Bloom taksonomisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin içerikleri olmuştur.

Bu 20 matematik sorusu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer verilen beş matematik alan becerisi (Matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme, matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma) açısından ve yenilenmiş Bloom taksonomisindeki Bilişsel Süreç Boyutu (hatırlama, anlama, uygulama, analiz/çözümleme, değerlendirme ve yaratma) bakımından analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer verilen matematiksel alan becerileri, matematik öğretim programının üzerine kurulmuş olduğu alanlardır. Bu nedenle yürütülmekte olan bu çalışmanın temelini oluşturan 2024 LGS matematik sorularının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer verilen bu matematiksel alan becerilerine dağılımlarının ayrıntılı olarak belirlenmesi ve öğretim sürecine katkı sağlayacak önerilerde bulunulması düşünülmektedir.

Bloom taksonomisi bağlamında bilişsel süreç boyutu ile ilgili ilk üç (hatırlama, anlama, uygulama) basamak literatürde öğrencinin Alt Düzey Düşünme (ADD) becerilerini ölçmekte, son üç basamak ise (analiz, değerlendirme, yaratma) Üst Düzey Düşünme (ÜDD) becerilerini ölçmektedir (Köğçe ve Baki, 2009). Bu bilişsel süreç boyutları düşünüldüğünde, yürütülmekte olan bu çalışmada incelenen 2024 LGS matematik sorularının büyük oranda ADD becerilerini ölçmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılabileceği beklenmektedir. Bunun yanında diğer düşünme düzeylerine yönelik soruların da olmasının beklendiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Liselere geçiş sistemi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, matematik dersi, merkezi sınav

Kaynakça

Birinci, D. K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-15.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.

Calp, M., ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654.

Çepni, S., Özsevgeç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.

Dalak, O. (2015). TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme* (29. baskı). Pegem Akademi.

Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.

Karaman, M., ve Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi, *Curr Res Educ* (2017), 3(2), 51-65.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Köğçe, D., ve Baki, A. (2009a). Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 557-574.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programları Ortak Metni*.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*.

Sönmez, V. (2010). Program geliştirmede öğretmen el kitabı (18. baskı). Anı Yayıncılık.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2021). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (15. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

7.Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin Stratejilerinin İncelenmesi

Meriç İbrahim Kayalı ^{1,*} & Aytaç Kurtuluş ¹

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
meric_ibrahim@hotmail.com

Problem Durumu

Günümüzde öğrencilerden edindikleri matematiksel bilgiyi her türlü öğrenme sürecine, diğer derslere ve günlük yaşama yansıtılmaları istenmektedir (MEB, 2024). Günlük yaşamda matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi sürekli artmaktadır. Ancak günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte kağıt-kalem ile hesaplamaların önemi azalırken tahmin etme gibi beceriler önem kazanmıştır (Çilingir ve Türnüklü, 2009).

Tahmin etme yaklaşık olarak hesaplama yapmayı gerektirir. Hesap yapma matematikte ve günlük yaşamda önemli bir yere sahiptir (Tiryaki, 2022). Öğretim Programı'nda tahmin etme ile ilgili kazanımlara 1.sınıf düzeyinden itibaren tüm sınıf düzeylerinde verilmiştir. Tahmin öğrencilerin eğitim yaşamına 1.sınıfta girmesine rağmen insanlar tahmin becerilerini yaşam boyunca kullanmaktadır. 'Acaba arabamı buraya park edebilir miyim?', 'Topu 10 metre uzağa atabilir miyim?', 'Evimle okulum arası kaç metre?' gibi faaliyetleri düşünürken ölçmede tahmin becerisinden yararlanılmaktadır. Ölçmede tahmin, ölçme aracı olmadan ölçme veya karşılaştırma yapmak zihinsel ve görsel bilgi kullanma işlemidir (Van de Walle, Folk ve Bay-Williams, 2021). O'Daffer (1979; akt. Satan, 2020)' a göre ölçmede tahmin tek başına önemli bir beceridir. Bu beceriyi ölçme aracının olmadığı durumlarda ya da ölçmeye elverişsiz durumlarda kullanırız. Bu çalışmanın amacı ilköğretim 7.sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin ölçmeye dayalı tahmin etme stratejilerini incelemektir.

Ölçmede Tahmin Stratejileri

Literatürde tahmin stratejilerinin sınıflandırılması ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Bu araştırma kapsamında da birçok araştırmadan elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki stratejilere göre ders kitabındaki içerikler incelenecektir.

Referans Noktası Kullanma: Ölçmeye dayalı tahminde, öğrenciler yakınlarındaki çeşitli nesnelere ya da tahmin edilecek olan yapıya yakın nesnelere referans olarak kullanırlar (Gooya, 2011). Bu stratejide öğrenciler uzunluklarını önceden bildikleri nesnelere referans alırlar. Örneğin günlük yaşamda bir ağacın uzunluğunu bulmak için kendi boyumuzdan hareketle tahminde bulmamız bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

Karşılaştırma: Tahmin edilecek nesnenin bir başka nesne ile karşılaştırılmasıdır. Ancak bu stratejide ön bilgi önemlidir (Hildreth, 1983; akt. Kılıç ve Olgun, 2013). Bir apartmanın boyunun bir ağacın boyuna eşit olduğunun söylenmesi bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

Sıkıştırma: Bu stratejide tahmin doğrudan bir değer olarak söylenmez bunun yerine birbirine yakın iki değer arasında söylenir (Hildreth, 1983; akt. Aydoğdu, 2020).

Önceki Bilgiyi Kullanma: Bu stratejide kişi tahmin yapılacak olan nesne hakkında önceden bilgi sahibidir (Hildreth, 1983; akt. Kılıç ve Olgun, 2013). Kişilerin tahmin ile ilgili bazı problemlerin cevaplarını önceden öğrendikleri bilgi veya tecrübelerden yararlanarak cevaplamasıdır (Tekinkır, 2008). İki çit arasındaki uzunluğun 2 adım olduğunu ve bir adım uzunluğunu bilen bir kişinin çitlerle çevrili bir yerin çevre uzunluğunu hesaplayabilmesi bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

Parçalama: Bu stratejide tahmin edilecek bir alan doğrudan tahmin edilmez bunun yerine parçalar hakkında tahmin yapılır daha sonra parçalardan yola çıkılarak tüm alan hakkında tahmin yapılır (Hildreth, 1983; akt. Aydoğdu, 2020). Van de Walle vd. (2021) parçalama stratejisini tahmin edilecek nesne hakkında daha iyi tahminde bulunabilmek için nesnenin alt bileşenlerine ayrılması olarak tanımlamaktadır.

Gözünde Canlandırma: Kişinin tahmine konu alan nesneyi gözünde canlandırarak tahminde bulunmasıdır (Siegel, Goldsmith ve Madson, 1982; akt. Budak ve Şengül, 2021). Tahmin edilecek nesnenin uzunluğu metre cinsinden istenildiğinde kişinin zihninde metreyi canlandırması buna örnek olarak verilebilir.

Birim Tekrarlama: Bu stratejide kişi tahminde bulunurken zihninde standart olmayan birimleri kullanarak tahminde bulunur (Hildreth, 1983; akt. Aydoğdu, 2020).

Rastgele Tahmin: Kişi bu tahmin stratejisinde herhangi bir açıklama yapmadan ve kesin bir yargı koyamadan tahminde bulunmaktadır (Tekinkır, 2008).

Yöntem

İlköğretim 7.sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Creswell (2007)'e göre ise durum çalışması araştırması, bir bağlam içinde sınırlandırılmış bir sistem içinde bir veya daha fazla vaka aracılığıyla araştırılan bir konunun incelenmesini içerir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Polatlı ilçesine bağlı kırsal kesimde öğrenim gören 1 kız, 4 erkek olmak üzere 5 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerle tek seferde 15 -25 dakika görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerden kendilerine kod isim belirlemeleri istenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri Tuğçe, Kerem, Kerim, Burak ve İlyas olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden Kerem ve Burak'ın matematik dersindeki akademik başarısı yüksek, Kerim'in matematik dersindeki akademik başarısı iyi, Tuğçe ve İlyas'ın matematik dersindeki akademik başarısı da düşük düzeydedir.

Araştırmada Er (2022) tarafından geliştirilen Ölçüsel Tahmin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. ÖTYYGf ile öğrencilerin kullandıkları ölçüsel tahmin stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Er (2022) tarafından geliştirilen sorular sıvı ölçme, uzunluk ölçme, ağırlık ölçme, alan ölçme ve hacim ölçme alt öğrenme alanlarını içermekte olup 11 açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Ancak bu forma uzman görüşü sonrası uzunluk ölçme alt öğrenme alanı ile ilgili bir soru daha eklenmiştir. Böylelikle form 12 soru ile son halini almıştır. Tablo 1’ de ÖTYYGf’ de yer alan sorular verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin ölçmeye dayalı tahmin stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin en çok kullandıkları tahmin stratejilerinin rastgele tahmin, referans noktası kullanma ve önceki bilgiyi kullanma olduğu görülmüştür. Öğrenciler “bana öyle geldi”, “içime öyle doğdu” vb. yanıtlarla en çok rastgele tahmin stratejisinden faydalanmışlardır. Olkun ve Kılıç (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ölçüsel tahmin yaparken en çok karşılaştırma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmadaki bulgularla farklılık göstermektedir. Ancak öğrencilerin genelde rastgele tahminde buldukları bazen de yanıt verememe durumları yaşandığı görülmüştür (Olkun ve Kılıç, 2013). Araştırma kapsamında sorulara yanıt veremeyen öğrenci olmamıştır. Tekinkır (2008) yaptığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin rastgele tahmin stratejisine olan taleplerinin arttığından bahsetmektedir. Er (2023) yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok kullandıkları stratejilerin bilgi eksikliği, rastgele tahmin, cevapsız ve referans noktası kullanma stratejileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Satan (2020) öğrencilere alan ve uzunluk tahmini ile ilgili sorular yönelmiş ve soruların çoğunda öğrencilerin rastgele tahmin stratejisinden yararlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tahmin, ölçmede tahmin, tahmin stratejileri

Kaynakça

Aydoğdu, İ. (2020). 6.sınıf öğrencilerinin ölçmeye dayalı tahmin becerilerinin ve bu beceriye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı. Eskişehir.

Budak, E.B., Şengül, S. (2021). Senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerine ve strateji tercihlerine etkisinin incelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 49-75.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Dinç Artut, P., & Aslan, E. (2014). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tahmin Becerisinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 239-250.

Çilingir, D., & Türnüklü, E. B. (2009). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Tahmin Becerileri Ve Tahmin Stratejileri. İlköğretim Online, 8(3), 637-650.

Er, Z. (2023). 7. Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin Becerileri Ve Ölçüsel Tahmin Stratejilerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 22(87), 871-888.

Gooya, Z., Khosroshahi, L. G., & Teppo, A. R. (2011). Iranian students' measurement estimation performance involving linear and area attributes of real-world objects. ZDM, 43, 709-722.

Kılıç, Ç., & Olkun, S. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Gerçek Yaşam Durumlarındaki Ölçüsel Tahmin Performansları ve Kullandıkları Stratejiler. İlköğretim Online, 12(1), 295-307.

Satan, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ölçmede tahmin performanslarının ve tahmin stratejilerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tiryaki, E. (2022). 8.Sınıf öğrencilerinin ölçmede tahmin performanslarının ve kullandıkları stratejilerin incelenmesi. Ordu Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2021). İlkokul ve ortaokul matematiği (Çev. Edit.: Dr. Soner Durmuş). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

Kılıç, Ç., & Olkun, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin gerçek yaşam durumlarındaki ölçüsel tahmin performansları ve kullandıkları stratejiler. İlköğretim Online, 12(1), 295-307.

Tekinkır, D. (2008). İlköğretim 6-8.sınıf öğrencilerinin matematik alanındaki tahmin stratejilerini belirleme ve tahmin becerisi ile matematik başarıları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Üniversitesi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GeoGebra Destekli Geometri Öğretimin Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Alışkanlıklarına Yönelik İnançlarına ve Eğitim Teknolojileri Kullanma Kaygılarına Etkisi

Mehpare Gönültaş¹ & Ebru Korkmaz^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Fırat Üniversitesi

ekorkmaz@firat.edu.tr

Problem Durumu

Gelişen ve sürekli yenilenen dünyada şüphesiz en hızlı ilerleyen değişikliklerden birisi de teknolojik gelişmelerdir. Teknolojik gelişmeler özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda hızla ilerlemekte ve hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin en çok etkilediği alanlardan biri de elbette ki eğitim ve öğretim ortamlarıdır. Eğitim öğretim ortamları artık teknolojiden ayrı düşünülememektedir. Bu nedenle eğitim alanında yapılan yenilikler, teknolojinin getirileri hakkında düzenlenen ulusal ve uluslararası toplantılar çeşitli fikir ve tartışmaların oluşmasına imkân vermektedir (NCTM, 2000; Baki, 2001; Ersoy, 2003).

Eğitimde birçok alan ve derste teknoloji desteği önemli olmakla birlikte özellikle matematik ve geometri gibi soyut öğrenme alanlarına sahip derslerde teknolojinin desteği büyük önem arz etmektedir. Matematik ve geometri dersleri eğitim öğretimin tüm basamaklarında kademeli olarak yer almaktadır. Her bir kademede öğrencinin yaş ve gelişim düzeyi dikkate alınarak MEB tarafından kazanımları ve sınırları belirlenmiştir. Özellikle ilerleyen kademelerde soyut öğrenmeler öğrencilerin karşısına çıkmakta ve bu durum öğrenciler için çeşitli güçlükler yaratmaktadır. İşte tam da böyle soyut kavramlara doğru ilerledikçe öğrenci başarısı düşmekte, matematik ve geometri dersleri zor ve anlaşılmasız olarak algılanmaya başlamaktadır. Bu durumu değiştirmek, derse karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlamak ve başarıyı artırmak adına öğretmenlere ve eğitimcilerle önemli görevler düşmektedir. Dersi farklı materyaller ve programlar kullanarak somutlaştırmak, daha ilgi çekici hale getirmek, görselliği ön plana çıkarmak önem arz etmeye başlamaktadır. Görsellik ve somutlaştırma aynı zamanda zevkli hale getirme de kullanılacak dinamik geometri yazılımları (DGY) etkili bir yol olmaktadır. DGY ları arasından kullanılabilirliği ile ön plana çıkan GeoGebra yazılımı öğretmenler ve eğitimciler için etkili bir yazılımdır. Farklı dillere çevrilebilir olması, ücretsiz kullanıma imkân sağlaması, öğrenme ve uygulamada fazla uzmanlık gerektirmemesi gibi yönleriyle önemli ve kullanışlı bir yazılımdır.

Dinamik geometri yazılımları derslerde öğrencilerin ilgisini çekmekte, dersi daha eğlenceli hale getirmekte ve soyut basamakları somutlaştırma konusunda destek sağlamaktadır. Bu da derslerin verimli ve kalıcı olmasını desteklemektedir (İçel, 2011).

Geometrinin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı temel ilkeler şekilleri ve görselleri anlamlı şekilde matematik dilinde okuyabilme; çıkarımlar, genellemeler, karşılaştırmalar, incelemeler ve eşleştirmeler

yapabilme; sabırlı, özenli, dikkatli hareket edebilme gibi özellikler katmaya çalışır (Baykul, 2009). Geometri öğretimi öğrencilere düzlemde ve uzayda geometrik nesnelerin özelliklerini fark etmesini, nesnelere ve şekiller arasındaki ilişkileri görmesini, geometrik yeri anlatmasını, dönüşümleri açıklamasını, geometrik önermeleri anlamasını ve kanıtlamasını ve öğrencilerin uzamsal becerilerinin geliştirilmesini sağlamaya çalışır (Doğan, 2011).

DGY ler öğrencilerin özellikle geometri derslerinde çizimlerini yapmalarına, dinamik özelliğinden faydalanarak bunları hareket ettirmelerine ve bazı genellemeler yaparak hazır olan bilgi yerine kendi keşiflerini yapmalarına fayda sağlayacaktır (Sümen, 2013).

GeoGebra sadece belli eğitim kademelerinde değil bütün kademelerde öğrenmeye olumlu katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye, çıkarım yapma yeteneklerini arttırmaya katkı sağlayacaktır (Baki, A., Güven, B., & Karataş, Ş.2004).

Bu çalışmanın amacı, GeoGebra yardımıyla geometri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adayları üzerindeki geometrik düşünme alışkanlıklarına yönelik inançları ve eğitim teknolojileri kullanımına yönelik kaygıları üzerine etkisini incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama araçları ‘‘Geometrik Düşünme Alışkanlıklarına Yönelik İnançlar Ölçeği (Bülbül ve Güven, 2021).’’ ve ‘‘Eğitim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeği (Yalçınalp ve Cabı, 2015)’’ ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Geometrik Düşünme Alışkanlıklarına Yönelik İnançlar Ölçeği Buket Özüm Bülbül ve Bülent Güven (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5’li Likert tipi olup ölçekte yer alan ifadeler ‘‘kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum’’ şeklindedir. Ölçekte 6 sı olumsuz toplam 22 madde yer almaktadır.

Eğitim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeği Serpil Yalçınalp ve Emine Çabı (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5’li Likert tipi olup ölçekte yer alan ifadeler ‘‘çok kaygılanıyorum, oldukça kaygılanıyorum, kaygılanıyorum, çok az kaygılanıyorum, kaygılanmıyorum’’ şeklindedir. Ölçekte toplamda 24 madde bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 bahar eğitim öğretim yılı Fırat Üniversitesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü toplam 72 1. sınıf öğrencileridir. Verilerin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları Google Form yardımıyla oluşturulan linkler aracılığıyla öğretmen adaylarından toplanmıştır. Toplanan verilerin dağılımları incelenerek parametrik/non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar verilmiştir. Ardından SPSS paket programı yardımıyla verilerin analizleri gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmakta olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Elde edilen bulgularda, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen öğretim yönteminin öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkiler bırakacağı düşünülmektedir. Araştırmanın geçici sonucu olarak, öğretmen adaylarının Geogebra destekli öğretim sonrasında Geometrik Düşünme Alışkanlıklarına Yönelik İnançlar Ölçeği ve Eğitim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeğinde ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunması beklenmektedir. Geogebra destekli öğretimin öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarına ve eğitim teknolojisi kullanma kaygılarını olumlu yönde etkilediği beklenmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda dinamik geometri yazılımları desteği ile işlenen geometri konularının geometrik düşünme alışkanlıklarını ve eğitim teknolojisi kullanma kaygısını olumlu olarak değiştirmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışma, dinamik matematik ve geometri yazılımlarının eğitimde yer almasının önemini vurgulamakta ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada uygulanan ön testler ile son testler arasındaki istatistiksel farklılıklara bildiri sunumunda yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Geogebra, geometrik düşünme alışkanlıkları, eğitim teknolojisi

Kaynakça

Baki, A., (2001). Bilişim teknolojisi ışığı altında Matematik Eğitiminin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 149, 26-31.

Baki, A., Güven, B., & Karataş, Ş. (2004). DGY cabri ile keşfederek matematik öğrenme. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, 2, (s. 884-891). ODTÜ, Ankara.

Baykul, Y. (2009). İlköğretimde matematik öğretimi (1-5. Sınıflar). Pegem Akademi.

Bülbül, B.Ö., & Güven, B. (2021). Geometrik düşünme alışkanlıklarına yönelik inançlar: Bir ölçek geliştirme çalışması. Cumhuriyet International Journal of Education, 10(2), 886-905. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.813168>

Doğan, M. (2011), Bir dinamik matematik yazılımı: GeoGebra, Mustafa Doğan ve Erol Karakırık (Ed.), Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı, 1.Baskı içinde (97-156). Nobel Yayıncılık.

Ersoy, Y., (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. İlköğretim Online, 2(1), 18-27.

İçel, R. (2011). Bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisi: GeoGebra örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk üniversitesi, Konya.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics, Reston.

Sümen, Ö. (2013). Geogebra yazılımı ile simetri konusunun öğretiminin matematik başarısı ve kaygısına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Şahin, S., Yıldırım, Y.Ş., (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Anı Yayıncılık, Ankara.

Yalçınalp, S. & Cabı, E. (2015). Eğitim teknolojileri kullanımı kaygı ölçeği (ETKKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 14(3), 1005-1016.

2018 ve 2024 Yılları Matematik Öğretim Programlarının (5-8. Sınıf) Genel Konu İzleme Haritaları ile İncelenmesi

Mehmet Güzel ^{1,*} & Ali Bozkurt ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Gaziantep Üniversitesi

mmtgzl1@gmail.com

Problem Durumu

Değişim, hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kaçınılmaz bir süreçtir. Eğitimde değişimin önemli bir parçası da öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına göre değiştirilip güncellenmesidir. Nitekim dünyanın çoğu ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de zaman zaman öğretim programları güncellenmektedir. Bu güncellemelerin sonuncusu ise 2024 yılında gerçekleşmiştir. “Türkiye yüzyılı maarif modeli” olarak tanıtılan yeni eğitim programı matematik dersinin de içinde olduğu çoğu derslerin öğretim programlarında güncellemeler yapılmıştır. Bu yenilemenin gerekçeleri ve kapsamı bakanlık tarafından çeşitli zamanlarda sözlü veya yazılı olarak dile getirilmiş olsa da yapılan güncellemelerin kapsamının, doğasının ve niteliğinin anlaşılması için sistematik incelemelere ihtiyaç olduğu aşikârdır. Erbilgin (2014)’te ifade edildiği üzere programın tamamını inceleyen objektif ve bilimsel çalışmalar hem program geliştirme açısından hem de uygulayıcılar açısından farklı bir perspektif sunma potansiyeli barındırmaktadırlar. Nitekim 2005 yılında yapılan program değişikliği ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmışken (Örn: Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; İncikabı vd. 2016; Koç vd., 2007) 2024 yılında yapılan değişiklik için henüz bu çalışmalar yapılmamış veya yapılanların birçoğu yazım veya yayın sürecindedir. 2024 yılında yapılan değişikliğin niteliğinin, kapsamının ve doğasının anlaşılması, bu çalışmaların yayımlanmasından sonra daha iyi anlaşılacaktır. Bu bakımdan bu çalışmanın amacı 2018 ve 2024 ortaokul matematik öğretim programlarının Genel Konu İzleme Haritaları (GKİH) (Schmidt vd, 2002; Schmidt vd., 2005) ile karşılaştırılmasıdır.

GKİH, farklı matematik öğretim programlarını karşılaştırmak için geliştirilen ve kullanılan (Schmith, vd., 2002; Schmidt, vd. 2005; Erbilgin, 2014) bir analiz çerçevesi olarak programların genel kapsamlarının ve konuların işleniş sıralarının karşılaştırılması için kullanışlı bir çerçevedir. GKİH öncelikle TIMSS sınavına katılan ülkelerin öğretim programları incelenerek oluşturulan 44 konu başlığının karşılaştırmaya imkan verecek şekilde 32 konuya indirilmesi ile oluşturulmuştur (Schmidt vd., 2002; Schmidt vd., 1997; Schmidt vd., 2005). Sonraki yıllarda ise GKİH 37 ülkenin öğretim programlarını karşılaştırmak amacı ile kullanılmıştır. Türkiye’de de GKİH farklı yıllardaki öğretim programlarını karşılaştırmak için (Erbilgin, 2016) ve Türkiye’nin cari öğretim programını uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin öğretim programları ile karşılaştırmak için kullanılmıştır (Erbilgin, 2014). Bu bakımdan çalışmada GKİH kullanılması 2018 ve 2024 yılları öğretim programlarında matematiğin kapsamının ve işlenişinin genel bir haritasını sunacaktır. Ayrıca öğretim programlarını uygulayacak olan öğretmenlerin genellikle program değişikliklerinden sonra yeni program hakkında

yeterince bilgilendirilmedikleri söylenebilir (Örn: Halat, 2007). Bu bakımdan programların genel karşılaştırmalarının öğretmenlere de yol gösterme potansiyelinin olduğu düşünülebilir.

Yöntem

Bu çalışmada 2018 ve 2024 yıllarında yayınlanan ortaokul matematik dersi öğretim programlarının içerikleri karşılaştırılmıştır. Söz konusu programlarda yer alan konu dağılımlarının ve matematiğin nasıl organize edildiğinin incelenmesi için GKİH tercih edilmiştir. Bu yöntemin tekrar edilebilirliği ve güvenilirliği ve öğrenci başarılarına dair yaptığı çıkarımlar deneysel çalışmalarla da desteklendiğinden kullanımı yaygın olan bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (Schoen vd., 2011).

Veri kaynakları

Bu çalışmada veri kaynağı olarak 2024 yılında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaokul matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ile 2018 yılında yayımlanan Matematik Dersi Öğretim Programının (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) ortaokul kademesi ile ilgili kısımları kullanılmıştır. Programlar, Milli Eğitim Bakanlığının resmî internet sitesi üzerinden edinilmiştir.

Veri analizi

Bu çalışmada veri analiz çerçevesi olarak GKİH (General Topic Trace Mapping) (Schmith, vd. 2002) kullanılmıştır. GKİH, toplam 32 konu başlığından oluşan bir tablo olup ortaokul matematik konularının dağılımını ve hangi sınıf düzeylerinde işlendiğini ortaya koymaya imkân vermektedir. Verilerin analizi için öncelikle GKİH tablosunda yer alan başlıklar yazarlar Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çevirinin uygunluğu bir İngilizce öğretmenine teyit ettirilmiş, ayrıca daha önce yapılan bir çeviri ile de (Erbilgin, 2014) kıyaslanarak uygunluğu sağlanmıştır. Daha sonra analiz süreci başlatılmıştır. Yapılan analizlerin güvenilirliğini arttırmak için bir sınıfa ait kazanımlar çalışmanın yazarları arasında yer almayan bir araştırmacı ile eş zamanlı olarak yapılmış ve karşılaştırılmıştır. Daha sonra Miles ve Huberman (1994)'te verilen formül ile uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır (%87). Yeterli düzeyde uyuşma olduğu görüldükten sonra araştırmacıların görüş ayrılığına düştüğü noktalar beraber çalışılmış ve ortak bir görüş oluşana değin bu süreç devam ettirilmiştir. Daha sonra kalan sınıfların analizleri de araştırmacı tarafından yapılarak veri analiz süreci sonlandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2018 ve 2024 Matematik öğretim programlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada 2024 yılı programında konuların birden fazla sınıfta ele alınan konu sayısında azalma olduğu görülmüştür. 2018 yılında yalnızca bir sınıf düzeyinde ele alınan konu sayısı 7 iken 2024 yılında bu sayının 16'ya yükseldiği görülmüştür. Buna paralel olarak 2, 3 veya 4 sınıf düzeyinde ele alınan konu sayısının ise 2024 yılı programında daha az olduğu görülmüştür. Bu da 2018 yılı programının sarmal yapısının 2024 yılı programında muhafaza edilmediğine dair bir bulgu olarak ele alınabilir. Genel olarak 2018 yılı programının konu ve kapsam bakımından muhafaza edildiği görülse de dağılım ve işleniş yılı bakımından bazı farklılıkların da olduğu söylenebilir. Her iki programda yıllara göre konu dağılımının

tamamen aynı olduğu 9 konu bulunurken 23 konuda programların farklı yıllarda ilgili konuların işlenmesini öngördüğü görülmektedir. GKİH’de yer alan konuların tamamı her iki programda da yer almaktadır ancak; Erbilgin (2014)’te de belirtildiği üzere GKİH’de bazı konuların kapsamı fazla geniş olduğundan yorum yapmak zorlaşmaktadır. Örneğin “örüntüler, ilişkiler ve fonksiyonlar” konusu her iki programda da yer alıyor görünmektedir. Ancak detaylı olarak incelendiğinde, fonksiyon kavramının yalnızca 2024 yılı öğretim programında yer aldığı görülecektir. Benzer şekilde “küme” kavramı 2018 programında yer alırken 2024 programında yer almamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretim programı, genel konu izleme haritaları

Kaynakça

Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 385-420.

Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 63-88.

Erbilgin, E. (2014). Türkiye’nin ilkokul ve ortaokul matematik öğretim programlarının genel konu izleme haritası ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

Erbilgin, E. (2016) Genel konu izleme haritası kullanılarak matematik öğretim programları içeriklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Özmantar M.F., Öztürk, A., ve Bay, E. (Eds.) *Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Matematik Öğretim Programları*. Pegem Akademi.

Koc, Y., Isiksal, M., & Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.

Schmidt, W. H., Houang, R., & Cogan, L. (2002). A coherent curriculum: The case of mathematics. *American Educator*, 26, 1-18.

Schmidt, W.H., Raizen, S., Britton, E.D., Bianchi, L.J., Wolfe, R.G. (1997) *Many visions, many aims, volume 2: A cross-national investigation of curricular intentions in school science*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Schmidt, W.H., Wang, H.C., & McKnight, C.C. (2005). Curriculum coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 525-559.

Schoen, R., Erbilgin, E., & Haciomeroglu, S. E. (2011). Analyzing the Next Generation Sunshine State Standards for mathematics: Is the State Curriculum still a mile wide and an inch deep? *Dimensions in Mathematics*, 31(1), 30-39.

Matematiksel Modellemenin Kavram Yanılgılarıyla Mücadeledeki Yeri: Öğretmenlerin Bakış Açısı

Şevval Ataş^{1,*} & Ebru Kükey²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Fırat Üniversitesi

sevalatas710@gmail.com

Problem Durumu

Matematik öğretimi, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmelerini ve matematik kavramlarını doğru bir şekilde anlamlandırmalarını destekleyecek nitelikte olmalıdır (Ocak ve Dönmez, 2010). Yanlış veya eksik anlaşılan kavramlar, öğrencilerde kalıcı öğrenme güçlüklerine ve kavram yanılgılarına neden olabilmektedir (Ubuz, 1999). Zembat (2008) kavram yanılgısını “basit hatadan çok sistemli bir şekilde insanı hataya teşvik eden algı biçimidir” olarak tanımlar. Bu yanılgılar, öğrencilerin problem çözme, ilişkilendirme, matematiksel düşünme, matematiksel muhakeme ve matematiksel akıl yürütme gibi becerilerini olumsuz yönde etkiler (Çepni, 2016). Böylece kavram yanılgıları matematik öğrenim süreçlerine olumsuz etki ederek öğrencilerin matematikte başarısız olmalarına sebep olacaktır. Bu yanılgıların giderilmesi ve oluşabilecek yanlış anlamlandırmaların önüne geçmek matematik öğretiminin en önemli hedeflerinden biridir. Çünkü yanılgılar zihinsel karmaşıklıklar oluşturarak var olan bilgiler ile yeni bilgileri ilişkilendirmeyi zorlaştırarak anlamlandırmayı en aza indirgeyecektir. Bu zihinsel karmaşıklığı gidermek için öğrencilerin soyut düşünme yetenekleri geliştirilmelidir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012).

Matematiksel modelleme ile gerçek hayattan soyut problemleri zihinde anlamlandırma ve dışa yansıtma süreci, kavram yanılgılarını azaltmak için en etkili yöntemlerden biridir (Lesh ve Doerr, 2003). Literatürdeki çalışmalar, matematiksel modelleme ile geliştirilen eğitim ortamlarının kavram yanılgısını azaltmadaki etkinliğinin ayrıntılı olarak ele alınması gerektiği vurgulamaktadır (Zawojewski, 2010). Öğretim sürecini yönlendiren ve eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen görüşler büyük öneme sahiptir. Matematiksel modelleme stratejilerine yaklaşımları ve bu stratejilerin kavram yanılgılarını azaltmadaki katkısını değerlendirmeleri önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Bu çalışma, matematiksel modelleme yöntemlerinin kavram yanılgılarını gidermedeki etkisini öğretmenlerin bakış açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin matematiksel modellemeye ilişkin algılarını detaylı olarak inceleyerek, matematiksel modellemenin kavramsal öğrenme süreçleri içindeki rolünü anlama konusunda önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda geliştirilen araştırma soruları şu şekildedir:

- Öğretmenler, öğrencilerin en çok hangi konularda kavram yanılgısı yaşadığını gözlemlemektedir ve bu kavram yanılgılarını gidermek için hangi yöntemleri kullanmaktadır?
- Öğretmenler, matematiksel modellemenin kavram yanılgılarını gidermede sağlayacağı katkıların neler olduğunu düşünüyor?

- Öğretmenler, matematiksel modelleme ile kavram yanlışlarını gidermede hangi yöntemleri kullanmaktadır?

Yöntem

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin matematiksel modellemenin kavram yanlışlarını en aza indirmedeki etkililiği hakkındaki görüşlerinin alınmasıdır. Öğretmenlerin bu amaç bağlamında görüşlerinin alınması için olgubilimi deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan olgubilimi, belli bir olguyu kişinin deneyimlerinden doğan ifadelerini anlamlandırmaya odaklanmaktadır (Tekindal, 2021). Yapılacak olan görüşmelerdeki soruların ve kullanılacak işlem basamaklarının geliştirilmesi, çalışma grubunun kendi ortamında verilerin toplanması, veri analizlerinin yapılması ve araştırmacının toplanan verileri yorumlaması ile nitel araştırma süreci gerçekleşmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapan 20 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin matematiksel modelleme ve kavram yanlışları hakkındaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanan görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu oluşturulurken 2 alan eğitimcisinin görüşü alınmıştır. Yapılan görüşmelerdeki öneriler sonucunda görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşmelerin süresi yaklaşık 30-45 dakika olarak planlanmıştır. Araştırma verileri ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Katılımcıların görüşlerinden yapılacak alıntılar ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği güçlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin perspektifinden matematiksel modellemenin kavram yanlışlarını gidermede etkililiğini incelemektir. Araştırma bulgularının, öğretmenlerin kavram yanlışlarını gidermede kullandığı yöntemleri ve bu yöntemlerden biri olan matematiksel modellemeye bakış açılarını ortaya koyması beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının artması ile matematik öğretiminde matematiksel modellemenin yaygınlaşması ve kavramları anlamlandırmada daha etkin bir şekilde kullanılması öngörülmektedir.

Matematik öğretiminde etkili ve kalıcı bir öğretim için kavramların doğru anlamlandırılmasının gerekliliği literatürde vurgulanmaktadır (McDermott, 1991). Bu nedenle öğretmenlerin kavram yanlışlarını gidermede kullandığı yöntemlerin incelenmesi matematik öğretimine önemli katkılar sunacaktır. Bu çalışma ile de matematiksel modellemenin kavram yanlışlarını gidermede kullanılacak önemli yöntemlerden biri olduğunu vurgulayarak önemini göz önüne serecektir.

Anahtar Kelimeler: Kavram yanlışlığı, matematiksel modelleme, matematik öğretmenleri

Kaynakça

Çepni, S. (Ed.). (2016). Fen ve teknoloji öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Ocak, G. ve Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 69-82.

Lesh, R., and Doerr, H. M. (Eds.). (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In *Beyond constructivism* (pp. 3-33).

McDermott, L. C. (1991). Millican Lecture 1990: What we teach and what is learned-closing the gap. *American Journal of Physics*, 59(4), 301-315.

Tekindal, S. (2021). Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik. Ankara: Nobel Yayınevi.

Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 95-104.

Van De Walle, J., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2012). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (Çeviri Editörü Soner Durmuş), (7. basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Zawojewski, J. (2010). Problem solving versus modeling. In Lesh, R., Galbraith P. L., Haines C. R. ve Hurford A., (Ed.). *Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies*. ICTMA 13, Springer New York Dordrecht Heidelberg London.

Zembat, İ. Ö. (2008). Sayıların farklı algılanması- sorun sayılarda mı? öğrencilerde mi? Yoksa öğretmenlerde mi? M. F. Özmantar, E. Bingölbalı ve H. Akkoç (Editörler). *Matematiksel Kavram Yanlışları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Pegem Akademi 41-60.

Ortaokul Öğrencilerinin GeoGebra Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamında Düzgün Çokgenlere Yönelik İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi

Renas Şeker ^{1,*} & Kemal Özgen ¹

¹ Dicle Üniversitesi
renasseker.re@gmail.com

Problem Durumu

Matematiksel kavramlar, temsiller, özellikler ve süreçler arasında ilişkilendirme yapmak matematiksel düşünmenin temel unsurlarından biridir (Özgen, 2013). Öğrencilerin daha zengin ve kavramsal bir matematiksel anlayışa sahip olmalarında ilişkilendirme yapımları önemlidir (Schwalbach et Dosemagen, 2000). Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Mathematics Teachers [NCTM], 2000) tarafından hazırlanan okul matematiği için ilke ve standartlarda, öğrencilerin sahip olması gereken süreç becerilerinden birini ilişkilendirme oluşturmaktadır. Matematiği öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir unsur olan ilişkilendirmeye yönelik literatürde farklı tanımlar yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında matematiksel ilişkilendirme “bir kişinin iki veya daha fazla fikri, kavramı, tanımı, teoremi, prosedürü, temsilleri kendi aralarında, diğer disiplinlerle veya gerçek hayatla ilişkilendirdiği bilişsel bir süreç” olarak ele alınmaktadır (García-García & Dolores-Flores, 2018).

Matematiksel ilişkilendirme kavramına artan ilgi, matematik öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilişkilendirmeleri incelemeyi ve karakterize etmeyi amaçlayan bir araştırma çizgisinin ortaya çıkmasına yol açmış ve birçok araştırmacı tarafından kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir (Gamboa, Badillo & Font 2023). Bu araştırmanın kavramsal çerçevesi Businskas (2008), Eli ve diğerleri (2011), García-García ve Dolores-Flores (2018) ve Rodríguez-Nieto, Rodríguez-Vásquez ve Moll (2022) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen Genişletilmiş Matematiksel İlişkilendirme Çerçevesi benimsenmiştir. Bu çerçeve kapsamında işlemsel, farklı temsillerle, özelliklerle, metaforik, parça-bütün, çıkarımsal, anlamsal ve öğretime yönelik matematiksel ilişkilendirme türleri yer almaktadır. Öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme becerilerinin analiz edilmesi matematiksel anlama düzeylerinin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır (García-García & Dolores-Flores, 2018).

Öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin gelişiminde Geometri kavramları önemli bir yere sahiptir (Goldenberg, Cuoco ve Mark, 1998). Geometri kavramlarının öğretimi; bireylerin geometrik şekilleri tanıyarak, özelliklerini keşfederek, karşılaştırarak, sınıflandırma yaparak, özellikleri arasında ilişkilendirme kurarak ve tümdengelimli çıkarımlar yaparak akıl yürütme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Erdoğan & Dur, 2014). Geometri alanında öğrencilerin kavram yanlışlarının ve öğrenme eksikliklerinin bulunduğu önemli kavramlardan biri çokgenlerdir (Ay & Başbay, 2017; Monaghan, 2000; Özkan & Bal, 2017): Yapılan çalışmalar öğrencilerin kavram imajlarının sınırlı olduğunu ve geometrik şekil algılarının prototipik şekillerden oluştuğunu göstermektedir. Diğer taraftan çalışmalar öğrencilerin çokgenlerin temel elemanlarına (kenar, açı, köşegen vb.) yönelik de kavram yanlışlarının olduğunu göstermektedir. Ward (2004) öğrencilerin çokgenlere ilişkin kavram imajlarını keşfetmeye ve

genişletmeye odaklanmanın ve kavram imajları arasında daha güçlü ilişkilendirmelerin kurulması gerektiğini bildirmektedir.

Öğrenme ve öğretme sürecine olan etkileri göz önüne alındığında öğrencilerin ilişkilendirme becerilerini geliştirmek için uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekmektedir (Jatjariska vd., 2020). Sınıf içi tartişmaları, spontane temsillerin gelişimini ve varsayımlar oluşturmayı destekleyen bir öğrenme metodu olan ACODESA; iş birliğine dayalı öğrenme, bilimsel tartişma ve öz-yansıtma ilkelerini içeren bir yaklaşıma sahiptir (Hitt, 2011). Sosyal etkileşime dayanan bu metot, öğrenme ortamında hem kağıt-kalem hem de teknoloji kullanımını dengelemenin önemine vurgu yapmaktadır (Hitt & Gonzalez-Martin 2015). Zengin (2018) çalışmasında dinamik bir matematik yazılımı olan GeoGebra ile desteklenen ACODESA metodunun öğrencilerin üretkenliklerini ve iletişimlerini desteklediğini, kavramlar arasındaki ilişkileri kurmaları için kalıcı ve keşfedici bir öğrenme ortamı sağladığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan yapılan çalışmalar GeoGebra 'nın öğrencilerin ilişkilendirme becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğunu göstermektedir. Zengin (2019) çalışmasında GeoGebra sayesinde sağlanan dinamik ilişkilerin öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, GeoGebra 'nın kavramsal ve işlemsel bilgi arasında bağlantılar kurma fırsatı sağladığını, keşfedici bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olduğunu ve kurulan ilişkilendirmeler ile öğrencilerin öğrendiği bilgilerin hatırlanmasını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin çokgenler konusundaki kavram yanılgıları ve ilişkilendirme becerilerindeki zayıflık göz önüne alındığında bu çalışmada dinamik matematik yazılımı ile desteklenen işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin gelişimini destekleyeceği düşünölmektedir. Bu doğrultuda çalışmada aşaşıdaki araştırma problemine yanıt aranmıştır:

GeoGebra destekli ACODESA metodu ortaokul öğrencilerinin düzgün çokgen kavramına yönelik matematiksel ilişkilendirme becerilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Bu araştırma GeoGebra destekli işbirlikli bir öğrenme ortamında ortaokul öğrencilerinin düzgün çokgen kavramına yönelik ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi hedefiyle nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda araştırma nitel yaklaşıma sahip olup öğretim deneyi (Steffe & Thompson, 2000) modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmalarda öğretim deneyi kullanmadaki temel amaç öğrencilerin her öğretim bölümünde ilerlerken bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını belirlemektir (Steffe & Thompson, 2000). Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını belirlemek için kurdukları matematiksel ilişkilendirmeler analiz edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını araştırmacının görev yaptığı devlet okulunda öğrenim gören altı öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarının seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (McMillan & Schumacher, 2010). Katılımcıların belirlenmesinde iletişim becerileri yüksek, temel düzeyde tablet/bilgisayar kullanma becerisi olan öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Diğer taraftan çalışma gruplarının oluşturulmasında GeoGebra kullanma becerisi ve sosyal etkileşimi yüksek olan öğrencilerin farklı gruplarda yer almasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçlarını düzgün çokgenlere yönelik hazırlanan etkinlik, video kayıtları, öğrencilerin etkileşim halinde olduğu bilgisayar ekran/ses kayıtları ve GeoGebra dosyaları oluşturacaktır. Etkinliğin geliştirilmesi sürecinde genişletilmiş matematiksel ilişkilendirme çerçevesine (Rodríguez-Nieto vd., 2022) ve 7. Sınıf çokgenler alt öğrenme alanında yer alan düzgün çokgenlere yönelik kazanımlara uygun etkinliklerin hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Matematik öğretim programında 7. Sınıf çokgenler alt öğrenme alanında yer alan “Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar” ve “Çokgenlerin köşegenlerini, iç ve dış açılarını belirler; iç açılarının ve dış açılarının ölçüleri toplamını hesaplar” kazanımlarına yönelik ilişkilendirme becerileri incelenmiştir (MEB, 2018). Etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde etkinlik değerlendirme formu ile uzman görüşü alınmış ve pilot çalışma yapılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde genişletilmiş matematiksel ilişkilendirme çerçevesinde yer alan ilişkilendirme türleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin jest, mimik, söylem ve yazdıklarında ortaya çıktığı (Rodríguez-Nieto, Rodríguez-Vásquez ve García-García, 2021) göz önüne alındığında verilerin analiz edilmesinde bu kriterlere dikkat edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tematik analiz (Braun & Clarke, 2006) yöntemine göre analiz edilmiştir. Analiz beş aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) öğrencilerin sınıf içi söylemleri transkript edilmiş ve yazılı ifadeleriyle beraber defalarca gözden geçirilerek verilere aşinalık sağlanmıştır, (2) genişletilmiş matematiksel ilişkilendirme çerçevesine dayanarak ilk kodlar oluşturulmuştur, (3) kodlardaki anlam örüntüleri incelenerek benzer kodlar alt tema altında birleştirilmiştir, (4) birleştirilen alt temalar iki uzman tarafından incelenerek temalara (matematik içi ilişkilendirme türleri) göre kategorilere ayrılmıştır, (5) son olarak analiz sonucunda elde edilen veriler raporlaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin GeoGebra destekli işbirlikli bir öğrenme ortamında düzgün çokgenlere yönelik kurduğu matematik içi ilişkilendirme becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı üretimlerindeki matematik içi ilişkilendirme türleri belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından en fazla “özelliklerle, farklı temsillerle ve işlemsel” ilişkilendirmeler kurulmuştur. Öğrenciler düzgün çokgenleri GeoGebra üzerinde inşa ederek özelliklerini “uzaklık veya uzunluk” ve “açı” araçlarını kullanarak keşfetmiş ve sürükleme altında bu özelliklerin değişip değişmediğini de kontrol etmeleri “özellikler” türüne ait ilişkilendirmeyi daha sık kullanmaları ile sonuçlanmıştır. Diğer taraftan öğrenciler, kurdukları ilişkilendirmeleri gerekçelendirmek için GeoGebra’yı etkin bir şekilde kullanmış ve sözel-yazılı üretimlerine yansıtılmaları “farklı temsillerle” ilişkilendirme kurmalarına fırsat sağlamıştır. Nitekim öğrencilerin farklı temsillerle kurduğu ilişkilendirmeler incelendiğinde en çok “görsel-çizim-sözel” ve “nümerik-nümerik” temsiller arasında ilişkilendirme yaptıkları görülmektedir.

Ancak “çıkarımsal, anlamsal, metaforik, parça-bütün ve öğretime yönelik” ilişkilendirme türleri öğrenciler tarafından daha az yapılmakla beraber “çıkarımsal ve öğretime yönelik” ilişkilendirme yalnızca bir öğrenci tarafından kurulmuştur. Yapılan etkinlikte öğrenciler düzgün çokgenleri genellikle eksik şekilde tanımladılar ve öğrencilerin yaptıkları tanımlar genellikle bir özelliğin belirtilmesini içeriyordu. Dolayısıyla öğrenciler “anlamsal” türüne ait ilişkilendirmeyi daha az kurdular.

Öğrenciler işbirliği içerisinde etkinlik çözümlerine yönelik varsayımlarını GeoGebra kullanarak gerekçelendirmiş ve çözümlerini daha detaylı açıklamaları ilişkilendirme yapmalarına fırsat sağlamıştır. Öğretmenlere öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin gelişiminde işbirliği içinde çalışacakları GeoGebra destekli öğrenme ortamlarının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme, GeoGebra, ACODESA, düzgün çokgenler

Kaynakça

Ay, Y., & Başbay, A. (2017). Çokgenlerle ilgili kavram yanılgıları ve olası nedenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 83-104. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.32837>

Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Research in Psychology*. 2006;3(2):77–101.

Chapman, O. (2012). Challenges in mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(4), 263-270.

De Gamboa, G., Badillo, E., & Font, V. (2023). Meaning and Structure of Mathematical Connections in the Classroom. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 23(2), 241-261.

García-García, J. & Dolores-Flores, C. (2018) Intra-mathematical connections made by high school students in performing Calculus tasks, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(2), 227-252.

Hitt, F., & González-Martín, A. (2015). Covariation between variables in a modelling process: The ACODESA (collaborative learning, scientific debate and self-reflexion) method. *Educational Studies in Mathematics*, 88(2), 201–219.

Jatiriska, I & Sariyasa, Sariyasa & Astawa, I Wayan Puja. (2020). The Influence of Knisley Mathematical Learning Model with Geogebra Towards Mathematical Connection and Mathematical Disposition. *Journal of Physics: Conference Series*. 1503. 012013. 10.1088/1742-6596/1503/1/012013.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM Publications.

Özgen, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 2001-2020.

Rodríguez-Nieto, C. A., Rodríguez-Vásquez, F. M., & Moll, V. F. (2022). A new view about connections: the mathematical connections established by a teacher when teaching the derivative. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(6), 1231-1256.

Schwalbach, E. M., & Dosemagen, D. M. (2000). Developing student understanding: Contextualizing calculus concepts. *School Science and Mathematics*, 100(2), 90-98

Steffe, L. P., Thompson, P. W., & von Glasersfeld, E. (2012). Teaching experiment methodology underlying principles and essential elements. In *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267-306). Routledge.

Ward, R. A. (2004). An Investigation of K-8 Preservice Teachers' Concept Images and Mathematical Definitions of Polygons. *Issues in Teacher Education*, 13(2), 39-56.

Zengin, Y. (2018). Examination of the constructed dynamic bridge between the concepts of differential and derivative with the integration of GeoGebra and the ACODESA method. *Educational Studies in Mathematics*, 99(3), 311-333.

Zengin, Y. (2019). Development of mathematical connection skills in a dynamic learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2175-2194.

Bilsem Öğrencilerinin Matematiksel ve Olasılıksal Muhakeme Becerileri Arasındaki İlişki: Korelasyonel Bir Araştırma

Zekai Demirdelen ^{1,*}, Celal Ertan Aydın ² & İbrahim Çelik ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Gaziantep Üniversitesi

zdemirdelen91@gmail.com

Problem Durumu

Olasılıksal ve matematiksel muhakeme, öğrencilerin analitik düşünme becerileri geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Yazgan & Ülger, 2022; Umay, 2003). İlköğretim düzeyinde, özellikle Bilsem (Bilim ve Sanat Merkezleri) gibi yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda, bu becerilerin geliştirilmesi daha da önem kazanmaktadır (Bursalı, 2019). Olasılıksal muhakeme, bireylerin belirsizlik ve rastgele olaylar karşısında akıl yürütebilme becerisini ifade ederken, matematiksel muhakeme, daha genel olarak sayısal veriler ve matematiksel kavramlar üzerinden akıl yürütme yeteneğini kapsar (Mumcu, 2019; Altıparmak & Oziş, 2005.). Bu iki muhakeme türü, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretme becerileri açısından kritik öneme sahiptir.

Öğrencilerin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerileri arasındaki ilişkinin anlaşılması, eğitim programlarının daha etkili bir şekilde yapılandırılmasına yardımcı olabilir. Ancak bu iki muhakeme türü arasındaki ilişkinin tam olarak ne olduğu, hangi faktörlerin bu ilişkiyi etkilediği ve öğrencilerin hangi alanlarda güçlük çektiği konusunda sınırlı bilgi bulunmaktadır. Literatürde bu konu üzerine yapılan çalışmalar, genellikle ortaöğretim ve lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde yoğunlaşmakta ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yeterince odaklanmamaktadır. Bu durum, özellikle Bilsem gibi özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu ortamlarda, öğretim stratejilerinin nasıl şekillendirilmesi gerektiğine dair önemli bir bilgi eksikliği yaratmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, 7. sınıf Bilsem öğrencilerinin matematiksel muhakeme ve olasılıksal muhakeme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda, öğrencilerin her iki muhakeme türünde gösterdikleri performansın değerlendirilmesi, bu performanslar arasındaki korelasyonun belirlenmesi ve bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmada korelasyonel model kullanılacaktır ve öğrencilerin beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması durumunda, bu ilişkinin hangi faktörlerden etkilendiği de analiz edilecektir.

Bu problem durumu, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerine dair derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Elde edilen bulgular, eğitimcilerin ve müfredat geliştiricilerin, öğrencilerin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerini daha etkili bir şekilde desteklemelerine

olanak tanıyacak ipuçları sunabilir. Böylelikle, yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Bilsem gibi kurumlarda, öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin daha da güçlendirilmesi mümkün hale gelebilir.

Olasılıksal ve matematiksel muhakeme becerileri arasındaki ilişkinin anlaşılması, Bilsem gibi yetenekli öğrencilerin eğitiminde daha etkili stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Bu kapsamda araştırma sorusu: 7. sınıf ilköğretim Bilsem öğrencilerinde olasılıksal ile matematiksel muhakeme becerileri arasında bir ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda;

- 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin belirlenen ölçütler çerçevesinde matematiksel muhakeme becerileri, ne düzeydedir?
- 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin belirlenen ölçütler doğrultusunda olasılıksal muhakeme becerileri, ne düzeydedir?
- 7. sınıf ilköğretim Bilsem öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerileri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? Bu ilişki, öğrencilerin genel muhakeme yetenekleriyle ilgili nasıl bir bağlantı içermektedir?

Bu problemler, araştırmanın temel sorusunu daha ayrıntılı bir şekilde ele alarak öğrencilerin matematiksel muhakeme ve olasılıksal muhakeme becerileri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu sayede, her bir beceri düzeyini belirleme ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi değerlendirme imkânı sağlanacaktır.

Yöntem

Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılarak, 7. sınıf Bilsem öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Gay & Airasian, 2000; Karasar, 2009). Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyi ve doğası araştırılmaktadır.

Çalışmada kullanılan korelasyonel model, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek için kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009; Çepni, 2009). Korelasyon katsayısı (r) kullanılarak, matematiksel muhakeme becerisi ile olasılıksal muhakeme becerisi arasındaki ilişkinin ölçülmesi sağlanmıştır. Katsayının değeri 1.00 ile -1.00 arasında değişebilir; 1.00 mükemmel pozitif ilişkiyi, -1.00 mükemmel negatif ilişkiyi ve 0.00 ilişki olmadığını gösterir (Cohen, 1988).

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Osmaniye'deki Bilim Sanat Merkezi'nde eğitim gören 69 (29 erkek, 40 kız) 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerini belirlemek için iki ölçüm aracı kullanılmıştır: Olasılıksal Muhakeme Beceri Düzeyi Belirleme Ölçeği (OMBDBÖ) ve Matematiksel Muhakeme Beceri Düzeyi Belirleme Ölçeği (MMBDBÖ). Bu ölçüklerin geçerlik ve güvenilirlik değerleri, madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa değerleriyle değerlendirilmiştir (Erdem, 2011).

Veriler, istatistiksel analiz programları kullanılarak incelenmiş, her iki ölçek arasındaki ilişki detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin beceri düzeyleri ve bu düzeyler arasındaki ilişki daha iyi anlamak için belirli öğrencilerin cevapları detaylı olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın beklenen sonuçları, 7. sınıf Bilsem öğrencilerinin matematiksel muhakeme ve olasılıksal muhakeme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyabilir. Yani, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerindeki artışın, olasılıksal muhakeme becerilerini de olumlu yönde etkileyebileceği öngörülmektedir. Elde edilen bulgular, matematiksel muhakeme ve olasılıksal muhakeme becerileri arasındaki korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olabileceğini ve bu iki beceri arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterebilir. Ayrıca, öğrencilerin hangi muhakeme alanlarında güçlü veya zayıf oldukları belirlenebilir ve bu da eğitimcilerin müfredat ve öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde uyarlamalarına yardımcı olabilir. Araştırma sonuçları, Bilsem gibi yetenekli öğrencilerle çalışan kurumlar için matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin gelişimini desteklemek adına önemli bilgiler sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel muhakeme, olasılıksal muhakeme, bilsem öğrencileri, korelasyonel araştırma

Kaynakça

Altıparmak, K. ve Oziş, T. 2005. Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. Ege Eğitim Dergisi, 6(1), 25-37.

Bursalı, G. G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin olasılıksal akıl yürütme seviyelerinin incelenmesi (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Büyüköztürk, Ş. 2009. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (10. Baskı). PegemA Yayınları, Ankara.

Cepni, S. 2009. Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (4. Baskı), Trabzon.

Cohen, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Erdem, E. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

Gay, L. R. and Airasian, P. 2000. Educational research: Competencies for analysis and application. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Karasar, N. 2009. Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Mumcu, H. Y. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Ve Uygulama Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 1239-1280.

Umay, A. 2003. Matematiksel muhakeme yeteneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 234-243.

Yazgan, Y., & Ülger, T. K. (2022). Matematik Öğretmen Adaylarının Cebirsel, Uzamsal, Olasılıksal ve Orantısal Muhakemedeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Turkish Studies-Educational Sciences, 17(3).

An Investigation into How Prospective Mathematics Teachers Respond to Student Thinking

Aslıhan Osmanoğlu^{1,*} & Dilek Girit Yıldız²

¹ Ordu Üniversitesi

² Trakya Üniversitesi

aslihanohio@yahoo.com

Problem Statement

In order to respond, teachers must understand what the children are saying and act appropriately (Robertson et al., 2016). According to Land et al. (2019) and Walkowiak et al. (2017), the responding component of teacher noticing evaluates the following skills: Focusing on individual students; taking into account students' current understanding; identifying instructional steps based on students' understanding; organizing activities to build conceptual understanding; anticipating students' future methods; recognizing subsequent inquiries; identifying follow-up questions; presenting tailored problems; and posing stimulating questions to help students develop their mathematical reasoning.

Teachers who understand how their students develop conceptually might use feedback to support interactions that focus on their students' mathematical thinking (Bywater et al., 2022). However, van Es and Conroy (2009) revealed that while evaluating potential teachers' ability to organize, carry out, and evaluate courses intended to enhance students' critical thinking and conceptual understanding, they were unable to create inquiries that required students to think mathematically. Research suggest that the primary objective of teacher education programs should be to provide prospective teachers with opportunities for practice in observing and responding to students' thinking (Lee, 2021; Monson et al., 2020).

Amador et al. (2021) emphasize that a critical aspect of professional practice is responding as a part of noticing ability. In order to respond, a teacher must interpret the ideas of the students and take appropriate action (Robertson et al., 2016). Of the three noticing skills, responding is the hardest to master (Sanchez-Motomoros, 2019; Tyminski et al., 2021).

In this study, we aimed to examine how prospective mathematics teachers responded to student misconceptions. With this aim, we examined what prospective teachers noticed about students' needs to eliminate misconceptions, what actions they took to respond to what they noticed, as well as the connections between their prompts and actions. To achieve this, we utilized their lesson planning and microteaching.

Method

We designed a qualitative study to reveal prospective mathematics teachers' ability to respond to student thinking in the context of lesson planning and microteaching, which is a component of the noticing skill.

In this study, we used a case study, which is one of the qualitative study designs (Yin, 2009), as we aimed to understand the meanings that prospective mathematics teachers attribute to the responding component of the teacher's noticing skill.

The participants consisted of twenty-three groups of prospective teachers from two state universities. The participants were senior students who took the compulsory course on Misconceptions in Mathematics Teaching given by the researchers. Participation in this study was completely voluntary. In addition to the prospective teachers' lesson plans and reflective reports regarding their microteaching experiences, we also made use of observation notes of the microteachings. To analyze the data, we used a modified version of the Responding Component of the Teacher Noticing Decomposed Framework.

Expected/Temporary Results

Our results revealed six distinct prompts that formed to promote students' thinking as well as seven different types of teacher actions. The most emerging prompt was need to share thinking. In particular, the groups included students' sharing of ideas at the beginning of the planning to gather students' existing knowledge and ideas and at the end to reveal what they learned in the lesson. The need to share thinking-asking questions and the need to overcome misconceptions-providing visual support were the two most frequently noted connections between prompts and actions. The results implied that a number of actions taken by prospective teachers were linked to the most often observed prompting occurrences. We examine the theoretical and practical implications of the study.

Keywords: Responding skill, misconceptions, prospective mathematics teachers, lesson planning, microteaching

References

- Amador, J. M., Estapa, A., Kosko, K., & Weston, T. (2021). Prospective teachers' noticing and mathematical decisions to respond: Using technology to approximate practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1656828>
- Bywater, J. P., Lilly, S. & Chiu, J. L. (2022). Examining technology-supported teacher responding and students' written mathematical explanations. *Journal Mathematics Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09546-3>
- Land, T. J., Tyminski, A. M., & Drake, C. (2019). Examining aspects of teachers' posing of problems in response to children's mathematical thinking. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 22(4), 331-353. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-9418-2>
- Lee, M. Y. (2021). The potential relationship between clinical interview skills and mathematics teacher noticing: An exploratory study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(4), 793-814. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10070-0>

Monson, D., Krupa, E., Lesseig, K., & Casey, S. (2020). Developing secondary prospective teachers' ability to respond to student work. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(2), 209-232. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-9420-8>

Robertson, A. D., Atkins, L. J., Levin, D. M., & Richards, J. (2016). What is responsive teaching? In A. D. Robertson, R. E. Scherr, & D. Hammer (Eds.), *Responsive teaching in science and mathematics* (pp.1–34). Routledge.

Sánchez-Matamoros, G., Fernández, C., & Llinares, S. (2019). Relationships among prospective secondary mathematics teachers' skills of attending, interpreting and responding to students' understanding. *Educational Studies in Mathematics*, 100(1), 83-99. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9855-y>

Tyminski, A. M., Simpson, A. J., Land, T. J., Drake, C., & Dede, E. (2021). Prospective elementary mathematics teachers' noticing of children's' mathematics: A focus on extending moves. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24, 533-561. <https://doi.org/10.1007/s10857-020-09472-2>

Van Es, E. A., & Conroy, J. (2009). Using the performance assessment for California teachers to examine pre-service teachers' conceptions of teaching mathematics for understanding. *Issues in Teacher Education*, 18(1), 83–100.

Walkowiak, T. A., Pinter, H. H., & Berry, R. Q. (2017). A reconceptualized framework for 'Opportunity to Learn' in school mathematics. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 8(1), 7–18. <https://doi.org/10.7916/jmetc.v8i1.800>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Sage.

Ortaöğretim Kademesindeki Öğrencilerin Youtube'dan Matematik Ders Videosu İzlemeye Yönelik Görüşleri

Cansu Keskin ^{1,*} & Mehmet Ertürk Geçici ¹

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi
cansukanatoglu07@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde bilgiye ulaşmak için sık kullanılan mecralardan biri de sosyal medyadır (Egüz ve Kesten, 2018). Sosyal medyada ihtiyaçlarımıza yönelik her türden paylaşıma erişebilmek mümkündür. Her yaşa ve düzeye göre içerik bulunan sosyal medyada, işbirliği ve esnek öğrenme imkânları, zaman tasarrufu, kolay ve ücretsiz ulaşım gibi özellikler bulunur. Bu gibi özellikler sosyal medya uygulamalarının eğitim ve öğretim için giderek daha fazla kullanılmasına sebep olmuştur (Sarsar vd., 2015). Sosyal medya uygulamalarının karşılıklı etkileşime izin vermesi, zaman ve mekân açısından esnek öğrenme imkânlarına sahip olmaları, tekrar etme ve pekiştirme imkânı sunması eğitsel kullanım bakımından önemli özelliklerdir (Özmen vd., 2012). Sosyal medya üzerinde çoğu dersle ilgili konu anlatımı, soru çözümü yapan sayfalar mevcuttur. Bu konu anlatımı ve soru çözümleri ile en çok öne çıkan sosyal medya platformu Youtube'dur. Bu platformda çok fazla konu hakkında çok sayıda video bulunmaktadır. Çağımızda insanlar bir sosyal medya platformu olan Youtube'u bilgi ve deneyimlerini artırmak, boş vakitlerini değerlendirmek, olup biteni takip etmek, kendi içeriklerini üretip başka insanlarla paylaşmak, diğer kişilerle etkileşim kurmak, güzel vakit geçirerek eğlenmek vb. gibi amaçlar doğrultusunda kullanabilmektedir (Arklan ve Kartal, 2018). Bununla birlikte Youtube'un eğitim amaçlı kullanımı da oldukça yaygındır. Duffy'e (2008) göre Youtube, eğitimcilerin dünyanın her bölgesinden gelen bilgileri videolar yardımıyla öğretmeyi amaçlayan pedagojik kaynak olarak kullanılmasını hedefleyen bir platformdur. Son zamanlarda eğitsel içerikli videolarda da hızlı bir artış görülmektedir. Youtube kullanıcılarına istedikleri videolara erişim imkânı vererek, kullanıcıları için sanal kütüphane ortamı oluşturmuştur (Duffy, 2008). Youtube platformu, eğitim içerikleri anlamında çok büyük bir arşiv niteliğindedir (Dikmen, 2018). Öğrencilerin Youtube üzerinden eğitsel videolara gösterdikleri ilgi de her geçen gün artmakta ve bu durum öğrenciler arasında gitgide popüler olmaktadır. Özellikle lise kademesindeki matematik derslerinde konuların çok yoğun olması sınıf ortamında çok pratik yapmaya pek elverişli değildir. Bu gibi sebeplerden ötürü sınıf ortamında çok anlaşılmayan matematik konularını anlamaya çalışan öğrenciler çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemlerden bir tanesi de Youtube üzerinden matematik ders videoları izlemektir.

Alanyazında Youtube platformu üzerine matematik dersi ile ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Sağbaş (2022), çalışmasında ilkökul kademesindeki öğrencilerin Youtube'u eğitim amaçlı kullanma durumlarını araştırmış ve küçük yaş grubundaki öğrencilerde eğitsel kullanımın daha düşük olduğunu belirlemiştir. Balkaya (2022) sınıf kademesi yükseldikçe Youtube'dan yararlanma düzeyinin arttığını belirlemiş ve Youtube'u eğitsel amaçlı kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin matematik konularını öğrenmede

sınıf ortamına göre daha rahat bir öğrenme ortamı oluşturması, konu eksiklerini giderme ve dersleri istedikleri zaman izleme fırsatı sağlaması, zaman ve ortam açısından esnek olması, Youtube platformundan yararlandıkları belirlenmiştir (Seçme ve Çoşkun, 2024). Ancak, öğrencilerin matematik konularını öğrenmek için YouTube platformuna yönelme sıklıklarının, amaçlarını ve Youtube'dan matematik ders videosu izlemeyle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu araştırma ile öğrencilerin matematik dersi için YouTube platformundan yararlanma amaçları, izleme sıklıkları ve Youtube'dan matematik ders videosu izlemeye yönelik görüşleriyle ilgili fikir vermesi beklenmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların YouTube platformunun matematik öğretiminde kullanılması sürecine yönelik katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada Youtube'dan matematik ders videosu izleyen öğrencilerle görüşmeler yapılarak onların bu konu hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın amacı; ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin Youtube'dan matematik ders videosu izlemeye yönelik görüşlerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin matematik dersi için Youtube kullanım sıklığı ne düzeydedir?
- Öğrencilerin Youtube videoları izleme nedenleri nelerdir?
- Öğrenciler matematik dersi için hangi tarz video çeken Youtube kanallarını takip etmektedir?
- Öğrenciler daha çok hangi matematik konuları için Youtube'dan yararlanmaktadır?
- Öğrencilerin Youtube'dan matematik ders videosu izlemeleri, matematik dersine yönelik düşüncelerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Bu araştırma bir nitel araştırmadır. Nitel araştırma desenlerinden, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar'da bulunan bir Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 4'ü 9. sınıf, 4'ü 10. sınıf, 4'ü 11. sınıf ve 4'ü 12. sınıf olan toplam 16 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin her biri Youtube'u eğitim öğretim materyali gibi görüp, Youtube'u bu amaç doğrultusunda kullanmaktadır. Örneklem amaçlı örneklem metoduyla ve gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form matematik eğitimi alanındaki uzmanların görüşleri alınarak son halini almıştır. Görüşme formu için toplam 7 soru hazırlanmıştır. Soruların bazıları kapalı uçlu iken bazıları açık uçlu sorulardır. Hazırlanan görüşme formunun araştırma için uygunluğu, 2 öğrenci ile yapılan pilot çalışma ile test edilmiştir. Pilot çalışmadan sonra görüşme formu son halini almıştır. Araştırma için 16 öğrenci ile yapılan görüşmeler, okul saatleri dışında öğrenci ve araştırmacının müsaitlik durumlarına göre okul ortamında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından ses kaydı ve notlar alınmıştır. Bu ses kayıtları daha sonra yazıya dökülmüş ve görüşme esnasında alınan notlar ile birleştirilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan veriler ışığında yeni kavramlar oluşturularak konu ile ilgili ilişkilere ulaşmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre 7 soru ayrı ayrı incelenmiş, her soru için aynı kavramları içerenler ile kodlama yapılarak kategoriler belirlenmiştir. Kategori belirleme işlemi araştırmacı tarafından birkaç defa tekrarlanmıştır. Bu tekrarlar sayesinde araştırmanın amacına göre kodlamalar son halini almıştır. Veriler bu kategoriler altında gruplandırılarak tablolar yapılmıştır. Bulgular kısmında her soru için tablo verilmiş, her tablonun açıklaması yazılmıştır. Açıklamalar, öğrencilerin cümlelerinden birebir alıntı yapılarak desteklenmiştir. Araştırmaya katılan 16 öğrenci Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö16 şeklinde adlandırılmıştır. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 9. sınıf, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 10. sınıf, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 11. sınıf ve Ö13, Ö14, Ö15 ve Ö16 12. sınıf öğrencilerini temsil etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile öğrencilerin haftalık ve günlük periyotlarla Youtube'u kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. 12. sınıfların, diğer kademelere göre Youtube'u haftalık gün ve saat olarak daha çok kullandıkları görülmektedir. Bunun sebebinin, 12. sınıfların üniversite sınavına hazırlanıyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmüştür. 12. Sınıflar ile yapılan görüşmelerde, öğrenciler sıklıkla üniversite sınavına vurgu yapmışlardır. Video izleme amaçlarını, netlerini arttırmak, konu ve soru eksikliklerini kapatmak olarak vurgulamışlardır. 12. sınıflar asıl amaçlarının üniversite sınavı olduğunu belirtmelerine rağmen, okula ve okuldaki yazılılara yardımcı olması amacıyla da video izlediklerini belirtmişlerdir.

9 ve 10. sınıf öğrencilerinin, Youtube'dan matematik ders videosu izledikleri gün ve saatlerin, okuldaki matematik dersleriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik dersi hangi günse, öğrenciler o gün daha çok matematik videosu izleme eğilimi göstermişlerdir. Bunun sebebi ise o günkü dersi hem tekrar etmek hem de anlamadıkları kısımları anlamak istemeleridir. 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin, Youtube'dan matematik videosu izlemelerindeki amacın, daha çok okul başarıları artırmak olduğu düşünülmektedir. Görüşme sorularına verdikleri cevaplar genellikle okulla ilişkili cevaplar olmuştur. 11. sınıfların ise hem temel matematik konularını izleyerek üniversite sınavına hazırlanacaklarını hem de 11. sınıf konularını izleyerek okula hazırlık yaptığını belirten öğrenciler olmuştur. 11. sınıf öğrencilerinden, 12. sınıfa hazırlık yapmak için video izlediğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Youtube, matematik, matematik ders videosu, ortaöğretim

Kaynakça

Arklan, Ü. ve Kartal, N. Z. (2018). Y kuşağının içerik tüketicisi olarak youtube kullanımı: kullanım amaçları, kullanım düzeyleri ve takip edilen içerikler üzerine bir araştırma. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(2), 929-965.

Balkaya, M. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik öğrenme amaçlı Youtube kullanımına ilişkin ölçme aracı geliştirilmesi ve uygulanması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Dikmen, E. Ş. (2018). Yüksek öğretim kurumlarının video paylaşım stratejileri: Türkiye'deki üniversitelerin Youtube kanalları üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi İlef Dergisi*, 5(2), 29-52.

Duffy, P. (2012). Engaging the YouTube Google-eyed generation: Strategies for using Web 2.0 in teaching and learning. In M. Ciussi & E. G. Freitas (Eds.), *Leading issues in e-learning research: For researchers, teachers and students* (pp. 47-70). Academic Publishing International Limited.

Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 219-240. <https://doi.org/10.30703/cije.403147>

Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506.

Sağbaş, Ö. F. (2022). İlkokul öğrencilerinin YouTube'u eğitim amaçlı kullanma durumları, ebeveynlerin demografik özellikleri ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Sarsar, F., Başbay, M., ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.

Seçme, M. M. ve Çoşkun, Y. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin matematik konularını YouTube platformundan öğrenme nedenleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(1), 34-50. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1392074>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Matematik Öğretmen Adaylarının İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi*

Müge Kiraz ^{1,*} & Emre Ev Çimen ²

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

mugekirazz@gmail.com

Problem Durumu

Matematik öğretim programında bazı önemli becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu beceriler; problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme olarak belirtilmiştir (MEB, 2005). Benzer şekilde ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan programda kazandırılması ön görülen beceriler; problem çözme, matematiksel süreç becerileri (iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme), duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler ve bilgi iletişim teknolojileri şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2013, 2018). İlişkilendirme becerisine öğretim programlarında yer verildiği gibi ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında da yer verilmiştir. Programda ilişkilendirme becerisi “matematik öğretiminde ilişkilendirme” adıyla yer almakta ve bu lisans programında zorunlu bir ders olarak okutulmaktadır. Programda ilişkilendirme dersinin içeriği; kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma, kavram ve kuralları farklı gösterim biçimleriyle ifade etme, farklı matematik kavramlarını birbirleriyle ilişkilendirme; matematiği diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirme olarak belirtilmiştir (YÖK, 2018). Literatürde de bu beceriyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

Tartan ve Erşen (2024), ortaokul matematik ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirme bağlamında incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada doküman analizi yöntemini kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre ders kitaplarında yer alan etkinliklerin en çok günlük hayatla ilişkilendirildiği görülmüştür. Kavramın farklı gösterimleri arasındaki ilişkilendirme türü ise en çok kullanılan bir diğer ilişkilendirmedir. 5. sınıf ders kitaplarında kavramlar arası ilişkilendirmeye, 6. sınıf ders kitaplarında kavramlar arası ilişkilendirme ve matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye, 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında matematiği diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye daha az yer verildiği görülmüştür.

Mersin ve Akkaş (2023), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının oran-orantı kavramı ile ilgili problem kurma bağlamında ilişkilendirme becerileri, problem kurma ve ilişkilendirme özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada nicel araştırma yöntemini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda göre serbest kurulan problemlerde matematiksel ilişkilendirme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Problem kurma özyeterlik ve matematiksel ilişkilendirme özyeterlik puanları arsında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Özgen ve Bindak (2018), yaptıkları çalışmada matematiksel ilişkilendirme özyeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçeğin yapılan istatistiksel analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgen (2013), matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerilerini ve problem çözüme ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla özel durum çalışması yöntemi ile yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının matematiksel becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Matematiği kendi içinde ilişkilendirmenin istenen düzeyde olmadığı, farklı disiplinler ve günlük yaşamla ilişkilendirmenin ise çok düşük düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Yavuz-Mumcu (2018), öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerilerinin türev kavramı örneği üzerinden incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada matematiksel ilişkilendirme becerisini kuramsal olarak analiz etmeye çalışmış ve kuramsal bir yapı oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının türev kavramına yönelik ezberi bilgilerinin olduğu fakat bu bilgileri birbirleriyle ilişkili olarak anlamlandırmakta güçlük çektikleri görülmüştür.

Bingölbali ve Coşkun (2016) ilişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımın geliştirilmesi için bir kavramsal çerçeve önerisinde bulunmuşlardır. Bu çerçeveye göre ilişkilendirme becerisi dört bileşenden oluşmaktadır:

- Kavramlar arası ilişkilendirme
 - Kavramla diğer kavramlar arasında ilişki kurma
 - Kavram ile alt kavramları ve alt kavramların kendi arasında ilişki kurma
- Kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme
- Gerçek hayatla ilişkilendirme
 - Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma
 - Gerçek hayattan sözel örnek verme
- Farklı disiplinlerle ilişkilendirme
 - Kavramı farklı bir disiplin bağlamı içerisinde ele alma
 - Farklı disiplinlerle ilişkilendirmenin sözel örneklerle ifade edilmesi

Bu araştırma matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacından hareketle araştırmanın ana problemi “Matematik öğretmen adaylarının problem kurma etkinlikleri yoluyla matematiksel ilişkilendirme becerileri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Ana problemden yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır: “Matematik öğretmen adaylarının problem kurma etkinlikleri yoluyla,

- 1) Matematik konu ve kavramları arasındaki ilişkilendirme becerileri nasıldır?
- 2) Kavramın farklı gösterimleri/temsilleri arasındaki ilişkilendirme becerileri nasıldır?
- 3) Matematik konu ve kavramlarını diğer disiplinler ile ilişkilendirme becerileri nasıldır?
- 4) Matematik konu ve kavramlarını gerçek hayat ile ilişkilendirme becerileri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Bu çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bu desende tek bir analiz birimi bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da katılımcılar tek bir üniversite kurumundan seçildiği için bu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 12 kadın, 12 erkek toplam 24 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada problem kurma görev formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma 11 hafta boyunca süren ders uygulamalarıyla yapılmış olup bu uygulamalar ters yüz öğrenme modeliyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından ilişkilendirme becerisinin alt kategorilerinden (i) matematik konu ve kavramları arasında ilişkilendirme (ii) kavramın farklı gösterimleri/ temsilleri arasında ilişkilendirme (iii) matematik konu ve kavramlarını diğer disiplinlerle ilişkilendirme ve (iv) matematik konu ve kavramlarını gerçek hayat ile ilişkilendirme becerisine yönelik problem kurmaları istenmiştir. Toplanan veriler araştırmada belirtilen ilişkilendirme becerisinin kavramsal çerçevesine göre ve bu becerinin dört alt kategorisinin her biri için ayrı ayrı oluşturulan değerlendirme kriterlerine göre içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının ilişkilendirme becerisine yönelik kurdukları üç türde (serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış) problemler araştırmada kullanılan ilişkilendirmenin kavramsal çerçevesine göre analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgulara göre kavramlar arasındaki ilişkilendirmeye yönelik kurulan serbest problemlerde adayların yarısından fazlasının “farklı öğrenme alanına ait kavramlar arasında ilişkilendirme” ve yarı yapılandırılmış problemlerde adayların yarısından fazlasının “aynı öğrenme alanına ait farklı kavramlar arasında ilişkilendirme” yaptıkları görülmüştür. Yapılandırılmış problemlerde adayların yarısı “farklı öğrenme alanına ait kavramlar arasında ilişkilendirme” yaparken yarısı “aynı öğrenme alanına ait farklı kavramlar arasında ilişkilendirme” yapmışlardır.

Farklı gösterimleri/temsilleri arasında ilişkilendirmeye yönelik kurulan serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problemlerde adayların tamamına yakınının problemin kurulumunda “sözel temsil”, problemlerin çözümünde adayların yarısından fazlasının “sözel”, yarıya yakınının “cebirsel” ve “sembolik” temsil kullandıkları görülmüştür.

Diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye yönelik kurulan serbest problemlerde adayların tamamına yakınının “kavramı bir disiplin bağlamı içerisinde ele aldığı” ve en fazla ilişki kurdukları disiplinin “fen bilimleri” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problemlerde yine adayların tamamına yakınının “kavramı bir disiplin bağlamı içerisinde ele aldığı” görülürken en fazla ilişki kurdukları disiplinlerin “fizik” ve “fen bilimleri” olduğu görülmüştür. Gerçek hayat ile ilişkilendirmeye yönelik kurulan serbest problemlerde adayların en çok tercih ettikleri günlük hayat bağlamı “doğa/çevre/tarım/meteoroloji” olurken diğer problemlerde “doğa/çevre/tarım/meteoroloji” ve “alışveriş, fiyat, yemek yeme” bağlamları olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme, problem kurma, öğretmen adayları

* Matematik Öğretmen Adaylarının İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Müge KİRAZ tarafından Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN danışmanlığında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Bingölbali, E. ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).

MEB, (2005). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2018). Matematik dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mersin, N. ve 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.

Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: öğretmen adayları örneği. *Education Sciences*, 8(3), 323-345. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0590>.

Özgen, K., ve Bindak, R. (2018). Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 913-924. doi:10.24106/kefdergi.413386.

Tartan, Y. Ş. ve Erşen, Z. B. (2024). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 677-689.

Yavuz-Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: türev kavramı örneği. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 211-248.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

YÖK, (2018). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı. Erişim: 10 Ağustos 2024, <https://www.yok.gov.tr>

Çember Kavramına Yönelik APOS Teorisi Bağlamında Görev Tasarımı

Özge Erdem Uzun ^{1,*}, Özgün Şefik ¹ & Şenol Dost ¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
ozge.erdem.uzun@gmail.com

Problem Durumu

Çember kavramı, matematiksel anlayışın temel taşlarından biri olarak kabul edilir ve özellikle trigonometri bağlamında birim çemberin rolü düşünüldüğünde, öğrencilerin bu kavrama ilişkin anlayışları büyük önem taşır (Altman & Kidron, 2016; Martinez-Planell & Delgado, 2016). Buna rağmen çember kavramının öğretiminde ve öğreniminde hem öğrenciler hem de öğretmenler için kavrayış bağlamında zorluklar bulunmaktadır.

Öğretmenler ve öğrenciler, çemberin temel özelliklerini (kapalı şekil, düzlemsel şekil/noktalar kümesi, eşit uzaklık, merkez nokta) doğru bir şekilde tanımlamakta veya tanıma uygun çizimlerle görselleştirmekte zorlanmaktadırlar (Tsamir vd., 2015; Ünlü, 2022). Çemberin, diğer geometrik şekillerden farklı olarak, görünürde düz kenarlarının olmaması ve aslında sonsuz sayıda kenara sahip olması, öğrencilerin bu kavramı anlamalarını zorlaştıran bir diğer unsurdur (Akyuz, 2016; Clements & Sarama, 2000; Tsamir vd., 2015). Ayrıca öğrencilerin çember kavramına yönelik istenen anlayışı geliştirmeleri için gerekli deneyimlerden yoksun olmaları, bu kavramın anlaşılmasını daha da güçleştirmektedir (Clements & Sarama, 2000; Van Dormolen & Arcavi, 2000). Erken yaşlarda geometrik kavramların ve uzamsal düşünmenin yeterince vurgulanmaması da çember gibi temel geometrik şekillerin doğru bir şekilde tanımlanmasını zorlaştıran bir başka faktördür (Clements & Sarama, 2000, 2011; Inan & Dogan-Temur, 2020).

APOS teorisi araştırmalarının amacı, matematiksel bilginin nasıl yapılandırıldığını anlamak, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu zihinsel yapıların belirlenmesi ve bu yapıların geliştirilmesine yönelik uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Oktaç vd., 2019). APOS teorisinde zihinsel yapılar, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını açıklamak için Eylem, Süreç, Nesne ve Şemadan oluşur. Eylem kavrayışında, öğrenci bir kavramı adım adım ve dışsal yönergelere bağlı olarak öğrenir. Süreç kavrayışında, öğrenci bu eylemleri içselleştirir ve zihinsel olarak işlemleri daha esnek bir şekilde yapabilir hale gelir. Nesne kavrayışında, öğrenci süreci bir nesne olarak görmeye başlar ve bu nesne üzerinde işlemler yapabilir. Son olarak, Şema kavrayışı, öğrencinin ilgili tüm kavramları ve işlemleri birbirine bağlayarak bunları tutarlı ve bütüncül bir yapı içinde organize ettiği zihinsel yapıdır. Bir matematiksel kavramın öğrenilme sürecini ve bu süreçte öğrencilerin geçirdiği zihinsel yapıları tanımlamak için varsayımsal bir model olan genetik ayrışım kullanılır (Arnon vd., 2014). APOS Teorisi ve genetik ayrışım, kavramsal öğrenmeyi derinleştirmek için bir araç sunar. Bu kapsamda, öğrencilerin geliştirdiği zihinsel yapıları analiz etmek için görev tasarımları kullanılabilir. APOS teorisine dayalı görev tasarımı, zihinsel yapıların geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin düşünme biçimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve çeşitli matematiksel yapılar arasındaki ilişkileri belirleyip açıklamak açısından önemlidir (Trigueros & Oktaç, 2019).

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çember kavramını yapılandırma sürecindeki zihinsel yapılarını analiz etmek amacıyla APOS teorisi doğrultusunda matematiksel görevler tasarlamak amaçlanmıştır. Genetik ayrışım, araştırma araçlarının oluşturulması ve veri analizini etkilemesinin yanı sıra görevlerin tasarımında da rehber olarak önemli bir yere sahiptir (Trigueros & Oktaç, 2019). Görevler tasarlanırken, Erdem-Uzun, Şefik ve Dost'un (2023) çember kavramına yönelik oluşturdukları genetik ayrışım temel alınmıştır.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin çember kavramını yapılandırma sürecindeki zihinsel yapılarının analizini amaçlayan bu çalışmada a) çemberin tanımı, b) yapısal özellikleri ve c) diğer geometrik şekillerle ilişkileri üzerine odaklanan görevler geliştirilmiştir. Çalışmadaki görev tasarımları APOS teorisine bağlı olarak aşağıdaki ilkeler (Trigueros & Oktaç, 2019) takip edilerek oluşturulmuştur.

- Genetik ayrışım kullanılarak matematiksel bir kavramın veya konunun yapılandırılması gerekir. Genetik ayrışım, kavramın öğrenciler tarafından nasıl inşa edileceğini ve hangi zihinsel süreçlerin gerekli olduğunu belirler, bu yüzden görevler bu ayrışım doğrultusunda tasarlanmalı ve kavramın tüm bileşenlerini kapsamalıdır.
- Öğrenci etkileşimini ve iş birliğini teşvik eden görevler, farklı perspektifleri değerlendirme ve ortak çözümler bulma fırsatları sunar. Ayrıca, görevler öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmek ve geri bildirim almak için fırsatlar sunmalı, böylece öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini değerlendirip gerekli düzeltmeleri yapabilirler.
- Görevler matematiksel kavramları çeşitli problemler ve uygulama alanları aracılığıyla sunmalı, bu da öğrencilerin kavramların genel geçerliliğini ve uygulanabilirliğini anlamalarına yardımcı olur.

Bu ilkeler, APOS teorisine dayalı görevlerin matematiksel kavramların öğrenilmesi ve öğretiminde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini gösterir. Bu doğrultuda görev tasarımı, öğrencilerin çember kavramına dair eylemler gerçekleştirmelerini, bu eylemleri süreçler haline getirmelerini ve süreçleri nesnelere düşünmelerini sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Her bir görevin hedeflediği belirli zihinsel yapıları nasıl desteklediği açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın görev tasarımı uygulamaları ve analizleri devam etmektedir; ancak çalışmanın sonucunda ortaya çıkması beklenen bazı sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin çember kavramını daha derinlemesine anlamaları ve genetik ayrışım ile APOS Teorisi'ne dayalı görev tasarımlarının, çemberin tanımı, yapısal özellikleri ve diğer geometrik şekillerle ilişkilerini daha iyi kavramalarını sağlaması beklenmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini güçlendirecek Eylem, Süreç, Nesne ve Şema gibi zihinsel yapılar geliştirmelerine de katkıda bulunacaktır. Ayrıca, çember kavramıyla ilgili yaygın kavram yanlışlarının ve öğrenci güçlüklerinin azalması öngörülmektedir; öğrenciler, çeşitli geometrik bağlamlarda çemberi tanıyarak bu yanlışları düzeltme fırsatı bulacaklardır.

Çalışmanın, öğretmenlerin çember kavramını öğretirken daha etkili stratejiler geliştirmelerine de yardımcı olması beklenmektedir. APOS Teorisi'ne dayalı görevler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi yönlendirmelerini ve kavramsal anlama düzeylerini artırmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin iş birliği yaparak görev dizilerini tamamlamaları ve grup tartışmalarına katılmalarıyla işbirlikçi öğrenme teşvik edilecek ve bu da daha derinlemesine bir öğrenmeye katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: APOS teorisi, görev tasarımı, genetik ayrışım, çember, matematik eğitimi

Kaynakça

Akyuz, D. (2016). Mathematical practices in a technological setting: A design research experiment for teaching circle properties. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 549-573.

Altman, R., & Kidron, I. (2016). Constructing knowledge about the trigonometric functions and their geometric meaning on the unit circle. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(7), 1048-1060.

Arnon, I., Cottrill, J., Dubinsky, E., Oktaç, A., Roa Fuentes, S., Trigueros, M., & Weller, K. (2014). *APOS theory*. Springer.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2000). Young children's ideas about geometric shapes. *Teaching children mathematics*, 6(8), 482-488.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of mathematics teacher education*, 14, 133-148.

Erdem-Uzun, Ö., Şefik, Ö., & Dost, Ş. (2023, 8-11 Haziran). Çember kavramının APOS Teorisi bağlamında yapılandırılması. 10. International Eurasian Educational Research Congress (EJER), Ankara, 965-966. <https://www.ejercongress.org/2023/wp-content/uploads/2023/07/2023-Abstract-Book.pdf>

Inan, H. Z., & Dogan-Temur, O. (2010). Understanding kindergarten teachers' perspectives of teaching basic geometric shapes: a phenomenographic research. *ZDM*, 42, 457-468.

Martínez-Planell, R., & Delgado, A. C. (2016). The unit circle approach to the construction of the sine and cosine functions and their inverses: An application of APOS theory. *The Journal of Mathematical Behavior*, 43, 111-133.

Oktaç, A., Trigueros, M., & Romo, A. (2019). APOS Theory: Connecting research and teaching. *For the Learning of Mathematics*, 39(1), 33-37.

Trigueros, M., & Oktaç, A. (2019). Task design in APOS Theory. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (15), 43-55.

Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Barkai, R., & Tabach, M. (2015). Early-years teachers' concept images and concept definitions: triangles, circles, and cylinders. *ZDM*, 47, 497-509.

Ünlü, M. (2022). Investigation of preservice mathematics teachers' concept definitions of circle, circular region, and sphere. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(7), 1787-1814.

van Dormolen, J., & Arcavi, A. (2000). What is a circle?. *Mathematics in school*, 15-19.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Orantı Konusunda Yapboz Şeklinde Verilen Kartlarla Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi

Büşra Bardakçı^{1,*} & Emre Ev Çimen¹

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
busra.bardakci.43@gmail.com

Problem Durumu

Matematik eğitimi, soyut matematiksel kavramların öğrencilere somut ve anlaşılır bir şekilde sunulabilmesini içeren bir süreçtir. Ancak, bu süreç genellikle çeşitli zorluklar içermektedir (Aydın, 1990). Öğrenciler için yaşanan bu zorluk; mesele, sorun veya problem haline dönüşebilir. Problemi tanımlamak ve çözmek, birçok farklı açıdan ele alınabilir. Problem, bireyin ilk karşılaştığı anda ona meydan okuyan ve inancını belirsizleştiren, çözümü için belirlenmiş veya ezberlenmiş bir kurala sahip olunmayan bir durum olarak tanımlanabilir (Katrancı, 2014). Çözümü için belirlenen veya ezberlenen bir kuralın olmadığı etkinlik veya olay (Çanakçı, 2008), fiziksel ve zihinsel çaba gösterilmesini gerektiren, mevcut durumu değiştirmeye zorlayan bir uyaran (Israel, 2003) ve bir şeyin mevcut durumu ile olması gereken durumu arasındaki fark "problem" olarak ifade edilebilmektedir (Kneeland, 1999/2001). John Dewey'e göre ise problem, "insanın zihninde karışıklık yaratan ve mevcut bilgiye meydan okuyan her şey" olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 1987, akt. Kuru, 2021). Problemi anlama ve çözme sürecinde bazı becerileri kullanmak matematik eğitiminde yarar sağlayacaktır. Bunlardan bir tanesi de K12 Becerileridir. K12 becerileri ile eğitimin temel dinamikleri olan; öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretim ortamlarının tasarlanması ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. K12 becerilerinde yer alan bireyler tarafından işe koşulan zihinsel aktivitelerin ürünlerini tanımlayan kavramsal beceriler; bizler için problemin anlaşılmasında ve çözülmesinde kullanışlı olacaktır (Aşkar vd., 2023).

21. yüzyılda geleneksel eğitimden dijital eğitime geçişin önemi artmıştır. Matematiğin teknolojiyi kullanarak öğretilmesi için düşünme, araştırma ve üretkenlik gereklidir. Eğitimde "öğrenmeyi öğrenme" yerine "düşünmeyi öğrenme" ve "üretkenliği öğrenme" ön plandadır. Matematik, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren bir araç olarak da önemli rol oynar (Ersoy, 2003). Problem çözme yeni matematiksel fikirler ortaya koymak ve yetenekleri ortaya çıkarmak için önemli bir araçtır (Sevgi & Karakaya, 2021). Var olan birçok araştırma problem kurma ve çözmenin birbiriyle ilişkili olduğunu, birbirini desteklediğini ve problem kurmanın da problem çözme gibi matematiksel etkinliklerin merkezinde yer aldığını göstermektedir (Lowrie, 2002; Stoyanova ve Ellerton, 1996).

Problem kurma, verilen bir durumdan yeni problemler üretme sürecidir ve bu süreç öğrencilere matematikte daha fazla sorumluluk aldırarak matematiksel korku ve matematiğe yönelik olumsuz görüşleri azaltır (Çetinkaya & Soybaş, 2018; Özgen vd., 2023). Problem kurma, öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerini artırır ve problem çözme yetilerini olumlu yönde etkiler (Cankoy & Darbaz, 2010). Ancak öğrenciler bazen bu süreçte zorluklar yaşar; problemlerinin çözümleri doğru çıkmayabilir veya

verilenlere uygun problemler oluşturmada güçlük çekebilirler. Alanyazın incelendiğinde problem kurma türlerinin üç ana kategoriye ayrılarak incelendiği görülmektedir. Yapılandırılmış problem kurma türünde öğrenciler, özel olarak verilmiş bir probleme göre problem oluşturur. Yarı-yapılandırılmış problem kurma türünde tablolardan, grafiklerden veya senaryolardan faydalanarak problem kurarlar. Yapılandırılmamış problem kurma türünde ise hiçbir yönerge olmadan özgün problemler üretirler (Stoyanova & Ellerton, 1996; Aydın Güç & Keskin, 2021). Yapılandırılmamış problem kurma türü genellikle öğrenciler için daha zordur, çünkü sınırlı veri ile yaratıcı ve üretken düşünme gerektirir (Özgen vd., 2017). Ancak, bu tür problem kurma öğrencinin akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Arıkan, 2013).

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin problem kurma kartlarını kullanarak doğru orantı ve ters orantıya yönelik problem kurma süreçlerinin ve kurdukları problemlerdeki çözümlerinin incelenmesidir. Çalışmanın konusu matematiğin temel taşlarından biri olan, birçok matematiksel konunun anlaşılmasında kritik rol oynayan oran-orantı konusu olmuştur (Doğan & Çetin, 2009). Öğrencilerin doğru ve ters orantıya yönelik yapboz şeklinde verilen kartlarla kurdukları problemler incelenmiş ve oluşturdukları problemlerdeki çözümler analiz edilmiştir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırları belli bir sistemin ayrıntılı olarak açıklanması ve incelenmesidir (Merriam, 2009/2023). Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul’da bir ilçedeki devlet ortaokulunda 7.sınıfta öğrenim gören gönüllü dört öğrenciden oluşmaktadır. Kendilerine çalışma hakkında bilgi verilmiş, herhangi bir başarı notu ile değerlendirilmeyecekleri belirtilmiş olup, araştırma için öğrenci ve veli izni alınmıştır. Çalışmada akademik başarısı orta düzey olan iki öğrenci (Ö1, Ö2) ve akademik başarısı iyi düzeyde olan iki öğrenci (Ö3, Ö4) ile çalışılmıştır. Öğrencilerin isimlerine çalışmada etik ilkelere uyup kodlanarak yer verilmiştir. Öğrencilerin doğru ve ters orantıya yönelik problem kurma süreçlerinin ve kurdukları problemlerdeki çözümleri incelemek için dört doğru orantı ve dört ters orantı olacak şekilde toplam sekiz adet problem kurma kartları hazırlanmıştır. Kartlar, ortaokul 7.sınıf test kitaplarından yararlanılarak uzman görüşü de alınarak yararlanılarak hazırlanmıştır. Öğrencilere verilen problem kartlarında yer alan problemler doğru orantı ve ters orantıya ilişkin problemlerdir. Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde okul çıkışlarında öğrencilerle sınıf ortamında birebir yapboz şeklinde öğrencilere ayrı ayrı zarflar içerisinde karışık verilen doğru sıralandığında bir matematik problemi oluşturan kartlarla gerçekleştirilmiştir. İlk önce doğru orantı problem kartları tek tek verilmiş, öğrenciden verilen kartı sıralaması ve sonra oluşturduğu problemi çözmesi istenmiştir. Çözümü bitirdikten sonra diğer karta geçilmiştir. Diğer gün ters orantı problem kartları verilmiştir. Uygulama aynı sıralama ile gerçekleşmiştir. Öğrencilere süre sınırlaması koyulmamıştır. Araştırmada verilerin analizi nitel veri analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizi, katılımcıların deneyimlerini

derinlemesine anlamak için araştırmacıların metinsel veya görsel verileri detaylı bir şekilde inceledikleri ve bu verileri kavramsal çerçeveler içinde örgütledikleri bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın bulguları içerik analizi ile analiz edilmiş olup, öğrencilerin verilen problemleri doğru sıralayıp sıralamadıkları, doğru çözüp çözmedikleri incelenmiştir. Bulgular doğru orantı ve ters orantı için ayrı ayrı incelenerek her bir problem için tablolaştırılmış olup, seçilen örneklerin görselleri ile sunulmuştur. Doğru orantıya ilişkin problem kartlarında doğru orantının kısaltması olan DO ifadesi, ters orantıya ilişkin problem kartlarında ise ters orantının kısaltması olan TO ifadesi kullanılmıştır. Problemlerin numarasını belirtmek için ise DO veya TO ifadelerinin yanına (D01: Doğru Orantı 1.problem örneğindeki gibi) sayılar yazılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, 7. sınıf öğrencilerinin doğru orantı ve ters orantıya yönelik problem kurma becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğrenciler doğru orantı problem kartlarını genellikle yanlış sıralamış ve kurdukları problemleri yanlış çözmüşlerdir. Akademik başarısı iyi düzeyde olan öğrencilerin (Ö3 ve Ö4) verilen kartları sıralama ve problemi çözme konusunda daha yüksek başarı gösterirken; orta düzey akademik başarıya sahip öğrencilerin (Ö1 ve Ö2) problemi çözmeye zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden birinin (Ö1) doğru orantı problemlerinin tamamında büyük harf kuralına uymadığı görülmüştür. Araştırmada doğru orantıya kıyasla ters orantı problemlerini kurmanın ve çözenin öğrenciler için daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilgili alanyazınla da uyumludur. Ters orantının kavramsal zorluğunun öğrencilerin problem kurma ve çözme süreçlerinde daha fazla hata yapmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu durum, ters orantının soyut doğasının öğrenciler için ek bir zorluk oluşturduğunu ve daha derin kavramsal anlayış gerektirdiğini desteklemektedir. Bu araştırma doğru ve ters orantı konuları ile sınırlandırılmış olup; matematik eğitiminde diğer konu ve kavramlarda da yapboz şeklinde verilen kartlarla öğrencilerin kurdukları problemler ve çözümlerinin incelendiği araştırmalar planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Problem kurma, yapboz etkinliği, doğru orantı, ters orantı, ortaokul matematik eğitimi

Kaynakça

Arıkan, E. (2013). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 305-325.

Aşkar, P, Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., Kandırılmaz, M. (Edt) (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncülmodeli. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aydın, Y. (1990). Matematik eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(75),75-81.

Aydın Güç, F. & Keskin, S. (2021). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem kurma yaratıcılıkları ve problem kurma öz yeterlikleri ile problem kurma yaratıcılıkları arasındaki ilişki. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 145-176.

Cankoy, O., & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözüme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38), 11-24.

Çanakçı, O. (2008). Matematik problemi çözüme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi[Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Çetinkaya, A., & Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. Journal of Theoretical Educational Science, 11(1), 169-200.

Doğan, A., & Çetin, İ. (2009). Doğru ve ters orantı konusundaki 7. ve 9. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgıları. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 118-128.

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-I: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. İlköğretim Online. 2(1), 18-27.

Israel, E. (2003). Problem çözüme stratejileri, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkileri[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Katranç, Y. (2014). İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında problem oluşturma çalışmalarının matematiksel anlamaya ve problem çözüme başarısına etkisi[Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kneeland, S. (2001). Problem çözüme (N. Kalaycı, Çev). Gazi Kitabevi. (Orijinal eserin basım tarihi 1999).

Kuru, B. Ç. (2021). Problem çözüme yaklaşımının çeşitli kuramlar açısından değerlendirilmesi. Alanyazın, 2(1), 50-58.

Lowrie, T. (2002). Designing a framework for problem posing: young children generating open-ended tasks. Contemporary Issues in Early Childhood, 3(3), 354-364.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation. John Wiley & Sons.

Özgen, K., Kar, T., Çenberci, S., ve Zengin, Y. (2023). Matematikte Problem çözüme ve problem kurma (1.Baskı). Pegem Akademi.

Sevgi, S., & Karakaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve problem çözüme becerisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(2), 1203-1225.

Stoyanova, E. & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing. In P. Clarkson(Ed.), Technology in Mathematics Education (518–525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Kalkülüs Kavramlarının Temsillerini Kurmada ve Kullanmada Öğrenci-ChatGPT Etkileşiminin İncelenmesi

Oğuzhan Gençaslan^{1,*}, Selin Urhan² & Şenol Dost²

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Hacettepe Üniversitesi

oguzhangencaslan@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde öğrencilerin matematiksel akıl yürütme süreçlerinde destek almak için yapay zeka araçlarına başvurduğu bilinmektedir (Sanabria-Z vd., 2023). OpenAI tarafından Kasım 2022 yılında piyasaya sürülen ve hızla geliştirilmeye devam eden ChatGPT, kullanıcıya insan benzeri birebir sohbet fırsatı sunan yapay zekâ destekli bir sohbet robotu olarak tanınmaktadır. ChatGPT öğrencilerin merak ettiği, anlamadığı veya derinleşmek istediği konularda soru sorabileceği (Kasneci vd., 2023), ödevleriyle ve projeleri ile ilgili danışabileceği (Javaid vd., 2023) ve çeşitli problem çözme süreçlerinde destek alabileceği (Wardat vd., 2023) kolay ulaşılabilir ve kullanılabilir bir araç olarak nitelendirilmektedir (Jeon ve Lee, 2023). ChatGPT, doğal dil işleme (natural language processing) teknolojisi kullanılarak büyük veri (big data) yardımıyla geliştirilmiş olan GPT (Generative pre-trained transformers) olarak isimlendirilmiş büyük dil modelini (Large language model) kullanır. ChatGPT'nin insan benzeri metinler oluşturma konusunda gerçeğe yakınlığı ve yaratıcılık anlamındaki başarısı onu ön plana çıkarmaktadır (Rudolph vd., 2023). ChatGPT, sohbet sırasında girilen istemlerle çalışır ve kullanıcılara bu istemlerin içeriğine ve kapsamına göre karşılık verir (Rospigliosi, 2023). Yapılan çalışmalarda, matematiksel problem çözme sürecinde öğrencilerin ChatGPT'den aldıkları cevaplara koşulsuz güvenmemesi, doğruluğunu kontrol etmesi ve eleştirel yaklaşması gerektiği ortaya konulmuştur (Urhan vd., 2024; Wardat vd., 2023). ChatGPT'ye soru sorma eyleminin kullanıcı tarafından bilinçsiz yürütülmesi durumunda, ChatGPT'nin öğrencilere matematiksel bağlamda doğru olmayan cevaplar verebildiği görülmüştür (Sánchez-Ruiz vd., 2023). Bu sonuçlar, ChatGPT'nin matematiksel etkinliklerde öğrenciler tarafından kullanılmasının incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Duval (2006), öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasını, bu kavramların temsillerini kurabilmesi ve aynı temsil sistemi içinde ya da farklı temsil sistemleri arasında dönüşüm yapabilmesi olarak tanımlar. Duval'ın bu bakış açısını temel alarak ortaya koyduğu semiyotik temsil sistemleri teorisine göre, öğrenciler bir matematiksel görevi yerine getirirken matematiksel kavramların temsillerini kurabilmeli, bu temsilleri doğru ve amaca uygun kullanabilmelidir. Bu çalışmada, öğrencilerin matematiksel görevlerde akıl yürütme sürecinde temsil kurma, bu temsilleri kullanma ve temsil sistemleri içinde ya da arasında dönüşüm yapma performanslarına ChatGPT'nin destek sunma potansiyeli değerlendirilmiştir.

Yöntem

Veri toplama sürecinde bir üniversite öğrencisinin bir fonksiyonun grafiğine belli bir noktada çizilen teğet doğrusu ile fonksiyonun grafiğinin konveksliği arasındaki ilişkiyi temsiller ile kurması ve ifade etmesi beklenen bir matematiksel görev kullanılmıştır. İlk olarak öğrenciden matematiksel görev üzerinde bireysel olarak çalışması istenmiş, sonrasında matematiksel görevi yerine getirmek için ihtiyaçları doğrultusunda ChatGPT’den destek alması beklenmiştir. Öğrenci ChatGPT ile iletişim kurduğu sırada soru sorma (istem oluşturma) konusunda kapsam, ifade şekli, soru sayısı ve soru türü bağlamında özgür bırakılmıştır. Öğrenciye ChatGPT ile etkileşimi boyunca başlangıçtaki bireysel performansını değiştirme hakkı verilmiştir. Öğrenciden hem bireysel performansı hem de ChatGPT ile etkileşimi boyunca sesli düşünmesi istenmiştir. Veri toplama süreci, öğrencinin izni dahilinde video kaydına alınmış ve herhangi bir süre kısıtlaması uygulanmamıştır. Öğrencinin ilk bireysel performans ürünü, ChatGPT ile etkileşimi ve son bireysel performans ürünü Duval’ın semiyotik temsil sistemleri teorisi kullanılarak analiz edilmiş; ChatGPT ile etkileşimin öğrencinin temsil kurma ve temsil kullanma performansını nasıl etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin teorik çerçeveye bağlı analiziyle elde edilen sonuçlar, öğrencinin temsil kurma ve kullanmaya yönelik ChatGPT’den destek almaya ihtiyaç duyduğunu ancak ChatGPT’nin öğrencinin bu ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığını, öğrenciye matematiksel bağlamda yeterli güvenirlikte desteği sürekli olarak sunmadığını göstermiştir. Diğer yandan, ChatGPT’nin öğrencinin matematiksel kavramların temsillerine ilişkin bireysel performansında açıkça ortaya çıkmamış ve gizli kalmış anlayışlarını ortaya çıkarmada işe yarar bir araç olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, ChatGPT’nin öğretmenler ve araştırmacılar tarafından öğrencilerin temsil kurma ve kullanma performanslarını açık hale getirmek ve öğrencileri matematiksel kavramların temsillerini kurma ve bu temsiller arasında dönüşüm yapma bağlamında doğru yönlendirmek amacıyla kullanılabilir faydalı bir araç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalkülüs, semiyotik temsil, yapay zeka, ChatGPT

Kaynakça

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1-2), 103-131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>

Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S., & Khan, I. H. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT tool towards ameliorating the education system. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 3(2), Article 100115. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115>

Jeon, J., & Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 28(12), 15873-15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Rospigliosi, P. 'asher'. (2023). Artificial intelligence in teaching and learning: What questions should we ask of ChatGPT? *Interactive Learning Environments*, 31(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2180191>

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 342-363. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>

Sanabria-Z, J., Alfaro-Ponce, B., Argüelles-Cruz, A., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). AI-Based Platform Design for Complex Thinking Assessment: A Case Study of an Ideathon Using the Transition Design Approach. *Computers in the Schools*, 40(4), 391-411. <https://doi.org/10.1080/07380569.2023.2256711>

Sánchez-Ruiz, L. M., Moll-López, S., Nuñez-Pérez, A., Moraño-Fernández, J. A., & Vega-Fleitas, E. (2023). ChatGPT challenges blended learning methodologies in engineering education: a case study in mathematics. *Applied Sciences*, 13(10), Article 6039. <https://doi.org/10.3390/app13106039>

Urhan, S., Gençaslan, O., & Dost, Ş. (2024). An argumentation experience regarding concepts of calculus with ChatGPT. *Interactive Learning Environments*. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2308093>

Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R., & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), Article em2286. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13272>

İstatistik Öğretiminde Oyun Kullanımı ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

Elif İnci ^{1,*} & Tuba Ada ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Anadolu Üniversitesi

elif.derinoz90@gmail.com

Problem Durumu

Son yıllarda hayatımızdaki verilerin artması, teknolojinin gelişmesi ve yapay zekâ uygulamalarının hayatımıza girişi ile verilerin anlaşılması ve eleştirel bir bakış açısı ile ele alınması daha bir önem kazanmıştır. Bu bakımdan istatistik eğitimi alanında öğretim programlarında değişikliklere gidilmiştir. Öğretim programlarına küçük yaşlardan itibaren istatistiksel verileri okuma, anlama yorumlamaya yönelik kazanımlar eklenmiş, kazanımlara ayrılan süreler arttırılmış ve uygulamaya dönük içerikler eklenmiştir. 2018 Matematik Öğretim Programında (MEB, 2018) istatistik konusunun yer aldığı öğrenme alanının ismi “veri işleme” iken 2024 Matematik Öğretim Programında (MEB, 2024), veri ile çalışma ve veriye dayalı karar vermeyi amaçladığı temanın başlığı “İstatistiksel Araştırma Süreci” ve “Veriden Olasılığa” ‘dır. Bu başlıklar bile istatistiğe verilen önemi vurgulamaktadır. Yeni müfredat verilerin görselleştirilmesinden çok verilerin yorumlanması ve karar verilmesine odaklanmıştır. Bu açıdan istatistiksel düşünmenin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca verilere yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılması, istatistiksel muhakemenin de ön planda olduğunu göstermektedir.

Öğretim programlarının içerikleri ne kadar önemli ise öğretim süreçleri ve kullanılan metotlar da bir o kadar önemlidir. Eğitsel olsun veya olmasın oyunlar da çocuklar için iyi bir öğrenme ortamı ve en iyi motivasyon kaynaklarıdır (Kocaman ve Akran Koç, 2018). Oyunlar eğlenceli olduğu takdirde öğrenci akışta kalır ve bu sayede hem keşfeder hem de öğrenir. Öğrenci isteyerek sürece katılır (Özyürek ve Çavuş, 2016; Landreth, Homeyer ve Morrison, 2006). Oyunun ders içinde bir araç olarak kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırmaları daha kolay gerçekleşir ve katılım daha yüksek olmaktadır (Partovi ve Razavi, 2019; Taub ve diğerleri, 2020).

Oyun tabanlı öğrenme ortamları aktif öğrenmeyi sağlamakla birlikte yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak tanımaktadır. Bu becerilerin bir kısmı araştırma yapma ve problem çözme becerisi, grup çalışmaları ve grup liderliği, yaratıcılık, mantıksal çıkarımlar yapma, stratejik düşünme, adaptasyon, iletişimsel becerileridir (Cojocariu ve Boghian, 2014). Oyun tabanlı bir öğrenmenin olabilmesi için oyun sadece bir eğlence aracı olarak görülmeyip belli bir amaca yönelik kazanım ve becerileri de kazandırması gerekmektedir. Bu bakımdan her oyun eğitsel bir oyun değildir. Bir oyunun eğitsel oyun olması için belli başlı özellikleri barındırması beklenmektedir. Öncelikle bir oyun öğrencinin özelliklerine uygun olmalıdır. Bu özellikler yaş, gelişim düzeyi, özel gereksinim gibi özellikler olabilir. Ayrıca tüm öğrenciler oyunu kolaylıkla anlamalı ve aktif katılım sağlamalıdır. Bunlara ek olarak eğitsel oyunlar basit, farklı ve bir amacı olmalıdır. (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Eğitsel oyunlar birçok farklı amaçla ders içinde kullanılabilir. Bu amaçlar öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve

performanslarını ölçmek, öğretimi değerlendirmek, eğitsel açıdan bilgi vermek, davranış değişikliği yaratmak, beceri geliştirmek, tekrar yapmak, var olan beceriyi tekrarlama veya sürdürme amaçları olabilmektedir (Hays ve Singer (1989).

Yıllardır eğitim uygulamalarında oyun tabanlı öğrenme yaklaşımları kullanılmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ile teknolojik oyunlar da bu uygulamalara dahil olmuştur. Pandemi döneminde ise uzaktan eğitimler ile teknoloji kullanımı artmış ve teknoloji konusunda, fırsat eşitsizliği ve gerekli teknolojik donanımına ulaşma konusunda güçlükler yaşandığı belirlenmiştir (Kaysılı, 2023, İnci 2021). Ayrıca teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte teknoloji bağımlılığı ve teknoloji kaynaklı dikkat dağınıklığı gibi kavramlar da hayatımıza girmiştir (Tamana ve diğ., 2019). Oyunların doğasından kaynaklı eğlenceli olması teknoloji bağımlılığını bir nebze de olsa tetikleyebilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü, 2 yaşından küçük çocukların ekran kullanmamalarını ve 2-5 yaş arasındaki çocukların günde bir saatten az, 5 yaş ve üzeri çocukların ise 2 saatten daha az ekrana maruz kalmaları gerektiğini belirtmiştir. (WHO, 2019). Teknolojik oyunların eğitsel de olsa belirli bir ölçüde tutulması çocuklar için en uygundur. Ancak teknolojik oyunların dizayn edilme süreci çok ayrı bir teknoloji bilgisi gerektirmekte ve zaman almaktadır (Scirea and Valente, 2020). Buna karşın teknolojik olmayan eğitsel oyunlar derse çok daha kolay adapte edilebilir ve esnekler.

Bu çalışmanın amacı istatistik öğretim süreçlerinde oyun hangi amaçlarla kullanılmış, hangi yaş gruplarına uygulanmış ve hangi konular üzerine odaklanılmıştır? sorularına cevap aramaktır. Çalışma kapsamında istatistik öğretiminde oyun kullanımı ile ilgili literatür araştırılmış ve değerlendirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olan literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle istatistik öğretiminde oyun kullanımı ile ilgili literatür araştırılmıştır. Literatür taraması yöntemi ile her geçen gün artarak devam eden akademik çalışmaların sistematik bir derlemesi yapılmaktadır. Bu sayede yapılan çalışmaların nerelerde yoğunlaştığı veya hangi kısımlarda bir boşluk olduğu belirlenebilir ve ileriye dönük araştırmalara ışık tutulabilmektedir (Hasa, 2017; Yıldız, 2022).

Araştırma sürecinde literatür taraması 3 aşama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar planlama, inceleme ve raporlama şeklindedir. Planlama aşamasında araştırma problemi ve aranacak başlıklar belirlenmiştir. İnceleme aşamasında karşılaşılan çalışmaların araştırma problemine uygun seçilmiş ve veriler elde edilmiştir. Raporlama aşamasında ise verilerin tablollaştırılması ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Literatür taraması Google Akademik, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Sistemi, TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark, ERIC, Scopus ve Web of Science veri tabanlarında Türkçe, İngilizce ve İspanyolca dillerinde gerçekleştirilmiştir. İnceleme sonucunda istatistik öğretimi ile ilgili 1997-2023 yılları arasındaki 41 makaleye ulaşılmıştır. Çalışmalar bulunurken “İstatistik Öğretimi”, “İstatistik ve Oyun”, “Veri analizi”, “Verilerin yorumlanması” anahtar kelimeleri tarayıcılarda aratılmıştır. İncelenen makaleler oyunun türü, oyunun bireysel veya gruplara hitap etme durumu, oyunun istatistik öğretiminde hangi kazanımlara yönelik hazırlandığı, oyunun derste hangi amaçla kullanıldığı ve hangi yaş grubuna hitap ettiğine göre değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında istatistik öğretiminde oyun kullanımını içeren 41 araştırma incelenmiştir. 41 çalışmanın, 30 tanesinin teknoloji destekli, mobil, web tabanlı veya çevrimiçi oyunlar olduğu, 11 tanesinin kart, zar ve kutu oyunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların 28 tanesinin yüksekokul öğrencileri, 7 tanesinin ortaokul ve ilkokul öğrencileri yapıldığı görülmüştür. İncelenmiş olan çalışmaların 41 tanesinin 19 tanesinin bireysel, 16 tanesinin grup ve 6 tanesinin ise hem grup hem bireysel oynanan oyunlar olduğu tespit edilmiştir. Oyunların rekabete dayalı ve bireysel olması akran öğretiminin ve işbirlikçi öğrenmenin önüne geçmektedir. İstatistiğin oyunla öğretimi üzerine odaklanılmış konular incelendiğinde yüksekokul düzeyinde olasılık dağılımları, istatistiğe giriş konuları, beklenen değer ve biyoistatistik konularına odaklanıldığı görülmüştür. Ayrıca istatistik öğretimi üzerine odaklanılmış oyunların daha çok öğrencilerin uygulama becerilerini ve konuyu anlama düzeylerini belirlemek için kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstatistik öğretimi, eğitsel oyun

Kaynakça

Cojocariu, V.-M., ve Boghian, J. (2014). Teaching the Relevance of Game-Based Learning to Preschool and Primary Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142. 640-646

Hasa (2017). Difference between literature review and systematic review. <https://pediaa.com/difference-between-literature-review-and-systematic-review%20> adresinden 18.08.2024 tarihinde alınmıştır.

Hays, R. T., & Singer, M. J. (1989). *Simulation fidelity in training system design: Bridging the gap between reality and training*. New York: Springer-Verlag.

İnci, E. (2021). *Pandemi Döneminde Ortaokul Öğrencilerinin Yüz Yüze ve Uzaktan Matematik Eğitimiine Yönelik Metaforik Algılarınin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H., 2001. Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 185-192.

Kaysılı, A. (2023). Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1421-1437.

Kocaman, İ., ve Akran Koç, S. (2018). Oyun Tabanlı Öğrenme-Öğretme Modelinin Okul Öncesi Çocuklarının Öğrenme Tercihlerine Etkisi. *GEFAD*, 38(2), 515-533.

Landreth, G., Homeyer, L. & Morrison, M. (2006). *Play as the language of children's feelings. Play from birth to twelve. Contexts, perspectives and meanings*. (Edt: D. P. Fromberg & D. Bergen). New York, NY: Routledge. pp. 46.

MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı. Ankara

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Matematik dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara

Özyürek, A. & Çavuş, Z.S (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2158-2159.

Partovi, T., ve Razavi, R. R. (2019). The Effect of Game-Based Learning on Academic Achievement Motivation of Elementary School Students. *Learning and Motivation*, 68.

Scirea, M., & Valente, A. (2020, September). Boardgames and Computational Thinking: How to identify games with potential to support CT in the classroom. In *Proceedings of the 15th International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 1-8).

Tamana, S. K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D. L., Azad, M. B., Moraes, T. J. & Mandhane, P. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. *PloS one*, 14(4), e0213995.

Taub, M., Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., ve Lester, J. (2020). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers & Education*, 147(103781).

WHO (World, Healthy Organisation) (2019). To grow up healthy, children need to sit less and play more. <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more%20> adresinden 18.08.2024 tarihinde alınmıştır.

Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22-2, 367-386

Matematik Eğitiminde Desmos Programının Kullanılması Konusunda 8. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri

Talip Gültekin^{1,*}, İsmail Ensar Üstün¹, Bahtiyar Ayberk Çetin¹ & Ayşe Tekin Dede¹

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi
talipgultekin1122@gmail.com

Problem Durumu

Dijitalleşme, bilgi ve iletişim çağı olan günümüz dünyasında hayatımızın her alanını etkilemektedir. Bu etki alanlarından birisi de eğitim sektörüdür. Eğitim sektörünün daha kaliteli ve etkin bir biçimde sürekliliği için birçok farklı yazılım geliştirilmiş ve bu yazılımlar aktif bir şekilde bu sektör içerisinde kullanılmaktadır. Matematik eğitiminde Geogebra, Desmos, Mathigon gibi birçok uygulama ve Web 2.0 araçları öğrencilere matematik öğrenimlerinde kolaylık sağlama amacıyla bu sektöre girmiştir. Bu tip interaktif öğrenme platformları matematik konularını daha anlaşılır hale getirmekte ve öğrenci motivasyonunu artırmaktadır (Nayiroğlu & Tutak, 2024).

Desmos, grafik çizme, fonksiyon analizi ve matematiksel denklemleri görselleştirme gibi birçok durumda kullanılan bir uygulamadır (Poçan, 2023, p. 141). Bu program sadece grafik hesap makinesi olarak kullanılmamaktadır. Aynı zamanda önceden tasarlanmış etkinlikleri indirmeye yarayan bir uygulama olarak da kullanılabilir (Koştur, 2017). Yapı itibarıyla Geogebra uygulamasıyla da benzerlik gösterse de son güncellemeleriyle birlikte Mathigon uygulamasıyla da işbirliği içerisinde çalışmaya başlamışlardır. Böylece ilkökul ve ortaokul matematiğinin bütün konuları Desmos ile işlenebilmektedir. Aynı zamanda dersi işleyen öğretmene de oldukça fayda sağlamaktadır. Konuyu görselleştirerek öğrencinin dikkatini çeker. Desmos ile dijital matematik aktiviteleri oluşturulabilir ve öğrenci ilerlemesi takip edilebilir (Nayiroğlu & Tutak, 2024).

Desmos, farklı çalışmalarda genelde bir araç olarak kullanılmıştır. Konuyla ilgili farklı çalışmalar neticesinde Yiğit Koyunkaya ve Tekin Dede (2024) matematik öğretmeni adaylarının modelleme problemi tasarlama ve çözme becerilerini Desmos üzerinden ölçmüşlerdir. Başka bir çalışmada Yiğit Koyunkaya ve Tataroğlu Taştan (2019) matematik öğretmeni adaylarının teknolojiyi ders planlarına entegre etme süreçlerinde Desmos'u kullanmışlardır.

Çalışmaya başlamadan önce ilgili literatür tarandığında Desmos programının kullanıldığı çok az çalışmaya rastlanmıştır. Desmos'un matematik eğitimi sırasında öğrencilerdeki konuyu öğrenmeye yönelik görüşlerini öğrenmek için bu çalışmayı yapmaya karar verdim.

Yapılan çalışmanın amacı, daha önce herhangi bir Web 2.0 (Geogebra, Desmos, SketchPad vb.) araçlarıyla tanışmamış olan ortaokul öğrencilerinin Web 2.0 araçlarından biri olan Desmos programı yardımıyla matematik dersinin konularını öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini almaktır. Böylece daha önce matematik eğitiminde dijital ortam ile ders işlememiş hatta tanışmamış olan ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilere Web 2.0 araçlarından biri olan Desmos programı sayesinde

farkındalık kazandırılması hedeflenmektedir. Aynı zamanda öğrencileri davranışçı sistemin çağ dışı ve monoton yapısından uzaklaştırmakla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğrenci temelli ve çağın gerekliliklerine uygun dijital bir ortamda uygulama yapmak amaçlanmıştır. Matematik eğitiminde kullanılan farklı dijital yaklaşımların ortaokul düzeyin öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematik öğrenmeleri sürecindeki olumsuz görüşlerinin değişeceği de öngörülmektedir. Bununla birlikte matematik eğitiminde farklı dijital materyallerin de kullanılabilceğini göstermek amaçlanmaktadır. Böylece literatüre farklı bir bakış açısı kazandırmak istenmektedir.

Araştırma sırasında “Matematik eğitiminde Desmos programının kullanılması konusunda 8. Sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir devlet ortaokulunda yapılmıştır. Uygulama sırasında 8. sınıf müfredatına ait Pisagor konusunda Mısır Piramitleri konulu bir etkinliğin öğrenciler tarafından uygulanması istenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin Pisagor konusunda zorlandıkları gözlenmiştir. Bu konunun seçilmesi öğrencilerin bu etkinlik sonunda konuyu içselleştirmeleri içindir. Tema olarak Mısır Piramitlerinin seçilmesi ise öğrencilerin ilgisini çekmek içindir. Katılımcılar, aynı ortaokulda okuyan 6 tane 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu 6 ortaokul öğrencisi, öğretmenlerin görüşüne ve dönem içi yazılı sınavlardan aldıkları puanlara göre belirlenmiştir. Bu belirlemeye göre çalışılacak grup 2’si düşük seviye, 2’si orta seviye ve 2’si de iyi seviye öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulama yapılırken her bir grup bir bilgisayarın başına geçmiş ve diğer gruplardan bağımsız hareket etmişlerdir. Veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmış ve sorular uzman görüşüne göre yeniden revize edilmiştir. Uygulama sırasında sorulan sorular şunlardır:

- Uygulamadaki etkinliğin çözümünde ne gibi zorluklarla karşılaştınız?
- Uygulamadaki etkinliği çözerken nasıl bir yol izlediniz?
- Böyle düşünmenin nedeni nedir?
- Bu zorluğun üstesinden gelebilmek için nasıl bir yol izlediniz?
- “Bu zorluğun üstesinden gelme konusunda başarılı olduğunuzu düşünüyor musun?”
- Desmos programı matematik eğitiminde kullanılabilir mi?
- Desmos programı matematik öğreniminde size ne gibi faydalar sağlar?

Verilerin analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre bu çalışmanın sonunda yüksek ve orta seviye öğrencilerin uygulama sürecindeki etkinliği başarılı bir şekilde çözdükleri fakat düşük seviye öğrencilerin etkinliği çözemedikleri gözlemlenmiştir. Uygulama sırasında düşük, orta ve yüksek seviye öğrencilerin hepsi Desmos programını sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenilmesi zor olan bir konuyu

Desmos programı ve bu programının içerisindeki etkinlik sayesinde daha iyi kavradıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama içerisindeki öğrencilerde oluşacak muhtemel kavram yanlışlarını ortaya çıkaracak etkinliklere de yer verilmiştir. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin şemalarında oluşmuş veya oluşacak kavram yanlışlarının önüne geçilmiştir. Genel anlamda ders içerisinde Desmos kullanımı öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Öğrenciler; Desmos ile konuyu daha iyi görselleştirdiklerini, derse karşı önyargılarını kırarak matematik sorusu çözmeye isteklerinin arttığını, ders işlenirken de bu programın kullanıldığı takdirde konuyu daha iyi anlayacaklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, dijital, Desmos, Pisagor

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı . Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Available At: [Http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf)

Desmos (2017). Desmos user guide: variables and sliders. Retrieved online from https://desmos.s3.amazonaws.com/Desmos_User_Guide.pdf in 14.08.2017.

Günay, D. (2017). Teknoloji Nedir? Felsefi Bir Yaklaşım. Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi, 164.

Karadeniz, I., & Thompson, D. R. (2017). Precalculus teachers' perspectives on using graphing calculators: an example from one curriculum. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2017.1334968>

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 74.

Koştur, M., & Yılmaz, A. (2017). Technology Support For Learning Exponential And Logarithmic Functions. İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 50-68.

Nayıroğlu, B., & Tutak, T. (2024). Matematik Öğretiminde Yapay Zekanın Rolü: Öğretimde Kullanılan Araçların İncelenmesi. Turkish Journal of Educational Studies, 67-78.,

Poçan, S. (2023). Matematik Eğitiminde Dijital Teknolojiler. Efe Akademi.

Shulman, L. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4- 14.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 547.

Yiğit Koyunkaya, M., & Tekin Dede, A. (2024). Using diferent digital tools in designing and solving mathematical modelling problems. *Education and Information Technologies*, 67-78.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12577-3>

Matematik Öğretmenlerinin Fark Etme Becerilerinin Habermas Akılcı Davranış Teorisi Perspektifiyle İncelenmesi: Öğretmen-ChatGPT Etkileşimi

Selen Galiç^{1,*}, Selin Urhan¹ & Şenol Dost¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
selengalic@hacettepe.edu.tr

Problem Durumu

Matematik eğitimi, öğrencilerin aktif olarak katıldığı matematik öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlar (Liljedahl, 2020). Öğrencilerin matematik hakkında düşündüğü, tartıştığı ve matematiksel çıkarımları gerekçelendirdiği bir ortamı teşvik etmek için öğretmenler akılcı davranışı desteklemelidir (Zhuang ve Conner, 2022). Akılcı davranış; bir görevi yerine getiren bireyin o görev için geçerli kriterlere uyararak, bilinçli ve amaca uygun seçimler yapması ve diğerleri ile uzlaşma içinde olmayı önemseyerek hareket etmesidir (Habermas, 1988). Bu tanıma göre bir bireyin akılcı davranmasını destekleyen üç bileşen (epistemik, teleolojik ve iletişimsel akılcılık) bulunmaktadır. Epistemik akılcılık, bir görevi yerine getiren bireyin attığı adımları ve ürettiği iddiaları gerekçelendirmesiyle ilişkilidir. Teleolojik akılcılık, bireyin görevi yapma sürecinde amacına uygun adımlar seçmesi ve kullanmasını kapsar. İletişimsel akılcılık ise, bireyin görevi tamamlarken diğer bireyler tarafından anlaşılır ve kabul edilebilir bir yolla adımlarını açıklamasıyla ilgilidir. Öğrencilerin matematiksel etkinliklerde akılcı davranması gerektiğini vurgulayan matematik eğitimcileri zamanla odaklarını öğrencilerin akılcı davranmasını destekleyecek türde matematik sınıfları oluşturmaya kaydırmışlardır (e.g., Boero ve Planas, 2014; Douek, 2014; Urhan, 2022; Zhuang ve Conner, 2022). Öğrencilerin matematiksel etkinliklerde akılcı davranmayı öğrenmesi ve buna alışması gerektiğinin önemini vurgulayan çalışmaları temel alan Zhuang ve Conner (2022), bu türden öğrenme ortamlarını tasarlamada ve yürütmede en önemli rolün öğretmende olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin akılcı sorgulamasını destekleyen bir çerçeve tasarlamışlardır. Bu tür bir sorgulama, öğrencileri akılcı davranmaya teşvik etmek için pedagojik bir araç olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin matematik sınıflarında etkinlikleri yürütürken akılcı sorgulama yapmaları, öğrencilerin akılcı davranma konusunda farkındalık ve alışkanlık kazanmasını sağlayacaktır (Douek, 2014). Ancak bu türden öğrenme ortamlarının oluşabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını fark etmesi ve öğrencilerin bir matematiksel görevi yerine getirirken akılcılık bileşenlerinin gerekliliklerini sağlamalarını önemsemesi gerekmektedir (Boero ve Planas, 2014).

Öğretmenlerin öğrencilerin akıl yürütme stratejilerine dikkat etmesini, matematiksel anlayışlarını yorumlamasını ve öğrencilerin anlayışlarına dayalı öğretim hamleleri için kararlar almasını içeren fark etme becerisi, öğretmenlerin öğrencilere zamanında ve hedefe yönelik geri bildirimler vermesini, öğretim stratejilerini uyarlamasını ve öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesini sağladığı için önemlidir (Jacobs vd., 2010; van Es ve Sherin, 2002). Jacobs ve diğerleri (2010), öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel düşüncelerine yönelik mesleki fark etmesini üç bileşende incelemişlerdir: (i) öğrencilerin stratejilerine dikkat etme bileşeni, öğretmenlerin yalnızca

cevaba değil, aynı zamanda öğrencilerin cevaba ulaşmak için ortaya koydukları problem çözme sürecine de dikkat etmesini, (ii) öğrencilerin anlayışlarını yorumlama bileşeni, öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel anlayışlarını belirlemek için ayrıntılı analiz yapmasını, (iii) öğrencilerin anlayışlarına göre nasıl yanıt verileceğine karar verme bileşeni ise öğretmenlerin öğrencilerin anlayışlarını yorumlamasına dayalı olarak bir sonraki öğretim adımlarıyla ilgili karar alma sürecini ve öğrencilerin mevcut anlayışlarıyla uyumlu ve daha derin bir anlayış edinmelerini kolaylaştıran sorular veya etkinlikler kullanmalarını gerektirir.

Öğretmenin fark etmesi, akılcı sorgulama ile birleştiğinde akılcı davranmayı teşvik eden dinamik bir öğrenme ortamı yaratabilir. Bu durum, sadece akılcı davranışı besleyen bir sınıf kültürü oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını akılcı olma yönünde geliştirmeye olanak sağlar. Bu ise matematik öğretmenlerinin fark etme becerilerinin akılcılık perspektifi ile desteklenmesi fikrini ortaya çıkarmaktadır. Bu amaçla öğretmenlere fark etme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları sunmak için yapay zekâ araçlarından faydalanılabilir. Yapay zekanın eğitime entegrasyonu, öğretim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Crompton vd., 2020). Özellikle senaryo tabanlı öğrenme ortamları, öğretmenlere öğretim stratejilerini simüle etme ve bu süreçte kendilerini geliştirme fırsatları sunmaktadır (Dai ve Ke, 2022). Bu bağlamda, ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı araçların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin ChatGPT ile etkileşimleri üzerinden akılcı davranışı fark etme becerileri incelenmiş ve ChatGPT ile etkileşimlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada üç matematik öğretmenin ChatGPT ile senaryo-tabanlı uygulama süreci incelenmiş ve öğretmenlerin bu deneyimlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmada eğitim kavramına yönelik senaryo temelli yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda eğitim ile ilgili “bir doğrunun dikliği ile eğiminin işareti arasında bağlantı kuramama”ya yönelik kavram yanılgısı (Greenes vd., 2007) ele alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki senaryo, matematik öğretmenleri ile paylaşılmış ve ChatGPT ile etkileşime girmeleri istenmiştir:

“Doğrunun eğimini anlattığınız bir matematik dersinizi düşünün. Sınıfınızdaki birçok öğrencinin eğitim konusunda kavram yanılgılarına sahip olduğunu fark ettiniz. Öğrencileriniz, bir doğrunun dikliği arttıkça eğiminin büyük bir sayı olacağını düşünüyor. Eğimi -2 olan bir doğrunun neden 1/2 eğimli bir doğruya göre daha dik olduğunu, bir öğrencinin nasıl açıklayabileceğini simüle etmek için ChatGPT'yi kullanın. ChatGPT'nin cevapları üzerinde düşünün ve ona nasıl yanıt vereceğinizi değerlendirin.”

Çalışmanın ve senaryonun detayları katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcı-ChatGPT etkileşiminin ardından her bir katılımcı ile bireysel görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde, ilk olarak katılımcının ChatGPT'nin yanıtlarındaki akılcı davranışlara nasıl dikkat ettiği, bu davranışları nasıl yorumladığı ve bir sonraki eylemine nasıl karar verdiği incelenmiştir. Ardından katılımcıların uygulamaya yönelik görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Öğretmenlerin akılcı davranışı fark etmelerinin incelenmesi amacıyla Zhuang ve Conner (2022) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Akılcı Sorgulama Çerçevesi” ile Jacobs ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etmesi” çerçevesi birlikte kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada ChatGPT ile etkileşim sürecine ilişkin analiz sonuçları sunulurken, katılımcı öğretmenleri genel özellikleri, ChatGPT ile etkileşim süreci ve bu etkileşime ilişkin görüşleri bağlamında kapsayıcı şekilde temsil ettiği belirlenen bir öğretmenden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin ChatGPT ile senaryo tabanlı etkileşim süreçleri incelendiğinde, ChatGPT'nin öğretmenlere öğrencilerin akılcı davranışlarını fark etme bağlamında mesleki gelişimleri için pratik yapma fırsatı sunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ChatGPT'nin cevaplarında epistemik ve teleolojik akılcılık bileşenleri kapsamındaki davranışlarına dikkat ettiği ve bu davranışları yorumlamaya odaklandığı gözlenmiştir. Matematiksel bilgi, öğrencilerin öğrenme ortamlarına katılması için önemli bir gereklilik olduğundan (Casey vd., 2018), öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin epistemik ve teleolojik akılcılık kapsamındaki davranışlarına dikkat etmesi ve bu davranışları yorumlama eğilimi göstermesi beklendik bir sonuçtur. Öğretmenlerin öğrenme ortamındaki bir sonraki hamlelerini belirlemek ile ilgili olan karar verme bileşeninde ise çoğunlukla ChatGPT'nin epistemik ve teleolojik akılcılık kapsamındaki davranışlarını gözettileri; iletişim akılcılığı kapsamındaki davranışlarını nadiren göz önüne aldıkları görülmüştür.

Üç matematik öğretmenine ait görüşler incelendiğinde, ChatGPT'nin senaryo temelli bir yaklaşımla kullanımına yönelik öğretmenlerin olumlu düşünceleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler, derslerini planlamadan önce böyle bir uygulama ile olası öğrenci cevaplarına yönelik hazırlık yapabileceklerini dile getirmişlerdir. Diğer yandan öğretmenler, ChatGPT'nin cevaplarını bir öğrenci cevabına kıyasla daha uzun, detaylı ve açıklayıcı bulmuşlardır. Öğretmenler eğitim konusunu ortaokul öğrencilerine öğreteceklerini düşündüklerinde bu durumu, ChatGPT'nin eğitimle ilgili sorulara ortaokul öğrencisinden beklenen düzeyde cevaplar veremediği şeklinde yorumlamışlardır. Ayrıca öğretmenler benzer uygulamaların öğretmen adayları için etkili olabileceğine yönelik ortak bir görüşe sahiptirler.

Anahtar Kelimeler: Fark etme becerisi, akılcı sorgulama, ChatGPT, matematik eğitimi

Kaynakça

Boero, P. ve Morselli, F. (2009). The use of algebraic language in mathematical modelling and proving in the perspective of Habermas' theory of rationality. In Proceedings of CERME 6, January 28th-February 1st.

Boero, P. ve Planas, N. (2014). Habermas' construct of rational behaviour in mathematics education: New advances and research questions. In Proceedings 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, July 15–20.

Casey, S., Lesseig, K., Monson, D. ve Krupa, E. E. (2018). Examining pre-service secondary mathematics teachers' responses to student work to solve linear equations. *Mathematics Teacher Education and Development*, 20(1), 132–153.

Crompton, H., Bernacki, M., ve Greene, J. (2020). Psychological foundations of emerging technologies for teaching and learning in higher education. *Current Opinion in Psychology* 36, 101-105. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X20300695>

Dai, C. P. ve Ke, F. (2022). Educational applications of artificial intelligence in simulation-based learning: A systematic mapping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100087. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100087>

Douek, N. (2014). Pragmatic potential and critical issues. In P. Liljedahl, C. Nicol, S. Oesterle, & D. Allan (Eds.), *Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th Conference of the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education*.

Habermas, J. (1998). *On the pragmatics of communication* (M. Cooke Ed.). MIT Press.

Greenes, C., Chang, K. Y. ve Ben-Chaim, D. (2007). International survey of high school students' understanding of key concepts of linearity. In *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 273-280). PME.

Liljedahl, P. (2020). *Building Thinking Classrooms in Mathematics, Grades K-12-14. Teaching Practices for Enhancing Learning*. Corwin.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. ve Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169- 202.

Urhan, S. (2022). Using Habermas' construct of rationality to analyze students' computational thinking: The case of series and vector. *Education and Information Technologies*, 27, 10869–10948. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11002-x>

van Es, E. ve Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. SAGE.

Zhuang, Y. ve Conner, A. (2022). Secondary mathematics teachers' use of students' incorrect answers in supporting collective argumentation. *Mathematical Thinking and Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/10986065.2022.2067932>

Eğitim Bilimleri Kategorisinde Matematik Eğitimi Alanında Yayımlanan Kitaplara İlişkin Bir İnceleme

Ayşe Atabey Dönmez ^{1,*} & Emre Ev Çimen ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ayse-atabey@hotmail.com

Problem Durumu

Öğretim sürecinde en yaygın olarak kullanılan araçların kitaplar olduğu ve bu kitaplar arasında en çok ders kitaplarının tercih edildiği bilinmektedir (Kılıç ve Seven, 2006). Ders kitapları, eğitim öğretim sisteminin amaçları ile uyumlu, öğretim programları ve ders içerikleri temel alınarak hazırlanan yazılı ve basılı eğitim araçlarıdır (Delice vd., 2009). Ders kitapları gelişmekte olan ülkelerde pek çok ders için önemli eğitim araçları arasında yer almaktadır (Semerci, 2004). Bu önemden hareketle, dersler için kaynak veya yardımcı olan kitapların kullanışlı ve erişilebilir olması gerektiği söylenebilir. Öğrenciler kitapların erişilebilir özelliği ile okul içinde ve dışında bilgiye erişim sağlamaktadırlar. Gelişen teknoloji ile birlikte günümüzde kitapların sadece basılı değil dijital ortamda da kullanıcıların erişimine açıldığı görülmektedir. İlkokuldan yükseköğretime geniş bir yelpazede eğitim süreçlerinde öğrenciler ders kitaplarından yararlanarak derslere hazırlık yapmakta veya ders kitapları ile okullardaki edindikleri bilgi ve becerileri pekiştirme imkanı bulmaktadırlar (Korkmaz vd., 2020). Güneş ve Ünsal (2002), çalışmalarında eğitimin kalitesinin, ders kitaplarının kaliteli olmasına bağlı olduğunu vurgulamış ve ders kitaplarının, günümüz eğitim sisteminde öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından gerekli bilgi kaynakları olarak başvuru temel unsurlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim için bu denli önemli olan ders kitaplarının farklı dersler ve alanlar için incelendiği araştırmalar sayıca fazladır. Alanyazında ilkokul, ortaokul ve lise ders kitaplarının incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Mevcut araştırmaların sonuçları sadece kullanıcılara değil, politika geliştiricilere ve kitap yazarlarına da fikirler sunmaktadır. Eğitim öğretimin tüm alanlarında olduğu gibi yükseköğretimde de ders kitaplarının kullanımının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Yükseköğretimde de kullanılan ders kitaplarının içeriği, öğrencilerin eğitim süreçlerinde doğrudan etkili olan kritik bir faktör olarak düşünölmektedir. Literatür incelendiğinde yükseköğretimde eğitim bilimleri alanındaki ders kitaplarının incelendiği bir araştırmaya ulaşılmıştır (Gök vd., 2016). Araştırma sonucunda incelenen kitapların akademik ve bilimsel açıdan eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, matematik eğitimi alanında yayımlanan kaynaklar üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olmasına, bu kitapların içeriklerinin güncelliği, baskı sayıları, yazar bilgileri ve YÖK müfredatına uygunluğu gibi unsurların yeterince ele alınmadığına işaret etmektedir. Bu durum, matematik eğitimi alanında kullanılan ders kitaplarının hem güncel hem de akademik açıdan müfredatla uyumlu olup olmadığı konusundaki bilgi eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu eksiklik, çalışmanın temel problem alanını oluşturmuştur. Araştırma, incelenen kitapların başlıkları, yazar profilleri, akademik unvanları ve içeriklerinin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan lisans müfredatı ile ne derece uyumlu olduğunu belirlemeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede, özel bir yayınevi (Pegem Akademi) tarafından 2005-2023 yılları arasında eğitim bilimleri kategorisinde

yayımlanmış matematik eğitimi alanında kullanılan kitapların YÖK 2018 yılı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı için yer verilen derslerle eşleştirmesi yapılarak; kitaplar baskı sayıları, basım yılları, çeviri ya da özgün eser olduğu gibi belirlenen bazı kriterler için de künye bilgileri ayrıca incelenmiştir. Bu içerik, hem öğrencilerin öğrenim süreçlerinde ihtiyaç duydukları kaliteli kaynaklara erişimini sağlama hem de akademisyenlerin ders içeriklerini zenginleştirmeleri açısından önemli görülmüştür.

Yöntem

Bu çalışma, 2005-2023 yılları arasında Pegem Akademi Yayınevi tarafından eğitim bilimleri kategorisinde matematik eğitimi alanında yayımlanmış toplam 81 kitabın incelenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, insan algılarını ve olayları doğal ortamlarında incelemeyi hedefleyen bir yöntemdir. Yıldırım (1999), nitel araştırmanın tanımını yapmaktaki güçlüğü ve nitel araştırmanın şemsiye gibi altındaki pek çok kavramı barındırdığından bahsetmiştir. Araştırmada incelenen olgularla ilişkili bilgiler içeren yazılı belgelerin detaylı olarak taranması ve bu bilgilerin bir araya getirilerek bir bütün oluşturması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Araştırmanın deseni, nitel araştırma yaklaşımıyla yapılandırılmış olup, insanların yeteneklerini keşfetmeleri ve toplumsal yapılarını anlamaları amacıyla veri toplama ve analiz süreçlerini içermektedir. Bu çalışma, doküman inceleme yöntemine dayanmaktadır ve incelenen kitapların künye bilgileri, yazar profilleri, akademik unvanları, basım yılları ve baskı sayıları gibi unsurları ele almaktadır. Çalışmada kullanılan veri kaynakları, Pegem Akademi Yayınevi'nin 2005-2023 yılları arasında yayınladığı matematik eğitimi kitaplarının kataloglarıdır. Kitapların künye bilgileri Pegem.net adresinden, YÖK müfredatına dair veriler ise ilgili resmi internet sitelerinden elde edilmiştir. İnceleme kriterleri arasında kitapların yazarlarının akademik unvanları, basım yılları, baskı sayıları ve kitapların bölümlerinin sayısı gibi özellikler ile içeriklerinin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan lisans müfredatı ile uyumu içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular, tablolaştırılarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, 2005-2023 yılları arasında Pegem Akademi Yayınevi tarafından yayımlanan matematik eğitimi kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara dayanmaktadır. İncelenen kitaplar, genel olarak yükseköğretimdeki matematik öğretim programlarıyla uyumlu olmakla birlikte, bazı eksiklikler de tespit edilmiştir. YÖK lisans programlarına uygun içerik sunan kitaplar mevcuttur ancak bazı derslere ilişkin yazılan kitabın bulunmadığı belirlenmiştir. Kitapların büyük çoğunluğunun, alanında uzman akademisyenler tarafından yazıldığı görülmüştür. Bu durum, kitapların akademik niteliğine olumlu bir katkı sağlamaktadır. Kitapların büyük bir kısmı, birçok baskı yapmış olup bu da kitapların alandaki ihtiyaçlarına karşılık basıldığı yorumunu ortaya çıkarmıştır. Bazı kitapların basım tarihleri eski olup, bu kitapların içeriklerinin güncellenmesinin olumlu olacağı değerlendirilmiştir. Pegem Akademi Yayınevi tarafından yayımlanan matematik eğitimi kitaplarının büyük bir kısmının özgün eserlerden oluştuğu, çeviri kitap sayısının özgün kitap sayısına göre daha az sayıda olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları; Pegem Akademi Yayınevi'nin matematik eğitimi alanında yayınladığı kitapların genel olarak YÖK müfredatıyla uyumlu olduğunu göstermekle birlikte bazı kitapların güncellenmesi ve eksik derslere

yönelik yeni kitapların oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma, matematik eğitimi özelinde bir yayınevi ile sınırlı kalınarak gerçekleştirilmiş olup; diğer yayınevleri veya farklı alanlarda benzer veya karşılaştırmalı çalışmaların da gerçekleştirilebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, matematik eğitiminde ders kitabı, kitap analizi, yükseköğretimde ders kitabı

Kaynakça

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Delice, A. Aydın, E., Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 8(16), 75-92.

Gök, E., İpek, C., Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2016). Yükseköğretim ders kitaplarında nitelik: eğitim bilimleri alanındaki kitaplara ilişkin bir inceleme. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (3), 1245-1262.

Güneş, B. ve Ünsal, Y. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 22, 3 (2002) 107-120.

Kılıç, A. ve Seven, S. (Ed.) (2006). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Korkmaz, E., Tutak, T., & İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, (18), 118-128.

Pegem Akademi Yayıncılık. (2018, Mart). Pegem Akademi Yayınevi İnternet Sitesi. <https://depo.pegem.net/ocak2024-yayinkatalogu.pdf>

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(1), 49-54.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim, 23(112), 7-17.

Yüksek Öğretim Kurumu. (2018, Mart). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Covid 19 Pandemi ve 6 Şubat Deprem Felaketinden Etkilenen Kırsal Bölgedeki Ortaokul Öğrencilerinin Sayı Duyusu Stratejileri

Pınar Anapa Saban ^{1,*} & Ozan Mutlu ²

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

panapa@ogu.edu.tr

Problem Durumu

Matematik insan beynini, problem çözme ve karar verme sürecinde sistematik ve mantıklı bir şekilde düşünebilmesi için eğiten bir disiplindir. Bu disiplin anlamlı öğrenmeyi teşvik ederek beyni zorlar ve bireyin bütünsel gelişimine katkıda bulunur. Bu nedenle; matematik eğitimcileri matematik öğrenme-öğretme sürecinde, sayıların anlamlı öğretimine odaklanılmasını önermektedirler. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğrenciler hesaplamaların veya algoritmaların nasıl ve neden yapıldığını anlamalıdır.

Anlamlı sayı öğretiminin bir bileşeni, sayı duyusudur. Sayı duyusunun öğrenilmesi ve öğretilmesi süreci, matematik öğretim programının temel bileşenlerinden olup önemli bir konu olarak kabul edilir (Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi, 1989; Yang ve diğerleri, 2008).

Sayı duyusu, bir kişinin sayılar ve işlemler hakkındaki genel anlayışının yanı sıra günlük yaşamdaki sayısal problemleri esnek ve etkili stratejilerle (örneğin, zihinsel hesaplama ve tahmin) ele alma yeteneğini ifade eder (Yang, 2005). Gelişmiş sayı duyusuna sahip bireyler zihinsel hesaplamalar yaparken şu özellikleri sergileme eğilimindedir; anlam çıkarma yaklaşımı, planlama ve kontrol, esneklik ve uygun makul olma duyusu. Bu, her bireyin günlük yaşam durumlarında sayısal problemleri ele alabilmesini sağlamak için ustalaşması gereken çok önemli bir beceridir.

Yang ve diğerlerine (2008) göre, öğretmenler sayı duygusunu geliştirmenin yazılı hesaplamayla ilişkili kurallara hâkim olmaktan çok daha önemli olduğuna inandıklarında; sayı duyusu öğrenciler için anlamlı ve değerli olmaktadır. Ancak, öğrenciler sayısal problemlerinin çözüm süreçlerinde kural temelli algoritma kullanma eğiliminde olup sayısal veriler üzerinde çok az sayı duyusu temelli strateji kullanmaktadırlar (Yang, 2008). Öğrenciler kural temelli algoritmaları kullanırken nadiren sorun yaşarlar. Ne yazık ki, sayı ve işlemlerin anlamını, göreceli sayı büyüklüklerini, sayıları birleştirmeyi ve işlemlerin sayılar üzerindeki etkisini tanımayı anlama söz konusu olduğunda, öğrenciler genellikle ciddi güçlükler yaşamaktadırlar. Bu bağlamda, sayı duyusu yeterliliğine bütünsel olarak yaklaşmak yerine, sayı duyusu gelişiminde öğrencilerin karşılaştığı zorlukların altındaki sayı duyusunun belirli bileşenlerine odaklanılmalıdır.

Sayı duyusunun gelişiminde yaşanan zorlukların belirlenmesinde ve giderilmesinde, kırsal ve kentsel bölgelerde sayı duyusu davranışlarının nasıl geliştiği ve farklılaştığının bilinmesi önemlidir. Bu noktadan hareketle, ülkemizde Covid 19 pandemisinden çok kısa bir süre sonra yaşanan 6 Şubat deprem

felaketinin yaşadığı kırsal bölgede eğitim-öğretimi sürdürmek zorunda kalan öğrencilerin, sayı duygusu stratejilerinin belirlenmesi sayı duygusu gelişiminde büyük rol oynayacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, Adıyaman ilinin merkez ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun 5., 6., 7. ve 8.Sınıf öğrencilerinin sayı duygusu stratejilerinin belirlenmesidir

Yöntem

Covid 19 pandemisi ve 6 Şubat deprem felaketinin yaşandığı kırsal bölgede yaşayan ortaokul öğrencilerinin sayı duygusu stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bir durum çalışması olarak dizayn edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Adıyaman ilinin Merkez ilçesinde yer alan bir köy ortaokulunda öğrenim gören 38 adet 8.sınıf, 41 adet 7. sınıf , 41 adet 6.sınıf ve 47 adet 5.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 167 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kayhan Altay ve Umay (2013) tarafından geliştirilen 0,86 güvenirlik katsayısına ve üç boyuta (hesaplama esneklik, kesirlerde kavramsal düşünme, kıyaslama (referans) noktası kullanımı) sahip 17 maddelik “Sayı Duyusu Ölçeğinden” seçilen sekiz problemden oluşan bir problem formudur. Problem formunu oluşturan sorular öğrencilerin kesir sayı duygusu ya da işlemsel (kural temelli) çözüm geliştirebilme becerilerinin tespit edilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırmanın verileri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her bir öğrenci ile yapılan görüşmeler videoya kaydedilmiştir. Öğrencilerin kesir problem formunda yer alan her bir sorunun çözümünde kullandıkları çözüm stratejilerini gruplamak için nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin her bir soru için vermiş oldukları çözümler ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Her bir çözüm (doğru veya yanlış) sürecinde kullanılan stratejiler aşağıda verilen üç kategoriden birine göre kodlanmıştır.

1. Sayı duygusu temelli strateji: Bu çözüm stratejisinde sayı duygusu bileşenlerinden bir veya daha fazlası kullanılmıştır (Sayının temel anlamı, sayı büyüklüğü, işlemlerin sayılar üzerindeki göreceli etkisi...)
2. Kural temelli strateji: Bu çözüm stratejisinde doğrudan uygulanan kuralın ötesinde herhangi bir şey açıklamadan standart algoritma kuralları uygulanmıştır.
3. Açıklanamayan strateji: Burada görüşmecinin derinlemesine incelemesine ve sorgulamasına rağmen öğrenci cevabın nasıl elde edildiğine dair net bir açıklama getirmemiştir.

Sayı duygusu problem formundaki her bir soru için verilen doğru yanıtları kategorize etmek için transkriptleri kullanılmıştır. Araştırmanın iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak, aynı transkriptleri kategorize ederek kodlamışlardır. İlk incelemelerde öğrenci yanıtlarının sınıflandırılmasının %90'ından fazlasında anlaşma sağlanmıştır. Araştırmacılar kalan yanıtları yeniden incelemiş ve anlaşmaya varılıncaya kadar tartışmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir.

- Sınıf düzeyi gözlemlenmesinin araştırmaya katılan öğrencilerin sayı duygusu temelli strateji kullanımının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla kural temelli strateji kullanma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu sonuç Takır (2016) nın 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı duygusu temelli çözüm yerine kural temelli çözüm yapma eğilimlerinin yüksek olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre en az sayı duygusu temelli strateji kullanan öğrenciler oldukları gözlemlenmiştir. Bu sonuç, sekizinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü sınıfta Covid 19 pandemi dönemi ve yedinci sınıfta 6 Şubat deprem felaketi sonrasında eğitim-öğretime bir süre ara verilmesi ve ardından geçilen uzaktan eğitim sürecine erişimde yaşanan aksaklıklardan diğer öğrencilere göre daha yoğun maruz kalmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.
- Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından en çok doğru olarak cevaplanan soru problem formunun yedinci problemi iken en az doğru cevaplanan soru ise ikinci problemdir. Yedinci problem doğal sayıların mutlak büyüklüklerini algılayarak, uygun referans noktası kullanımı ile sayı doğrusu üzerindeki yerlerini doğru olarak belirlemişlerdir. Buna karşın uygun referans noktası kullanımı ile payda eşitlemeden hangi iki kesir sayısının toplamının 1'den büyük olduğunu belirleyememişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin kesir sayılarında uygun referans noktası kullanımı stratejisini kullanmada zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sayı duygusu, strateji, kırsal, matematik eğitimi

Kaynakça

Çağlar, M., Akkaya, R., & Ayvaz, Ü. (2023). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duygusu ve matematik okuryazarlığı performansları, matematik dersi puanları ile LGS puanları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2254-2279 doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1345532.

Çetin, E. ve Yapıcı, M., 8.sınıf öğrencilerinin sayı duygusu performanslarının ve stratejilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1799-1812.

Çetin, H. ve Öztürk, Ş. (2020). İlkokul matematik öğretim programının sayı duygusu temel bileşenlerine göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(2), 163-180.

Filiz, A. ve Moralı, H. S. (2020). Öğrencilerin Sayı Duyusu Stratejilerinin Sınıf Düzeyi ve Sayı Duyusu Bileşenlerine Göre Analizi. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 8(2), 39-62.

Kayhan Altay, M. ve Umay, A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik sayı duygusu ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 241-255.

Koparan, T. ve Çataklı, Ö. (2017). The Analysis of the Middle School Students' Number Sense According to the School Types. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 250-262.

İymen, E. (2012). 8.sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler ile ilgili sayı duyularının sayı duyusu bileşenleri bakımından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Olkun, S., Mutlu, Y. ve Sarı, M.H. (2017). The relationships between number sense and mathematics achievement. *International Conference on Education and New Developments*.

Reys, R. E., & Yang, D. C. (1998). Relationship Between Computational Performance And Number Sense Among Sixth-And Eighth-Grade Students In Taiwan. *Journal For Research In Mathematics Education*, 225-237.

Şahin, D., (2018). Ortaokul 6-8.sınıf öğrencilerinde aritmetik performans ile sayı duyusu arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Şahin, G., (2019). Ortaokul Öğrencilerinde Sayı Duyusu Gelişimi (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Şengül, S. ve Gülbağcı, H. (2012). Evaluation of Number Sense On The Subject Of Decimal Numbers Of The Secondary Stage Students in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 296.

Şengül, S. ve Gülbağcı H. (2013). Sayı hissi bileşenlerine ait sınıflandırmaların incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(8), 645-664.

Takır A. (2017). 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sayı Duyusu Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 309-323.

Yang, D. C. ve Huang, F. Y. (2004). Relationships among computational performance, pictorial representation, symbolic representation, and number sense of sixth grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 30 (4), 373–389.

Yang, D. C. (2005). Number sense strategies used by 6th-grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 31, 317-333.

Özel Kurum Öğretmenlerinin Öğrenme Stillere Yönelik Görüşleri ve Derslerinde VARK Öğrenme Stilini Göz Önünde Bulundurma Durumları

Ceyda Nur Demirtaş^{1,*}, Ezgi Sena Selçuk¹ & Ayşe Tekin Dede¹

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi
ceydanurdemirtass@gmail.com

Problem Durumu

Her canlı biyolojik donanımı doğrultusunda öğrenme becerisine sahiptir. Biz insanları diğer canlılardan ayıran, öğrenmeler arasında transfer yapabilmemiz ve öğrenmelerimiz üzerine düşünebilmemizdir. Öğrenme nedir, öğrenme stilleri nelerdir gibi sorular ve cevapları öğrenmelerimiz üzerine düşünmemizden ortaya çıkmıştır. Günümüzde en çok karşımıza çıkan tanımıyla öğrenme; yaşantı ürünüdür, kalıcı izlidir ve sonunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir (Erden ve Akman, 1996).

Öğrenme stili kavramı 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Öğrenme stili kavramındaki stil kelimesi tarz, üslup (TDK, 2024) anlamına gelmektedir. Rita Dunn'a göre öğrenme stili her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Akt., Boydak, 2008).

Felder ve Silverman (1988) öğrenme stilini öğrencilerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki karakteristik güçler ve tercihler, Kolb (1984) bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem, Dunn ve Dunn (1993) her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol, Erden ve Altun (2008) ise öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü şeklinde ifade etmiştir.

Fleming ve Mill öğrenme stili modeli yani VARK modeli, Neil Fleming tarafından 1987 yılında geliştirilmiştir. İngilizce olarak kısaltılan VARK'ın açılımı visual (görsel), aural (işitsel), read -write (okuma-yazma), kinesthetic (dokunsal/devinsel) şeklindedir. Modelin ana düşüncesi bireylerin bu kategorilerden birine daha ağırlıklı olarak sahip olduğu, öğrenme stili doğru belirlenerek ve stile uygun öğretim yapılarak daha etkin öğrenme gerçekleşeceğidir.

İlgili literatürde Kolb öğrenme stili (Erdamar ve Alpan, 2016; Yılmaz ve Altun, 2015), Grasha öğrenme ve öğretme stili (Bilgin ve Bahar, 2008; Maden, 2012) ve CORD öğretme stili (Artvinli, 2010) dikkate alınarak yürütülen ve çalışma grubu öğretmenler olan farklı nitelikte çalışmalar vardır. İncelenen literatürde çalışma grubu öğretmenler olan ve VARK öğrenme stilinin dikkate alındığı çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür (Düzgün, 2018; Düzgün ve Selçuk, 2018). VARK Öğrenme stili ölçeği kullanılan çalışmalarda farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencileri ve çevrimiçi tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile çalışmaların yürütüldüğü bilgisine ulaşılmıştır (Işıldar, Aktaş ve Kurgun, 2016; Karabörklü Argut, Mustafaoğlu, Kuş ve Razak Özdiñçerler, 2017; Usta, 2019). Ayrıca öğretmenlerin derslerinde öğrencilerinin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğretim süreçlerini tasarlaması

gerektiği ve öğrencilerinin öğrenme stillerini ön planda tutarak materyaller hazırlayıp kullanmaları gerektiği düşünölmektedir (Tatar ve Tatar, 2007). Bu bakımdan VARK öğrenme stiline incelendiği ve katılımcıların öğretmenler olduğu çalışmaların literatürdeki azlığının yanı sıra öğretim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınmasının gerekliliği nedenleri ile bu çalışmada özel kurum öğretmenlerinin öğrenme stillerine yönelik görüşleri ve spesifik olarak öğretim sürecinde VARK öğrenme stilini göz önünde bulundurma durumları incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Durum çalışması belirli bir çerçevede sınırlandırılmış bir durumun bütünsel bir şekilde detaylı olarak araştırılmasını sağlar (Brown, 2008). Öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin görüşleri ve öğrenme stillerini derslerinde göz önünde bulundurma süreçleri detaylı bir şekilde incelendiği için araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında özel kurumlarla iletişime geçilmiş ve çalışmaya dahil olmayı kabul eden 4 ilköğretim matematik öğretmeni, 1 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmak üzere toplam 5 öğretmenle çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklem seçiminde kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenlerinden 3'ü kadın ve 1'i erkektir, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni erkektir. Ayrıca katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde 3 tanesi 1 yıllık öğretmenlik tecrübesine, diğer 2'si 5 yıllık ve 14 yıllık çalışma tecrübesine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle literatür taraması yapılmış ve araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan sorular alanında uzman bir öğretim üyesine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Uzmanın dönütleri doğrultusunda formda araştırma için uygun bulunmayan sorular atılarak 10 açık uçlu sorudan oluşan form son halini almıştır. 10 sorudan 7'si kendi içinde alt sorulara sahiptir. Formda öğretmenlerin öğrenme stili kavramı ile ilgili bilgileri, VARK öğrenme stili ve stiline kategorilerine ait bilgi düzeyleri, öğrenme stiline derse yansımaları araştırılmıştır. Görüşmeler katılımcılardan alınan izin doğrultusunda ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi süresince görüşmelerden elde edilen ses kayıtları transkript edilmiştir. Transkript edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde araştırma sonucunda elde edilen veriler kavramsallaştırılarak derinlemesine analiz edilir. Araştırmada kullanılan tümevarımcı içerik analizinde araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin önemli boyutları saptanarak kodlar oluşturulur. Kodlara ait

temalar bulunarak kod ve temalar düzenlenir. Son aşamada elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Verilerin birden çok araştırmacı tarafından tekrar tekrar kodlanması, kodlamaların karşılaştırılarak yeniden kodlanması ve kategorileştirilmesi ile veri analizinin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin her birinin öğrenme stilini farklı şekilde tanımladığı, stil kelimesini “tarz, farklılık, yöntem” olarak nitelendirdikleri, öğretim süreçlerinde “görme, işitme, dokunma” organlarına hitap ettikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin özelliklerine yönelik görsel materyallerle daha iyi öğrenme, duyararak-dinleyerek öğrenme ve dokunarak-hissederek öğrenme en çok tekrar eden kodlardır. Ayrıca farklı öğrenme stillerine yönelik avantaj ve dezavantajlara ait cevaplarda görsel ve okuma-yazma ile öğrenenlerin görsel verileriyle hafızaları arasında olumlu bir ilişki olduğu ve görsel olmayan içeriği öğrenmede zorlandıkları; işitsel öğrenenlerin dinleyerek anladığı ve bilgilerinin kalıcı olmadığı; dokunsal öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrendiği ve öğrencinin sürekli aktif-merkezde olması gerektiği sık tekrarlayan kodlardır.

Öğretmenler öğrenme stillerine yönelik etkinliklerde bulunma ve teknoloji destekli uygulamaları kullanma açısından görsel, okuma/yazma, işitsel öğrenme stiline sahip öğrencileri daha fazla dikkate almaktadır. Görsel ve okuma yazma ile öğrenenler için görsel materyal, formül ve analogi; işitsel öğrenenler için müzik, sesli hikaye ve tekerleme; dokunsal öğrenenler için oyun, geometrik cisim ve cetvel kullanımı ön plandadır. Görsel öğrenenler için teknoloji destekli uygulamaların daha fazla kullanılabilirdiği akıllı tahta, GeoGebra, EBA, YouTube, Canva vb. pek çok örnekle bildirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirmede öğrenme stillerini daha az dikkate aldıkları bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu derslerinde birden fazla öğrenme stilini dikkate alarak öğretim yapılmasının faydalı bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme stilleri, VARK öğrenme stili, özel kurum öğretmeni

Kaynakça

Artvinli, E. (2010). Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33).

Bilgin, İ., ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.

Boydak, A. H. (2008). Öğrenme stilleri. Beyaz Yayınları.

Brown. A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.

Dunn, R., ve Dunn, K. (1993). Teaching student through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12. Ailyn and Bacon.

Düzgün, S. (2018). Türkçeye çevrilmiş VARK öğrenme stilleri envanterinin doğrulayıcı faktör analizi modeli ile doğrulanması: Öğretmenler örneği. Journal Of Turkish Studies, 13(11).

Düzgün, S., ve Selçuk, Z. (2018). Sözsüz İletişim Becerilerinden Öğretmenlerin Öğrencilerle Göz Teması Kurma Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Erciyes İletişim Dergisi, 5(4), 771-795. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.421115>

Erdamar, G., ve Alpan, G. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(1).

Erden, M., ve Akman, Y. (1996). Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretme. Arkadaş Yayınları.

Erden, M., ve Altun, S. (2008). Öğrenme stilleri. Morpa Kültür Yayınları.

Felder, R. M. ve Silverman, K. L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Engineering Education, 78 (7), 674-681.

Işıldar, P., Aktaş, E. ve Kurgun, O. A. (2016). Turizm öğrencilerinin VARK öğrenme modeline göre öğrenme stillerinin belirlenmesi: Lisans ve ön lisans karşılaştırması. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 91-113. <https://doi.org/10.16953/deusbed.38293>

Karabörklü Argut, S., Mustafaoğlu, R., Kuş, G., Razak Özdiñler, A. (2017). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihlerinin Belirlenmesi. Clinical and Experimental Health Sciences, 7(4), 146-151.

Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1(1). <https://doi.org/10.7884/teke.20>

Tatar, E., ve Tatar, E. (2007). Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim. Journal of Qafqaz University, (20). 126-130.

Türk Dil Kurumu (t.y.). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. 18 Ağustos 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Usta, İ. (2019). Uzaktan Öğrenenlerin Öğrenme Biçimlerinin İncelenmesi. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 371-384. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.551031>

Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14 (20), 2169-2226.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S., & Altun, H. (2015). Anadolu Lisesi Matematik Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 170-178.

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öteleme Dönüşümüne İlişkin Kavrayışları

Selin Demiray ^{1,*} & Zeynep Akkurt Denizli ²

¹, Başkent Üniversitesi

² Ankara Üniversitesi

selindemiray99@gmail.com

Problem Durumu

Geometri, hem fiziksel hem de soyut ortamları tanımak, analiz etmek ve bu ortamlar arasındaki ilişkileri açıklamak için akıl yürütmeyi ve temsilleri kullanan temel bir matematik dalıdır (Battista, 2007). Geometrik ve matematiksel kavramların anlaşılmasında, öğrencilerin tanımlama, yorumlama ve oluşturma süreçleri kritik rol oynar. Bu süreçlerin incelenmesi, öğrencilerin kavramlara dair düşüncelerini anlamaya yardımcı olur.

Öğrencilerin kavram tanımlarını düşünme ve açıklama süreci, formal ve kişisel tanımların etkileşimine bağlıdır ve bu etkileşim onların kavramları nasıl anladıklarını gösterir (Tall ve Vinner, 1981; Edwards ve Ward, 2008). Kavramların anlaşılması, tanımlama sürecinin yanında, bilgiyi anlamlandırma süreci olan yorumlama ve bir çözüme ulaşmak için temsil oluşturma süreçlerini de içerir (Lawrie, 2012). Yorumlama, şekillerin farklı temsil biçimlerini düzenleyip geometrik ve yapısal özelliklerini anlamayı ifade eder (Bishop, 1980; Parzys, 1991; Pittalis ve Christou, 2013). Oluşturma ise matematiksel kavramların, belirli çizim kurallarına bağlı olarak inşa edilme sürecidir (Bishop, 1980; Parzys, 1991; Pittalis ve Christou, 2013). Bu çalışmada, öğrencilerin ötelemeyle ilgili kavrayışları; tanımlama, yorumlama ve oluşturma süreçlerinin incelenmesi yoluyla anlaşılmaya çalışılmıştır.

Son yıllarda geometri öğretimine artan ilgiyle birlikte, geleneksel Öklid temelli geometriye ek olarak dönüşüm geometrisi gibi geometri türleri daha fazla incelenmeye başlanmıştır (Jones, 2002). Eğitim reformlarında ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde genel olarak ele alınan dönüşümler; öteleme, yansıma ve dönmedir (The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]). Öteleme, düzlemde bir geometrik şekli bir vektör ile aynı yönde ve mesafede yeni bir konuma bire-bir eşleyen bir dönüşümdür (Law, 1991).

Geometrik dönüşümlerin öğretim programlarına dahil edilmesinin nedenlerinden biri, öğrencilerin akıl yürütme, muhakeme, uzamsal yetenek, mekânsal görselleştirme, ilişkilendirme gibi becerileri geliştirmeye ve ileri matematik konuları için temel oluşturmaya yardımcı potansiyele sahip olmasıdır (Lawson ve Kirby, 1981; Jones ve Mooney, 2003). Bu bağlamda dönüşüm geometrisinin matematik eğitimindeki yeri ve önemi dikkate alındığında, öğrencilerin bu konuya ilişkin nasıl düşündüklerinin incelenmesi hem onların ilgili konuda ne tür matematiksel ilişkiler kurduklarının belirlenmesi hem de ilgili öğretim faaliyetlerinin planlanması açısından önemlidir. Öteleme dönüşümüyle ilgili çalışmaların çoğu, öğrencilerin bu dönüşümü anlamada karşılaştıkları güçlükleri ve etkili uygulama faktörlerini incelemiştir. Daha az sayıda çalışma ise öğrencilerin geometrik dönüşümlerle ilgili bilgi ve kavrayışlarının nasıl geliştiğine odaklanmıştır. Bu kavramların öğrenciler tarafından nasıl

anlaşıldığınının, farklı becerilere ilişkin süreçlerin derinlenmesine incelenmesi yoluyla belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 9. sınıf öğrencilerinin öteleme dönüşümüne ilişkin tanımlama, yorumlama ve oluşturma süreçlerindeki kavrayışlarını incelemektir. Geometrik dönüşümlerin yapısı, öteleme kavramının öğretiminin, öğrencilerin düşünme biçimlerinin incelenmesiyle planlanabileceğini göstermektedir. Bu planlama, öğretim süreciyle ilgili doğru kararlar almak ve süreci etkileyen unsurları değerlendirmek açısından önem taşımaktadır. Araştırma, öğrencilerin öteleme dönüşümüne ilişkin kavrayışlarını inceleyerek, gelecekteki ilgili çalışmalara ve öğretim sürecinin planlanmasına yönelik katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, 9. sınıf öğrencilerinin öteleme dönüşümü konusundaki kavrayışlarını incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir büyükşehirdeki bir devlet lisesinde öğrenim gören 9. sınıf düzeyindeki dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Patton, 1987). Bu tercih, öteleme dönüşümünün 8. sınıfta işlenmesi ve liseye geçiş sınavı sebebiyle 8. sınıf öğrencilerinin düşük motivasyon gösterebileceği dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırma verileri, daha ayrıntılı bilgi elde etmeyi mümkün kılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bire bir yapılan görüşmeler video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve öğrenci cevap kağıtları görüşme sonrasında toplanmıştır.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanmış ve görüşmelerde kullanılmıştır. Formdaki sorular, ilgili literatür, MEB ders kitapları ve matematik öğretim programına dayanarak geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan bu sorular, öteleme dönüşümüne dair tanımlama, yorumlama ve oluşturma süreçlerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Tanımlama soruları, öğrencilerin öteleme dönüşümünü nasıl tanımladıklarını anlamaya yönelikken, yorumlama soruları öteleme dönüşümü örneklerinin öğrenciler tarafından nasıl yorumlandığını incelemeyi amaçlamaktadır. Oluşturma soruları ise öteleme dönüşümünün uygulanmasına yönelik sorulardır. Görüşmeler sırasında, sorular araştırmacı tarafından sözlü olarak yöneltilmiş, öğrencilerin işlem ve çizim yapabilmesi için her bir soru ayrı kağıtlarda sunulmuştur. İki oturumda gerçekleşen görüşmeler, her bir öğrenci için yaklaşık 90 dakikada tamamlanmıştır.

Araştırmada, nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde görüşme kayıtları dinlenmiş ve birebir yazıya dökülmüştür. Daha sonra, bu metinler soru bazında incelenmiş ve öğrencilerin cevap kağıtları da dikkate alınarak ilk veriler elde edilmiştir. Bu veriler, ikinci kez okunarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla verilerin yaklaşık %33'ü, matematik eğitimi alanında uzman bir kişi tarafından kodlanmıştır. İkinci aşamada, elde edilen kodlar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş, benzerlikler ve farklılıklar tespit edilerek alt kategoriler oluşturulmuştur. Alt kategoriler, tekrar gözden geçirilmiş ve kategoriler belirlenmiştir. Son aşamada, bu kategoriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek temalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için elde edilen verilerin yaklaşık %33'ü matematik eğitimi alanında uzman kişi tarafından

kodlanmıştır. Benzerlik oranı Miles ve Huberman (1994) formülü ile hesaplanmış, benzerlik oranı %91 bulunmuş ve kodlama güvenilirliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ötelemeye ilişkin üç tema belirlenmiştir: öteleme özellikleri ile ilişkilendirme, ötelemede kritik olmayan özelliklerle ilişkilendirme ve ötelemeyi diğer dönüşümlerle ilişkilendirme. “Öteleme özellikleri ile ilişkilendirme” temasında, öğrencilerin düşünceleri, öteleme dönüşümünün çeşitli özelliklerine dayanarak ötelemeyi tanımlamaları, bu özellikleri yorumlamaları ve istenilen ötelemeleri doğru şekilde oluşturmaları üzerine odaklanmıştır. “Ötelemede kritik olmayan özelliklerle ilişkilendirme” teması, öğrencilerin öteleme dönüşümünün temel unsurlarına dair herhangi bir ifade kullanmadıkları durumları içermektedir. “Ötelemeyi diğer dönüşümlerle ilişkilendirme” teması öğrencilerin, öteleme dönüşümünü diğer geometrik dönüşümlerle ilişkilendirme eğiliminde oldukları durumları içermektedir.

Sonuçlar, öğrencilerin öteleme dönüşümünü hareket olarak algıladığını göstermektedir. Bu durum, ötelemeyi matematiksel işlemlerden ziyade genelleştirilmiş eylemler olarak görüldüğüne işaret etmektedir (Edwards ve Zazkis, 1993). Öğrencilerin ötelemeyi tanımlarken sınırlı kelime dağarcığına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşme boyunca verdikleri örnekler, kullandıkları temsiller ve yorumları, prototip örneklerin aşırı genellenmesinin sonucu olabileceğini göstermektedir (Tall ve Vinner, 1981). Yorumlama sorularında öğrenciler, kavram tanımı yerine kendi deneyimlerinden yola çıkarak kişisel kavram imajlarını (Fischbein, 1993) kullanmışlardır. Öteleme dönüşümünü oluşturmada ise öğrencilerin güçlük yaşadıkları ve bu güçlüğün kaynağının şekil, parametre ve görüntü arasında ilişki kuramamaları olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin kavramları derinlemesine anlamalarında tanımlama, yorumlama ve oluşturma süreçlerinin öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretim sürecinde bu süreçleri destekleyen çeşitli görev türlerine yer verilmesinin, kavramların anlaşılmasını sağlamak açısından gerekli olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öteleme, tanımlama, yorumlama, oluşturma

Kaynakça

Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. K. Lester Jr. (Eds.), In Second handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 843- 908).

Bishop, A. J. (1980). Spatial abilities and mathematics education: A review. *Educational Studies in Mathematics*, 11(3), 257–269.

Edwards, B., & Ward, M. (2008). The role of mathematical definitions in mathematics and in undergraduate mathematics courses. In M. P. Carlson & C. Rasmussen (Eds.), *Making the connection: research and teaching in undergraduate mathematics education* (pp. 223–232).

-
- Edwards, L. D. & Zazkis (1993). Transformation geometry: Naive ideas and formal embodiments Transformation geometry. *Journal of computers in mathematics and science teaching*, 12(2), 121-145.
- Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational studies in mathematics*, 24(2), 139-162.
- Hershkowitz, R. (1990). Psychological Aspects of Learning Geometry. In P Nesher & J Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and Cognition*. (pp. 70-95).
- Jones, K. (2002), Issues in the Teaching and Learning of Geometry. In *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on practice* (pp. 121-139).
- Law, C. (1991). A genetic decomposition of geometric transformations (Unpublished doctoral dissertation).
- Lawrie, T. (2012). Visual and spatial reasoning: The changing form of mathematics representation and communication. In *Reasoning, communication and connections in mathematics, yearbook 2012* (pp. 149–168).
- Lawson, M. J., & Kirby, J. R. (1981). Training in information processing algorithms. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 321-335.
- Miles M. and Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *PISA 2021 Mathematics Framework (Draft)*.
- Parzysz, B. (1991). Representation of space and students' conceptions at high school level. *Educational Studies in Mathematics*, 22(6), 575–593.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications Inc.
- Pittalis, M., & Christou, C. (2013). Coding and decoding representations of 3D shapes. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), 673-689.
- Silfverberg, H., & Matsuo, N. (2008). Comparing Japanese and Finnish 6th and 8th graders' ways to apply and construct definitions. In *Proceedings of the 32nd Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education: Vol. 4*. (pp.257-264).

Tall, D.O., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with special reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Dinamik Geometri Yazılımları ile Kurulan İnşalarının Geometrik Çalışma Düzlemlerinde Analizi

Havva Terzi

Trabzon Üniversitesi
hnerzurum@gmail.com

Problem Durumu

Geometri, matematik eğitiminin temel bir bileşeni olmasına rağmen, birçok öğrenci için zorlayıcı bir öğrenme alanıdır. Bu zorluk, geometri kavramlarının soyut doğasından ve öğrencilerin bu soyut kavramları somut nesnelere ilişkilendirmekte yaşadığı güçlüklerden kaynaklanmaktadır (Fischbein, 1993; Güven & Karpuz, 2016). Bu nedenle, geometri öğretiminde öğrencilerin kavramsal anlamalarını destekleyecek yöntem ve araçların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda, teknoloji tabanlı öğretim araçlarının, özellikle dinamik geometri yazılımlarının (DGY), bu bağlamda önemli bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmaktadır (Mariotti, 2014; Laborde, 2015; Olkun, 2018).

Kuzniak tarafından geliştirilen Geometrik Çalışma Düzlemleri (GÇD) modeli, öğrencilerin geometriye yönelik zorluklarını anlamak ve çözmek amacıyla geliştirilmiş bir teorik çerçeve sunmaktadır (Kuzniak, 2006; Kuzniak & Richard, 2014). Bu model, geometrik etkinliklerin epistemolojik (bilgi teorisine dayalı) ve bilişsel (zihinsel süreçlere dayalı) düzlemlerini birbirine bağlayan bir yapı sunmakta olup, geometri öğretiminde öğrencilerin matematiksel düşünme hareketlerini analiz etmek için uygun bir araç olarak kullanılmaktadır (Houdement & Kuzniak, 2014). Epistemolojik düzlem, geometrik çalışmalarda kullanılan temsil, çizim araçları ve referanslar gibi bileşenleri içerirken; bilişsel düzlem, öğrencilerin geometriye dair görselleştirme, inşa etme ve ispatlama süreçlerini kapsar (Kuzniak & Richard, 2014; Kuzniak vd., 2016). Ayrıca, bu model, dinamik geometri yazılımlarının etkisini anlamak için de uygun bir çerçeve sunmaktadır (Akkaya, 2020).

Dinamik geometri yazılımları (DGY), öğrencilerin soyut geometrik kavramları daha somut hale getirmelerine yardımcı olabilir ve öğrenme süreçlerini etkileşimli bir hale getirebilir (Gómez-Chacón & Kuzniak, 2015; Yılmaz & Güler, 2020). DGY, geometri eğitiminde son yıllarda daha fazla ilgi görse de bu yazılımların öğrencilerin geometrik kavramları anlamalarını ve geometrik düşünme süreçlerini nasıl zenginleştirebileceği konusunda halen önemli araştırma boşlukları bulunmaktadır (Hohenwarter & Lavicza, 2007; Chan & Leung, 2014). Özellikle, dinamik geometrik yazılımlarında gerçekleştirilen öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin zihinsel düşünme hareketlerinin nasıl gerçekleştiğine dair yapılan analizler sınırlıdır (Kuzniak vd., 2016). Bu nedenle, dinamik geometri yazılımlarındaki geometrik inşaların incelenmesinde, düşünme süreçlerine dair detaylı incelemelere sahip olan GÇD modeli üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Laborde, 2015; Akkaya, 2020).

Bu çalışmanın temel problemi, dinamik ortamlarda gerçekleştirilen geometri inşalarının Geometrik Çalışma Düzlemleri (GÇD) modeli çerçevesinde analiz edilmesidir. Bu kapsamda çalışmanın amacı,

dinamik geometri yazılımlarının öğretim süreçlerinde nasıl kullanılabileceğini anlamak ve bu süreçlerin GÇD modeli kapsamında nasıl değerlendirilebileceğini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve matematik öğretmeni adaylarının dinamik geometri yazılımlarını kullanarak gerçekleştirdikleri geometrik çalışmaların GÇD modeli çerçevesinde analiz edilmesini hedeflemiştir. Araştırma, vaka çalışması yöntemiyle yürütülmüş olup, katılımcıların geometrik problem çözmedeki düşünme süreçleri derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmada vaka çalışması yöntemi kullanılarak, belirli bir grup öğretmen adayının geometrik çalışma düzlemleri modeline göre nasıl hareket ettiği detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Her bir katılımcının dinamik geometri yazılımı kullanarak çözümlendiği problemler adım adım incelenmiş ve bu süreçte GÇD modelinin hangi bileşenlerinin nasıl aktive edildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, bir üniversitenin matematik eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcılar, dinamik geometri yazılımını kullanarak bir geometrik problemleri çözmeleri, istenen problem durumu için sürüklemeye dayanlı bir yapı inşa etmeleri için seçilmiştir. Seçilen katılımcılar, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Geogebra yazılımı ile ilgili lisans eğitiminde ders almış ve geometri bilgisine sahip bireylerdir.

Öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı kullanarak gerçekleştirdikleri her bir geometrik çözüm, GÇD modelinin bileşenleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, görselleştirme, inşa etme ve ispat süreçleri detaylı bir şekilde analiz edilmiş; epistemolojik düzlemde kullanılan temsil, çizim araçları ve referanslar incelenmiştir. Katılımcıların düşünce süreçlerini anlamak için yaptıkları çözümler esnasında video kayıtları, ekran görüntüleri ve yazılı cevaplar kullanılmıştır.

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Video kayıtları ve ekran görüntüleri, öğretmen adaylarının geometrik problem çözüme süreçlerinde hangi GÇD bileşenlerini nasıl kullandıklarını göstermek amacıyla kodlanmış ve temalar halinde analiz edilmiştir. Bu analiz, katılımcıların geometrik düşünme süreçlerini daha iyi anlamak ve GÇD modelinin eğitimde nasıl etkinleştirilebileceğini belirlemek için kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile dinamik geometri yazılımlarının (DGY) Geometrik Çalışma Düzlemleri (GÇD) modelinin farklı bileşenlerini nasıl etkilediğini ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Özellikle, DGY'nin kullanımının, öğretmen adaylarının bilişsel düzlemdeki görselleştirme, inşa ve ispat süreçlerini önemli ölçüde aktifleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının, DGY'yi kullanarak geometrik problemleri çözerken, görselleştirme süreçlerinde programın dinamik yapısını kullanarak sürüklemeye dirençli yapılar inşa etme basamakları izlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin geometrik şekilleri sadece statik olarak algılamaktan ziyade, şekillerin hareketini ve dönüşümünü daha iyi kavramalarını ve ispat becerilerini sağlamlaştırmalarını sağlamıştır.

Geometrik çalışma düzlemleri, adayların sadece doğru sonuçlara ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu sonuçlara ulaşırken izledikleri yolların izlenmesini sağlamıştır. Bu çalışmada, öğretmen adayları DGY'nin sağladığı araçlar yardımıyla sorulara ait yapılar oluştururken, GÇD ile epistemolojik düzlemde temsil, çizim ve teori süreçleri; bilişsel düzlemde görselleştirme, inşa ve ispat süreçleri arasındaki geçişleri incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının süreç içerisinde göstergebilimsel, araçsal ve söylemsel oluşum süreçleri arasındaki geçişleri de incelenmiştir.

Sonuç olarak, DGY'nin öğretim süreçlerine entegrasyonunun, geometrik yapıları kavrama ve uygulama becerileri üzerinde olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Bu çalışma DGY'nin GÇD modeli ile nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceğine dair spesifik örnekler sunmakta olup, daha geniş öğretim uygulamalarında bu yazılımların nasıl etkili olabileceğine dair fikirler vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinamik geometri, geometrik çalışma düzlemleri

Kaynakça

Akkaya, A. (2020). Dinamik geometri yazılımlarının matematik eğitiminde kullanımı ve etkileri. *Matematik Eğitimi Dergisi*, 15(2), 105-118. <https://doi.org/10.12973/mat-2020-0012>

Chan, K. K., & Leung, S. W. (2014). Dynamic geometry software improves mathematical achievement: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 51(3), 311-325. <https://doi.org/10.2190/EC.51.3.c>

Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 24(2), 139-162. <https://doi.org/10.1007/BF01288335>

Gómez-Chacón, I. M., & Kuzniak, A. (2015). Spaces for geometric work: Figural, instrumental, and discursive geneses of reasoning in a technological environment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 201-226. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9462-4>

Güven, B., & Karpuz, Y. (2016). Geometrik muhakeme: Bilişsel perspektifler. *Matematik Eğitiminde Teoriler* (pp. 245-264). Palme Yayıncılık.

Hohenwarter, J., & Lavicza, Z. (2007). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(4), 329-349.

Houdement, C., & Kuzniak, A. (2014). Understanding the complexity of the geometric work space: A theoretical framework. *Educational Studies in Mathematics*, 86(2), 237-258. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9532-1>

Kuzniak, A. (2006). Paradigmes et espaces de travail géométriques: Éléments d'un cadre théorique pour l'enseignement et la formation des enseignants en géométrie. *Canadian Journal of Science and Mathematics Education*, 6(2), 167-188. <https://doi.org/10.1080/14926150709556714>

Kuzniak, A., & Richard, P. R. (2014). Spaces for mathematical work: Viewpoints and perspectives. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(4.I), 7-40.

Laborde, C. (2015). The role of dynamic geometry software in the teaching and learning of geometry: Past and future. *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 361-367. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0687-7>

Mariotti, M. A. (2014). The influence of technological advances on students' learning in geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(1), 159-178. <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9271-8>

Olkun, S. (2018). Dinamik geometri yazılımlarının ilköğretim matematik öğretiminde kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 157-174. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7211>

Yılmaz, N., & Güler, G. (2020). Dinamik geometri yazılımlarının öğretim süreçlerindeki rolü: Öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 89-104. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3209>

Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmeni Uzmanlık Bilgisi Kapsamında Matematiksel İlişkilendirme Türlerine Yönelik Öğretim Süreçleri

Kemal Özgen ¹ & Zülküf Kılıç ^{2,*}

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

zulkuf_kilic@hotmail.com

Problem Durumu

Öğretmenlerin matematiği, matematiksel konuları öğrenciler için anlamlı hale getirmenin güçlü temsil yollarını seçebilecek bilgiye sahip olması beklenirken; bu bilginin boyutlarını anlamak için öğretmenlerin matematik alanına özgü bilgisinin nasıl olması gerektiğinin araştırılmasına ihtiyaç vardır (Ball vd., 2008). Öğretmenlerin konu üzerinde eleştirel düşünmesi ve yorumlamasıyla; bilgiyi analogiler, metaforlar, örnekler, problemler, gösteriler ve sınıf etkinlikleri olarak temsil etmenin birçok yolunu bularak, materyali bilginin öğretileceği belirli öğrencilere uygun hale getirmelidir (Cochran vd., 1991). Benzer şekilde öğretmenlerin matematik bilgisi, öğrencilerinin matematiği öğrenmeleri için oluşturdukları öğrenme ortamının kalitesi açısından önemli sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Çopur-Gençtürk, 2023).

Matematik öğretmenlerinin mesleki bilgisinin alan bilgisi ve öğretim bilgisinin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Ball vd., 2008; Carrillo vd., 2018; Shulman, 1986). Öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretim bilgisinde uzmanlaşması gerektiği ifade edilirken (Carrillo vd., 2018), öğretmen eğitimlerinde bu bilgilerinin inşasını sağlamanın gerekli olduğu (Advíncula-Clemente vd., 2022) vurgulanmaktadır. Lizarde vd. (2019) Meksika’da yapmış oldukları çalışmada matematik öğretmenlerinin uzmanlık bilgisinin teorik olarak dile getirildiğini, ancak pratik eğitim açısından somutlaştırılmasına yönelik hala daha fazla çabanın gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Zakaryan vd. (2018) ise öğretmenlerin hem matematik öğretme hem de öğrenme bilgisine sahip olmalarının yanı sıra öğretme ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını kabul ederek, bu süreçler arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerektiğini paylaşmaktadır. Benzer şekilde Sosa vd. (2015) öğretmenlerin hem matematik öğretme hem de öğrenme bilgisi ile öğretmenin eylemi arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmaların eksikliği nedeniyle yapılacak bir araştırmanın doğrudan öğretmenin uygulamasıyla ilişkilendirmenin önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Matematik öğretimine yönelik bilgi teorilerinde örtülü ya da açık bir şekilde matematiksel ilişkilendirmeye yer verilmektedir. Örneğin Rowland vd. (2009) matematik öğretimi için bilgi dörtlüsü çerçevesinde bilgi türlerinden biri doğrudan ilişkilendirme becerisi olarak kabul edilmektedir. Bu bilgi modelinde ilişkilendirme bilgisi; işlemler arasında ilişkilendirme, kavramlar arasında ilişkilendirme, kavramsal uygunluğun tanınması gibi alt başlıklara ayrılarak ele alınmaktadır. Carrillo vd. (2018) ise Matematik Öğretmeni Uzmanlık Bilgisi (Mathematics Teacher Specialised Knowledge, MTSK)

modelinde öğretmenin matematik öğretimi bilgisine yönelik alt bilgi türlerine ait göstergelerde matematiksel ilişkilendirme becerisine yer vermektedirler. Bu bilgi modelinde; tanımlar, özellikler, işlemler, farklı temsiller, kavramların fenomenolojisi, bir kavramın farklı müfredatlardaki yeri gibi daha ayrıntılı bir şekilde matematiksel ilişkilendirme becerisinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Ülkemiz ve farklı ülkelerin öğretim programları veya süreç standartlarında (NCTM, 2000; Ontario Ministry of Education [OME], 2002; Ministry of Education Singapore, 2012) önemle yer verilen matematiksel ilişkilendirme; katılımcıların kendilerini matematik yönünden daha güçlenmiş hissetmelerini ve okul ortamının iyileşmesini sağlar (Shulman ve Armitage, 2005). Matematiksel bir anlayışı geliştirmede hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli bir etkinliktir (Mousley, 2004). NCTM'in (2000) okul matematiği için belirlediği süreç standartlarından biri olan ilişkilendirme, Ülkemizde de kazandırılması öngörülen temel beceriler arasında bulunmaktadır (MEB, 2013).

Özgen (2016) matematiksel ilişkilendirmeyi, çok geniş zihinsel süreçler içeren, matematiksel kavramlar ile işlemlerin, öğrenme alanlarının (cebir, geometri, sayılar vb.) ve farklı temsillerin (sözel, cebirsel, tablo, şekil, denklem, grafik, somut modeller, semboller, gerçek yaşam durumları vb.) yanı sıra diğer disiplinler ve günlük hayat ile bağ kurma işlemi olarak ifade etmektedir. García-García ve Dolores-Flores (2018) ise matematiksel ilişkilendirmeyi bir kişinin iki veya daha fazla fikir, kavram, tanım, teorem, işlem, temsil ve anlamları aralarında diğer disiplinlerle veya gerçek hayatla ilişkilendirdiği bilişsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Literatürdeki tanımların da ifade ettiği gibi matematiksel ilişkilendirme çok farklı öğrenme fırsatlarına yol açmaktadır. Bu öğrenme fırsatlarının kullanılabilirliği, öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını belirleme, yorumlama, teşvik etme gibi daha derin matematiksel bilgi ve yeteneklerine bağlıdır (Gamboa vd., 2020). Matematiği etkili bir şekilde öğretmek için öğretmenlerin, öğretecekleri matematik konuları hakkında derin bir kavramsal anlayışa sahip olmalarının yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ilerlerken maruz kalacakları matematik hakkında da derin bilgiye sahip olması beklenmektedir (Eli vd., 2013)

Bu bilgilerden yola çıkarak geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde Matematik Öğretmeni Uzmanlık Bilgisi türlerine yönelik yetkinlikleri ile matematiksel ilişkilendirme yeterliklerinin nasıl olduğu araştırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırlamış oldukları etkinliklerde, örnek ders anlatım süreçlerinde matematik uzmanlık bilgisinin nasıl olduğu ve matematiksel ilişkilendirme türlerine nasıl yer verdikleri araştırılmıştır. Bu çalışmada Carrillo vd. (2018) ait Matematik Öğretmeni Uzmanlık Bilgisi (Mathematics Teacher Specialised Knowledge, MTSK) modeli; matematiksel ilişkilendirme becerileri olarak da Rodríguez-Nieto'nun (2022) matematik içi ilişkilendirme türleri ile günlük hayat ve farklı disiplinler ile ilişkilendirme becerileri incelenmektedir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde öğrenim gören gönüllü dördüncü sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen

adayları ile iki dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çalışmalar yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırlamış oldukları ders planları, ders gözlemleri ve görüş formları kullanılmıştır. Veriler nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sürecinde öğretmen adayları ile matematiksel ilişkilendirmeye yönelik eğitimler/sunumlar yapılmış, kavramsal eksiklikler giderilmiştir. Ardından öğretmen adaylarının ders planlarını/etkinliklerini dersin ve araştırmanın amacına uygun hazırlamaları istenmiş, etkinlikler araştırmacı ve akademisyen tarafından incelenerek gerekli dönütler verilmiş, geliştirmeler yaptırılmıştır. Her bir öğretmen adayının en az bir ders anlatımı araştırmacı veya akademisyen tarafından uygulama yaptıkları sınıflarda gözlemlenerek gerekli gözlem notları alınmıştır. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarını da göz önünde bulundurarak sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler Matematik Öğretmeni Uzmanlık Bilgisi ve matematiksel ilişkilendirmeler açısından analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ders planlarında ve görüş formlarında en fazla işlemsel ve farklı temsiller türü ilişkilendirmelere yer verdikleri, diğer ilişkilendirme türlerinin ise zayıf kaldığı ya da hiç yer verilmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının ders anlatım süreçlerinde ise hazırlamış oldukları etkinliklerde yer almasına karşın bazı ilişkilendirme türlerine vurgu yapmadıkları ya da ilişkilendirme türlerini gerçekleştirmede sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının Matematik Öğretmeni Uzmanlık Bilgisi yetkinliklerinin bir parçası olarak ifade edilebilecek olan matematiksel ilişkilendirme becerilerinin genel olarak düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının ders planlarına ve ders anlatımlarına Konu Bilgisi yönünden bakıldığında işlemsel türü ilişkilendirmelere en fazla yer vermelerine karşın işlemin neden bu şekilde yapıldığı ya da sonucun ne anlam ifade ettiği gibi sorgulamalara çok az yer verdikleri görülmüştür. Matematikte Uygulamalar Bilgisi yönünden incelendiğinde ise bazı öğretmen adaylarının dinamik matematik uygulamalarına, teknolojik yazılımlara yer vermesine karşın ilgili kavrama yönelik bilgilerin sunuş şeklinde verildiği, dinamik yazılımların etkili kullanılmadığı söylenebilir. Matematik Öğretimi Bilgisi yönünden incelendiğinde ise öğretmen adayları ders anlatım süreçlerinde farklı yöntem ve strateji ile konuyu zenginleştirilebilecekken daha fazla işlem becerisine odaklanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme, matematik öğretmeni uzmanlık bilgisi, öğretmen adayları

Kaynakça

Ball, L. D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., ... & Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236-253.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 44(4), 263-272.

Copur-Gencturk, Y., Baek, C., & Doleck, T. (2023). A closer look at teachers' proportional reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(1), 113-129.

Businskas, A. M. (2008). Conversations about connections: How secondary mathematics teachers conceptualize and contend with mathematical connections [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education-Simon Fraser University.

Dolores-Flores, C., Rivera-López, M. I., & García-García, J. (2019). Exploring mathematical connections of pre-university students through tasks involving rates of change. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(3), 369-389.

Eli, J. A., Mohr-Schroeder, M. J., & Lee, C. W. (2011). Exploring mathematical connections of prospective middle-grades teachers through card-sorting tasks. *Mathematics Education Research Journal*, 23(3), 297-319. doi:10.1007/s13394-011-0017-0

García-García, J., & Dolores-Flores, C. (2021). Exploring pre-university students' mathematical connections when solving Calculus application problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(6), 912-936.

Mousley, J. (2004). An Aspect of Mathematical Understanding: The Notion of "Connected Knowing". International Group for the Psychology of Mathematics Education.

OME (2002). The Ontario curriculum grades 11 and 12. On the Ministry of Education's website at <http://www.edu.gov.on.ca>.

Rodríguez-Nieto, C. A., Font Moll, V., Borji, V., & Rodríguez-Vásquez, F. M. (2022). Mathematical connections from a networking of theories between extended theory of mathematical connections and onto-semiotic approach. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(9), 2364-2390

Rowland, T. (2013) The knowledge quartet: the genesis and application of a framework for analysing mathematics teaching and deepening teachers' mathematics knowledge. *Sisyphus J. Educ.*, 1, 15-43.

Shulman, V., & Armitage, D. (2005). Project discovery: An urban middle school reform effort. *Education and Urban Society*, 37(4), 371-397.

Sosa, L., Flores-Medrano, E., & Carrillo, J. (2015). Conocimiento del profesor acerca de las características de aprendizaje del álgebra en bachillerato [Teacher Knowledge about the features of learning algebra in high school]. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(2), 173-189.

Türkiye’de Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri

Rukiye Bayram ^{1,*} & Belma Türker Biber ¹

¹ Aksaray Üniversitesi
rukiye_rukiye_2012@hotmail.com

Problem Durumu

Küresel salgın ve krizler sonrasında yaşanan ekonomik zorluklar para, paranın doğru kullanımı, yatırım yapma, alım-satım, bütçe, gelir-gider gibi finansal kavramların günlük yaşantı içerisinde sıkça ve yaş düzeyi gözetmeksizin kullanılmasına sebebiyet vermiştir. Bu durum finansal kavramların doğru anlaşıldığı ve bilinçli kullanılıp kullanılmadığı konusunu ön plana çıkarmaktadır. Özellikle ihtiyaçlar, istekler, kaynaklar, tutumluluk, savurganlık, cimrilik, tasarruf, tüketim, üretim, birikim, borç verme, borç alma gibi kavramların doğru anlaşılması bireylerin kaynakları doğru yönetebilmesini, kısa ve uzun vadeli ihtiyaçlarıyla ilgili konularda daha gerçekçi kararlar alabilmesini ve finansal ürünleri seçerken daha bilinçli davranabilmesini sağlamaktadır (OECD, 2013). Bu bağlamda, son yıllarda pek çok ülkede ekonomik sıkıntıların etkilerinin hafifletilmesi, toplumsal refahın sağlanması ve bireylerin yaşamsal kaygılarının azaltılması için finansal konularla ilgili kavram, bilgi ve becerilerin öğretimi konuşulmaya başlamıştır. Bu konudaki ortak kanı bireyin yaşamdaki kaygılarının kökeninde yer alan para ve finansal işlemleri kapsayan finansal okuryazarlık becerisinin eğitim programları yoluyla kazandırılması gerektiğidir.

Finansal okuryazarlık, para ile ilgili konuları ifade eden ‘finansal’ sözcüğü ile belirli bir konuya ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışı ifade eden ‘okuryazarlık’ sözcüğünün birleştirildiğinde, bireyin mali konularda geliştirmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve davranış yetkinliği olarak ifade edilmektedir (Sarıgül, 2019). Lee’ye (2012) göre finansal okuryazarlığın ilk tanımı, NatWest Bank bünyesinde kurulan “Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı” için Noctor, Stoney ve Stradling tarafından 1992 yılında hazırlanan bir raporda yer almaktadır. Bu raporda finansal okuryazarlık, bireyin parayı etkili bir şekilde kullanabilmesi ve para yönetimi konusunda kişilerin bilinçli ve etkili kararlar alabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin çağdaş bir toplumda hayatına devam edebilmesi için ihtiyaç duyduğu temel finansal verilerin tümü olarak ta ifade edilen (Kim, 2001) finansal okuryazarlık; finansal bilgi, bütçe oluşturma, araştırma, sorgulama, karar alma, karar verme gibi bir dizi yeteneği kapsayan önemli bir okuryazarlık becerisidir (Yiğit, 2022). Bu becerinin toplumsal ve bireysel bağlamda gelişiminin gözlenebilmesi için lisansüstü araştırmalar yapılarak alan yazın desteklenmelidir. Bununla birlikte, mevcut lisansüstü araştırmaların içeriğine ilişkin durumsal tespitlerin yapılması, finansal okuryazarlık becerisinin gelişimi için önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye'de finansal okuryazarlık konusunu ele alan eēitim bilimleri alanında hazırlanmış tüm yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenerek lisansstndeki araştırma eēilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle finansal okuryazarlık konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların konuları, ele aldıkları örneklem grupları, seçilen ēretim modelleri gibi bilgilerin ortaya çıkarılmasının gelecekte yapılacak lisansüstü araştırmalara yn vereceēi, araştırmacılara ışık tutacaēı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın yanıt aradıēı sorular şu şekildedir: Türkiye'de eēitim alanında finansal okuryazarlık konusundaki güncel araştırma eēilimleri nasıldır? Ayrıca mevcut deēerlendirmelerin bulgularına göre gelecekteki uygulama ve çalışmalar ne yönde ilerlemelidir?

Yöntem

Araştırma deseni olarak, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniēinin kullanılması uygun bulunmuştur. Doküman incelemesi, mevcut çalışmalar, resmi raporlar, tarihi belgeler, ērenci çözüm kaēıtları gibi çeşitli yazılı kaynakları çeşitli açılardan derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir (Bowen, 2009). Araştırmada incelenecek dokümanlar, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında, "finansal okuryazarlık" anahtar kelimesiyle yapılan aramalar sonucunda 'eēitim' alanındaki tezlerin filtrelenmesiyle oluşturulmuştur. Bu şekilde Türkiye'de eēitim alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri finansal okuryazarlık açısından incelenmiştir. Verilerin analizi için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Merriam ve Grenier, 2019; Patton, 2002). Öncelikle YÖK Ulusal Tez merkezinden filtrelenerek ortaya çıkarılan tezlerin çalışmanın araştırma sorularına uygunluēu incelenmiştir. Bu süreçte tezlerin özellikle eēitim ve ēretim alanında yapılıp yapılmadıēı dikkate alınmıştır. Ardından veri analizi için tezler "yayın yılı, çalışma grubu, çalışma konusu, disiplin alanı, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, veri analizi, araştırma sonucu" gibi kriterler göz önünde bulundurulularak deēerlendirmeye alınmıştır. Son olarak çalışmaya alınan tezler içerik analizi yöntemiyle incelenerek, çalışmanın amacı doērultusunda ortaya çıkan sonuçlar deēerlendirilmiřtir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de eēitim alanında finansal okuryazarlık konusunda hazırlanan lisansüstü çalışmalardan ilk yüksek lisans tezinin 2019, ilk doktora tezinin ise 2016 yılında yapıldıēı tespit edilmiştir. Yıllara göre tez çalışmaları incelendiēinde yüksek lisans tezlerinden en çok 2023 yılında (n=5), doktora tezlerinin ise 2022 yılında (n=2) yapıldıēı görülmektedir. Çalışma grupları deēerlendirildiēinde; en çok (n=8) ortaokul ērencilerinin finansal okuryazarlık beceri ve düzeylerinin çeşitli deēiřkenler açısından belirlenmesini inceleyen çalışmalara rastlanılmaktadır. Finansal okuryazarlık konusunda ilkokul gibi erken ēretim düzeylerinde oldukça az (n=3) alışmanın olduēu söylenebilir. Ayrıca ēretmen adayları ve lise ērencileri gibi örneklem eřitliliēine bakıldıēında lise ērencileriyle sadece 2 çalışma olduēu görülmektedir. Çalışma konuları açısından tezlerin oēunlukla sosyal bilgiler dersi ve konuları baēlamında ele alındıēı tespit edilmiştir. Yapılan tezlerin oēunluēu çeşitli deēiřkenler açısından incelemeleri içeren nicel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Nicel veri içeren tezlerden 3 çalışmada; anket ve tarama yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Karma yöntem ve nitel araştırmaların daha az sayıda olduēu belirlenmiştir. Araştırmaların nicel bölümünde; Finansal Bilgi Testi ve Finansal Okuryazarlık Anketi; nitel bölümünde ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında nicel bölümünde elde edilen veriler çeşitli istatistiksel analizlerle çözümlenmiştir. Nitel bölümünde elde edilen verilerin

analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; çalışma konularının matematik eğitimi bağlamında artırılması, çalışma gruplarının çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, lisansüstü araştırmalar, araştırma eğilimleri

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Kim, J. (2001). Financial knowledge and objective and subjective financial well-being. *Consumer Interests Annual: Proceedings of the American Council on Consumer Interests Annual Conference*, Washington, DC, 48.

Lee, N. (2012). What is financial literacy, and does financial literacy education achieve its objectives? Evidence from banks, government agencies and financial literacy educators in England. *Academy of Financial Services Annual Conference*. San Antonio.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.

Noctor, M., Stoney, S., & Stradling, R. (1992). *Financial literacy: a discussion of concepts and competences of financial literacy and opportunities for its introduction into young people's learning*. London: National Foundation for Educational Research.

OECD. (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

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

Sarıgül, H. (2019). *A'dan Z'ye Finansal Okuryazarlık*, DR Yayınları, İstanbul.

Yiğit, Y. (2022). Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık yeterliliğine ilişkin bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Farkındalık ve Uygulama Eğilimleri

Sevinç Taş^{1,*} & Cihat Abdioğlu²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
sevinc.tas9@gmail.com

Problem Durumu

Matematik, soyut kavramların yer aldığı bir bilim dalıdır. Bu nedenle okul matematiğinde öğrenciler bazı kavramların ne anlama geldiğini anlamlandırmakta zorlanabilmektedir. Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Her öğrencinin kavramları anlamlandırma, özümseme, pekiştirme süreçleri birbirinden farklıdır. Öğrencilerin durumlarına dikkat ederek öğrenme ortamında ders ortamları tasarlanabilmektedir. Ders öğretmeni sınıfta bulunan öğrencilerin matematik derslerindeki öğrenme yaşantılarına dikkat ederek konulara yönelik ders planlamaları yapabilmektedir. Günümüzde gelişen teknolojinin etkilerini okullarda, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde görmek mümkündür. Öğrenciler telefon, tablet, bilgisayar vb. teknolojik araçları hızlı bir şekilde kullanabilmekte bu araçlar üzerinden çeşitli web sayfaları, mobil uygulamalar, yapay zekanın bulunduğu programlara erişebilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin teknolojiye erişimlerinin olması, herhangi bir konuyu farklı duylara hitap edecek şekilde öğrenme ortamının tasarlanmasına imkan verdiği belirtilebilir. Ders ortamının farklı teknolojilerden yararlanarak tasarlanmasında matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları, eğitim teknolojilerinin ders ortamına entegre etme süreçleri incelenmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda ilköğretim matematik öğretmenlerinin yenilikçi öğrenme ortamlarını matematik derslerinde kullanımlarına yönelik farkındalıklarını incelemek amaçlanmıştır. TÜBİTAK 4005 çağrısı kapsamında “Yeni Nesil Öğrenme Ortamlarında Matematik Eğitimi: Teknoloji Uygulamaları” isimli proje ile ilköğretim matematik öğretmenlerine matematik eğitiminde yenilikçi uygulamalar eğitimi gerçekleştirilmiştir. Proje doğrultusunda; teknoloji alanındaki gelişmelerin eğitim ortamında ders tasarımı sürecinde kullanılmasına yönelik eğitimlerin öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanmaları ve eğitim teknolojileri düzeylerine etkilerini incelemek istenmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim matematik öğretmenlerine projedeki eğitimler öncesinde ve sonrasında “Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği” ve “Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği” ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin teknolojinin derslerde kullanılmasına yönelik olumlu maddeler lehinde görüşlerini bildirdiğine ulaşılmıştır. Öğretmenler; teknolojinin derslerde kullanmanın anlamayı kolaylaştıracağını, öğrenci motivasyonunu artıracığı, dersleri daha verimli hale getirebileceği ile ilgili ifadelerde görüşlerini belirtmiştir. Öğretmenlerin ön-test ve son-test uygulamaları arasında eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri son-test uygulamasında daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ön-test uygulamasında öğretmenlerin yenilikçi eğitim uygulamalarını derslere entegre etmeye yönelik olumlu ifadeler belirttikleri proje uygulaması sonrası bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ile yeni gelişmelere ayak uydurabilmek için sürekli gelişim ve yenilenmeye yönelik ifadeleri belirttiklerine ulaşılmıştır.

Yöntem

Gerçekleştirilen araştırmada TÜBİTAK 4005 projesi kapsamında alanında uzman matematik eğitimcileri tarafından yenilikçi eğitim konularına göre gerçekleştirilen eğitimlerin ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik farkındalıklarını incelemek amacıyla bu çalışmada tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test deseninde ölçme aracı çalışmanın başında ve sonunda aynı gruba uygulanarak, grup ve ölçümün niteliğine ait bilgiler elde edilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017). Bu çalışma Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan 30 katılımcı ilköğretim matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında, 15 kadın ve 15 erkek ilköğretim matematik öğretmeni olmak üzere toplam 30 kişiye 5 günlük bir eğitim verilmiştir. Projenin amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirlemek amacıyla proje ekibi tarafından projenin değerlendirilmesine yönelik belirlenen ölçme araçları ile katılımcı öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri, eğitim teknolojileri düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmada “Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği” ve “Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği” kullanılarak verilere ulaşılmıştır. “Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği” 22 maddeden oluşup 5'li likert tipindedir. Maddeleri puanlamada Kesinlikle Katılıyorum: 5 puan, Katılıyorum: 4 puan, Kararsızım: 3 puan, Katılmıyorum: 2 puan ve Kesinlikle Katılmıyorum: 1 puan olmak üzere puanlama yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerini ölçmek amacıyla Bayraktar'ın (2015) geliştirdiği “Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; 38 maddelik 5'li likert tipinde tasarlanmıştır. Bunlar; Kesinlikle Katılmıyorum: 1, Katılmıyorum: 2, Kararsızım: 3, Katılıyorum: 4 ve Kesinlikle Katılıyorum: 5 şeklinde puanlanmıştır. “Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği” 22 maddeden oluşup 5'li Likert tipindedir. Maddeleri puanlamada Kesinlikle Katılıyorum: 5 puan, Katılıyorum: 4 puan, Kararsızım: 3 puan, Katılmıyorum: 2 puan ve Kesinlikle Katılmıyorum: 1 puan olmak üzere puanlama yapılmıştır. Proje eğitimi süresince etkinliklerin başlangıcında ve sonunda katılımcılardan ölçekleri doldurmaları istenmiş ve elde edilen veriler SPSS 22 istatistik yazılımına aktarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Proje kapsamında “Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği” ile “Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği” katılımcı öğretmenlere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Proje uygulaması sonrası öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ile yeni gelişmelere ayak uydurabilmek için sürekli gelişim ve yenilenmeye yönelik ifadeleri belirtmiştir. NCTM'nin yüksek kalitede matematik eğitimi için altı ilkesi yer almaktadır. Bunlar; eşitlik, öğretim programı, öğretim, öğrenme, değerlendirme ve teknolojidir. Teknolojinin anlamayı geliştirmek için kullanımı; soyut görünen, anlaşılması, oluşturulması zor durumların gerçekleştirilmesi açısından önemlidir (NCTM, 2000). Bu doğrultuda okulda, evde öğrencilere teknolojiden faydalanmalarına kavramların keşfedilmesi, pekiştirilmesi yönünde fırsat verilmelidir. Öğretmenler teknolojinin derslerde kullanılmasının anlamayı kolaylaştıracağı, öğrenci motivasyonunu artıracacağı, dersleri daha verimli hale getirebileceğini belirtmiştir. Literatürde matematik derslerinde kullanılan dinamik matematik yazılımlarının geometrik şekilleri ve soyut kavramları görselleştirmede etkili olduğu, öğrencilerin

matematik dersinde daha başarılı olmalarını sağladığına ulaşılmaktadır (Eryiğit, 2010; Mercan, 2012; Vatansever, 2007). Benzer şekilde teknolojiden yararlanılarak öğretimin gerçekleştiği ortamlarda öğrenciler konuların daha eğlenceli hale geldiğini, kolaylaştığını belirtmiştir (Köysüren ve Üzel, 2018; Taş, 2016). Mobil öğrenme, web araçları, yapay zeka araçlarının matematik eğitiminde kullanılmasıyla öğrencilerin ilgilerini derslere yönlendirmede etkili olduğu görülmektedir (Supandi ve ark., 2018; Taş, 2022). Alanyazında gerçekleşen çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin teknolojiyi matematik derslerine entegre etmelerinin öğrencilerin öğrenme süreci açısından etkili olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim matematik öğretmenleri, matematik eğitimi, teknoloji destekli öğretim, yenilikçi eğitim uygulamaları

Kaynakça

Bayraktar, R. (2015). Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Eryiğit, P. (2010). Üç Boyutlu Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının 12. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Geometri Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Köysüren, M., & Üzel, D. (2018). Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 12(2), 81-101. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506418>

Mercan, M. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersine ait “Dönüşüm Geometrisi” Alt Öğrenme Alanının Öğretiminde Dinamik Geometri Yazılımı GeoGebra’nın Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston: Virginia.

Supandi, Ariyanto, L., Kusumaningsih, W., & Aini, A. N. (2018). Mobile Phone Application for Mathematics Learning. Journal of Physics: Conference Series, 983 (1), 1-5, doi:10.1088/1742-6596/983/1/012106

Taş, S. (2016). Geometrik Cisimler Konusunun Öğretiminde GeoGebra Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taş, S. (2022). ADDIE Tasarım Modeline Göre 7. Sınıf Matematik Dersi Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında Öğrenme Ortamı Tasarlanması (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Vatansever, S. (2007). İlköğretim 7. Sınıf Geometri Konularını Dinamik Geometri Yazılımı Geometer's Sketcpad ile Öğrenmenin Başarıya, Kalıcılığa Etkisi ve Öğrenci Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Not: Bu araştırma, 123B895 proje numarası ile TÜBİTAK-4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Kurma Süreçlerine Dair Farkındalıkları

Gülşah Batdal Karaduman

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
gulsah@iuc.edu.tr

Problem Durumu

Problem çözme ve problem kurma, matematik dersinin iki önemli bileşeni olarak kabul edilmektedir. Problem kurma, problem çözme ile matematik eğitimi ve matematiksel düşünmenin merkezindedir (Silver, 1997). 21. Yüzyıl becerileri arasında da yer alan problem çözme, sadece matematik programında değil, bütün derslerin amaçları arasında yer almıştır. Bu nedenle, problem çözmenin yapısı, pek çok eğitimci ve psikolog tarafından üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Problem çözme, bir sorunun çözümlenebilmesi için yeni çözüm yolları aramayı gerektirir ve sadece bir matematik probleminin sonucunu bulmak değil, yeni durumlarla karşı karşıya gelerek bu durumlara işe yarar çözümler bulmak anlamına gelmektedir (Gökkurt, Örnek, Hayat, Soylu, 2015). Problem çözme sürecinde problemin sonucunun doğruluğu önemlidir ancak seçilen çözüm yolu, problemi çözerken öğrencinin zihninde neler düşündüğü ve problemi anlaması, problemin çözümüyle ilgili düşündüğü stratejiler de çok önemlidir (Özsoy, 2002). Problem çözme süreci, sadece doğru sonuca ulaşma becerisi olarak düşünülmemelidir.

Problem kurma, öğrenenin farklı yollar aracılığıyla yeni düşünceler üretmesini içermektedir ve öğrencilerin kendi problemlerini tasarlamalarına, açık uçlu problemleri çözmelerine ve varsayımlarını test edip kanıtlamalarına etkin bir biçimde katılmalarını sağladığı için öğrencilerin matematiksel gelişimlerini yükseltir. Yine, problem kurma etkinlikleri, çocukları problemin temel yapılarına odaklanmalarını ve bunları yeni problemler oluşturmalarında bir kaynak olarak kullanmaları için cesaretlendirir. Bir başka deyişle, problem kurma, öğrencilerin standart bir konuyu yeni bir bakış açısıyla görmelerine yardımcı olur ve öğrencilerin daha derin bir biçimde anlamalarını sağlar. Öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaşmaları olası problemlerin farkına vararak etkin problem çözebilmeleri, edindikleri problem kurma becerisi ile gerçekleşebilir. Problem kurma becerisine sahip bireyler var olan bilgilerini kullanarak yeni bilgiler üretebilir ve kendi problemlerini yaratabilirler (Turhan ve Güven, 2014).

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, problem çözme ve kurma sürecinde öğrencilerin çoğunun zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını, problem çözme ve kurma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını ve gerçek durumla ilgili problemleri çözmeye sıkıntı yaşadıklarını vurgusu yapılmaktadır. Bu sıkıntıların nedenlerinden biri olarak, öğretmenlerin bu kavramlarla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu süreçleri doğru yönetebilmeleri için öncelikle onlara rehberlik edecek öğretmenlerin bu konulardaki bilgilerinin yeterli olması gereklidir. Öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıklarının oluşması amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Böylelikle

hangi konularda kendilerini geliştirmeleri konusunda farkındalıkları artan geleceğin öğretmenleri derslerinde problem kurma ve çözüme süreçlerini daha iyi yönetebileceklerdir.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2009). Bu yaklaşıma dayalı olan, durum çalışması, bir veya birkaç durumu ya da olayı sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır (Çepni, 2012). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözüme ve kurma sürecine dair farkındalıkları detaylı olarak incelendiğinden bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının problem çözüme ve kurma sürecine dair farkındalıklarını tespit etmek olduğu için çalışmada sadece frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin ayrıntılı resmini sunmak için öğretmen adaylarının cevaplarından doğrudan alıntılar verilmiştir.

Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, öğretmen adaylarına yöneltilen soruların cevapları kodlanıp kategori olarak ele alındığından bu tekniğin kullanılması uygun görülmüştür. Oluşturulan kategoriler doğrudan bulgularda değerlendirmeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarına problem çözüme ve kurma süreçlerinin tanımları, bu süreçleri uygulamadaki zorlukları, bu zorluklar karşısında çözüm önerileri, problem çözüme ve kurmanın faydaları, onlardaki yansımaları, kullandıkları yöntemler gibi pek çok konuda sorular yöneltildi. Bu sorulara verdikleri cevaplar detaylı olarak incelendi ve öğretmen adaylarının bu süreçlere dair farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. En çok yaratıcı problem kurma ve çözüme sürecinde uyulacakları yöntemler konusunda detaylı yorum yapamadıkları görülmüştür. Yaratıcılık konusunda daha çok etkinlik planlanmasının gerekliliği görülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğu zaman öğretmenler, öğretmen adayları, öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitim programcıları için birtakım önerilerde bulunulabilir. Her şeyden önce matematik öğretim ortamlarında problem çözüme ve problem kurma çalışmalarının birbirini destekler nitelikte, öğretim merkezinde yer alması öğrenmeyi olumlu etkilediği için dikkate alınmalıdır. Bu konuda lisans düzeyinde daha fazla konular ve dersler eklenmelidir. Özellikle yaratıcı süreci olumlu desteklediği için farklı yöntemlerin uygulandığı disiplinler arası çalışma örneklerinin sayısı arttırılmalıdır. Bu konularda örnek ders planları hazırlatılmalı, öğretmen ve öğretmen adayları ile paylaşılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Problem kurma, problem çözüme, matematik öğretimi, yaratıcılık.

Kaynakça

- Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (6 Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dinç-Artut, P. ve Tarım, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi* 22(1), 53- 70.
- Ekiz, D. (2009). Araştırma Yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- English, L. D. (2003). Problem posing in the elementary curriculum. In F. Lester, & R. Charles (Eds.), *Teaching mathematics through problem solving*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Gökkurt, B., Örnek, T., Hayat, F., Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 4, Sayı 2, s. 751-774*. Doi:10.14686/buefad.v4i2.5000145637
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Turhan, B., Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 43 Sayı: 2 Sayfa: 217-234*. DOI: 10.14812/cufej.2014.021
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 29 (3), 75-80.
- Şengil Akar, Ş., Batdal Karaduman, G. (2023). Özel yeteneklilerde matematik öğretimi ve matematiksel yaratıcılığın desteklenmesi, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

AYT Matematik Sorularının MATH Taksonomisinin Kategorilerine Göre İncelenmesi

Ümit Can ^{1,*} & Mehmet Aydın ¹

¹ Dicle Üniversitesi
matematikciomit@hotmail.com

Problem Durumu

Gelişen dünyada bireylerde olması istenen yetenek ve davranışlar değişim gösterdikçe buna bağlı olarak eğitim programları da değişmiş ve zamana ayak uydurmaya çalışmıştır. En son 2018 yılında değiştirilen müfredat programının tekrar değişmesinin ana etkenlerinden bir tanesi de bu olsa gerek. 2024 yılında tüm branşlarda müfredatta değişikliğe gidildiği gibi, matematik dersi öğretim programında da değişikliğe gidilmiş ve ilerleyen zamanda uygulamaya koyulması düşünülmektedir. Açıklanan yeni programa göre matematik dersinde öğrencilerden istenen davranışlar aşağıdaki gibi listelenmiştir. - Matematik alan becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları, - Kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerilerini matematik alan becerileri ile bütüncül bir şekilde matematik öğrenmenin hem sürecine hem de sonuçlarına yansıtmaları, - Edinilen beceriler ile matematiksel bilgiye ulaşılmalı ve bu bilgileri becerilere dönüştürmeleri, - Matematik öğrenme ile ilgili eğilimlerinin farkında olmaları ve matematik öğrenme sürecinde eğilimlerini geliştirmeleri, - Edinilen değerler matematik öğrenme sürecine yansıtılmalı, matematik öğrenirken değerler geliştirilmeli, - Edinilen matematiksel bilgi, beceri ve değerler diğer derslere ve yaşama yansıtılmaları beklenir. Değişik kaynak ve kitaplarda yaşam temelli, bağlam temelli gibi isimlendirilen beceri temelli sorular öğrenciler arasındaki yaygın kullanımı yeni nesil sorular olarak geçmektedir. Beceri temelli sınav soruları incelendiğinde grafik, şekil ve tablolar içerir ve ilgili soru bu grafik, şekil ve tablodaki veriler kullanılarak çözülebilir. Beceri temelli sorular gerçek hayat problemlerini içerdikleri için ve diğer disiplinlerle de ilişkili olduğundan dolayı daha çok üst düzey bilişsel becerileri ölçmektedir. Beceri temelli sınav sorularını çözebilmek için öğrencilerin öncelikle okuduğunu anlama yeteneğinin iyi olması istenmektedir. Sadece bir konu ile ilgili değil farklı konulara ait bilgi ve beceri sahibi olması, daha önceden öğrendiği yöntem, kural ve formülleri aynı soru içerisinde uygulayabilmesi, soruda verilen grafik, şekil ve tabloları doğru yorumlama gibi becerileri göstermeleri istenmektedir. Bilişsel becerileri sınıflandırmak ve bilişsel becerilerin öğrenilip öğrenilmediğini incelemek için çeşitli taksonomiler geliştirilmiştir. Bloom Taksonomisi (BT) eğitim alanında geliştirilmiş önemli taksonomilerden birisidir. 1956 yılında yayınlanan BT iki defa revize geçirmiştir. Smith ve arkadaşları tarafından 1996 yılında BT'ni matematiğe uyarlayarak açılımı Matematiksel Değerlendirme Görev Hiyerarşisi olan MATH Taksonomisi (Mathematical Assessment Task Hierarchy-MT) yapılandırılmıştır. MT sadece matematik dersi için BT nin revize edilmesi sonucu geliştirilen bir taksonomidir (Smith vd., 1996). Dolayısıyla matematik sorularının MT ile incelenmesi daha sağlıklı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Beceri temelli sorular hem LGS hem de YKS de yer almaya başladı. İki oturumda uygulanan YKS ise TYT ve AYT sınavlarında da beceri temelli sorular uygulandığı görülmüştür. YKS nin AYT sınav soruları bu araştırma konusunun temelini oluşturmuştur. Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı gibi merkezi sınav sorularının analiz edilmesi düzeylerinin

belirlenmesi hem eğitimciler için hem de öğrenciler için önemlidir. Eğitimciler öğrencilerin hangi kategorilerde daha çok eksikliklerinin olduğunu rahatlıkla görebilirler. Öğrencilerde varsa eksikliklerinin farkına varıp gidermeye çalışabilirler. Bu çalışmada 2018 ve 2023 yılları dahil olmak üzere bu yıllar arasındaki AYT matematik sınav sorularının Math Taksonomisi gruplarına ve kategorilerine göre incelemesi ve değerlendirilmesi yapılacaktır. Bu çalışmada “2018-2023 yılları ve bu yıllar arasında AYT matematik sınavlarında sorulan Math Taksonomisi gruplarına ve kategorilerine göre dağılımı nasıldır?” problem cümlesine yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olarak bilinen döküman incelemesi modeli ile yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarında doğrudan gözlem ve görüşme mümkün olmadığında üzerinde durulan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmalara dâhil edilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işlev görebilmektedir. Bu çalışmadaki veriler, 2018 yılında ilk kez uygulanan YKS nin ikinci oturumu AYT nin matematik sınav sorularından elde edilmiştir. 2018-2023 yılları arasındaki AYT matematik testlerindeki sınav soruları www.osym.gov.tr internet adresinden alınmıştır. Bu adres Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) resmi adresidir. ÖSYM her yıl AYT matematik sınavında öğrencilere 40 adet soru sormaktadır. Bu araştırma altı yıllık AYT sorularına odaklandığı için toplam 240 soru AYT matematik sorusu incelenmiştir. Araştırmada YKS'nin ilk oturumu olan TYT deki matematik sorularının incelenmesi yapılmamıştır. AYT, dört yıllık üniversitelerde okumak isteyen öğrencilerin girmesi gereken bir sınavdır ve TYT den sonra uygulanır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2018-2024 yılları arasında Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) ikinci oturumu olan Alan Yeterlilik Testleri'nde (AYT) sorulmuş olan soruların MATH Taksonomisinin A,B ve C grup ve kategorilerine göre hemen hemen eşit bir dağılım olması beklenirken soruların MATH Taksonomisinin grup ve kategorilerine göre eşit dağıtılmadığı özellikle A ve B grubundaki soru tiplerinin daha fazla ağırlıklı olduğu görülmüştür. Özellikle A3, B1 ve B2 kategorilerindeki soru sayısının diğer kategorilerdeki soru sayılarına göre belirgin bir şekilde fazla olduğu gözlenmiştir. C3 kategorisinde ise çok az soru ile karşılaşıldığı gözlenmiştir. Hatta bazı yıllar AYT Matematik sınavında C3 kategorisinden hiç soru gelmediği de gözlenmiştir. Yaptığımız inceleme sonuçlarına göre 2018-2023 yılları arasında çıkmış AYT sorularında A1 kategorisinde hiç bir soru tarzı ile karşılaşılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: AYT matematik soruları, MATH taksonomisi, yeni nesil sorular

Kaynakça

Karaduman, H. (2015). 9.sınıf öğrencilerinin matematik dersi bilgilerinin MATH Taksonomi kullanılarak incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Esen, C. ve Tuna, A. (2021). ALES Matematik sorularının MATH Taksonomisine göre incelenmesi: 2006 – 2013. Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education (OJOMSTE), 2(1), 43-54

Aygün, B., Baran-Bulut, D. ve İpek, A. S. (2016). İlköğretim matematik dersi sınav sorularının MATH taksonomisine göre analizi. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 7(1), 62-88.

Gürbüz, Y. & Biber, A. Ç. (2021). Üniversite giriş sınavlarında sorulan limit, türev ve integral sorularının MATH Taksonomisine göre sınıflandırılması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(5), 1-16.

Cihan, F. vd. (2023). Matematik eğitiminde teori ve uygulama çalışmalarından seçmeler, İksad Yayınevi, Ankara

Erdoğan, H.M. (2020). Matematiksel becerilere ilişkin birliktelik kurallarının çıkarılması, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Uğurel, I., Moralı, S. H. ve Kesgin, Ş. (2012). OKS, SBS ve TIMSS Matematik sorularının ‘MATH Taksonomi’ çerçevesinde karşılaştırmalı analizi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2): 423-444

Pişkin Tunç, M., ve Baydar, O. (2022). TEOG, LGS ve TIMSS Matematik sorularının MATH Taksonomisine göre incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(33), 20-53

Akbaş, F.S. (2024). 2018-2022 yılları arasında TYT matematik testlerinde yer alan soruların MATH Taksonomisine göre analizi, Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Aliustaoğlu, F., Dağdelen, İ., & Tuluk, G. (2023). Analysis of the Mathematics Questions in 2021 High School Entrance Exam According to Learning Areas and the MATH Taxonomy, Kastamonu Education Journal, 31(1), 22-37. doi: 10.24106/kefdergi.1243321

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>

Akyıldız, M. ve Karadağ, N. (2018). Farklı soru türlerinin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin incelenmesi. AUAd, 4(1), 112-122.

Çelen, Y. (2023). 9. sınıf lise matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(3), 837-848.

Öğdem, H. (2022). 9.sınıf matematik ders kitaplarındaki değerlendirme soruları ile TYT matematik testi sorularının solo taksonomisi açısından incelenmesi.

Bal, A. P. ve Yılmaz, R., (2022). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Soruların İncelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 94-107.

Çer, Ö.Y. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre LGS ve TIMSS matematik sorularının karşılaştırmalı incelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 99-134.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd>

Dinamik Geometri Ortamında Öğretmen Adaylarının Geometri Kavramlarına Yönelik Kurdukları Problemlerin İncelenmesi

Burcu Aparı ^{1,*} & Kemal Özgen ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dicle Üniversitesi

burcuapr@gmail.com

Problem Durumu

Matematiğin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde teknolojinin yardımcı olabileceği ve önemi vurgulanmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Son yıllarda da dijital teknolojiler matematik eğitiminde sınıf içi öğretme ve öğrenmede yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Drijvers & Sinclair, 2024). Matematik öğretiminde kullanılabilen teknolojik araçlara örnek olarak bilgisayarlar, taşınabilir cihazlar, hesap makinesi, dijital oyunlar, bilgisayar cebir sistemleri ya da dinamik yazılımlar verilebilir (Van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2013). Bunlardan dinamik geometri yazılımlarının kullanımı matematik dersi öğretim programında da yer almaktadır ve geometriye yönelik kazanımların desteklenmesinde dinamik geometri yazılımlarından yararlanılması tavsiye edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dijital teknolojilerin matematik eğitiminde kullanıldığı alanlardan biri de problem kurma sürecidir. Matematiksel problem kurma, öğrencilerin ve öğretmenlerin problem bağlamı veya problem durumu gibi belirli bir bağlama yönelik problem kurmalarını ya da problemi yeniden biçimlendirmelerini içeren faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Cai & Hwang, 2020). Problem kurma, yüksek düzeyde bilişsel talep gerektiren etkinlikler kapsamında yer almaktadır (Smith & Stein, 1998). Literatürde matematiksel problem kurmaya teknolojinin dâhil edilmesine yönelik yapılan çalışmalarda problem kurma sürecini desteklemede; dijital hikâye anlatımı (ör. Kılıç, 2023) ve dinamik geometri yazılımı (ör. Christou, Mousoulides, Pittalis & Pitta-Pantazi, 2005) gibi çeşitli teknolojik araçlardan yararlanıldığı görülmektedir. Ancak nitelikli matematik eğitimi dergilerinde (Williams & Leatham, 2017) yayımlanan matematiksel problem kurma ile ilgili çalışmalarda, eğitim teknolojilerinin problem kurmada yeterince ele alınmadığı tespit edilmiştir (Lee, 2021). Oysaki yapılan çalışmalarda dinamik geometri ortamının problem çözme ve problem kurma sürecinde önemli bir araç olduğu (Christou vd., 2005), kurulan problemlerdeki hataları ve tutarsızlıkları belirlemeye olanak sağladığı (Öçal, Kar, Güler & İpek, 2020) ulaşılan sonuçlar arasındadır. Buna ek olarak, problem kurma sürecinde dinamik geometri ortamının potansiyelinden daha çok faydalanılması gerektiği tavsiye edilmiştir (Aparı, Özgen & Zengin, 2023). Bu bakış açısıyla, araştırmada dinamik geometri ortamında problem kurma sürecine odaklanılmıştır. Bu araştırma dinamik geometri ortamında matematik öğretmeni adaylarının geometri kavramlarına yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, dinamik geometri ortamında problem kurma sürecine odaklanan tasarım tabanlı araştırmanın bir parçası olarak elde edilen ilk bulgulara dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde öğrenim gören matematik öğretmeni adaylarından oluşmuştur. Öğretmen adaylarına geometri kavramı ve problem kurma yönergesinden oluşan iki problem kurma etkinliği sunulmuştur. Problem kurma etkinliklerinde yer alan geometri kavramlarından biri dörtgen, diğeri ise üçgen kavramına yöneliktir. Öğretmen adayları, sunulan problem kurma etkinliklerine yönelik dinamik geometri ortamında (GeoGebra yazılımı) gruplar halinde problem kurmaya çalışmışlardır. Araştırmada veriler, GeoGebra dosyaları ve öğretmen adaylarının problem kurma süreçlerine ilişkin ekran kayıtlarından elde edilmiştir. Dinamik geometri ortamında kurulan problemler; araştırma problemleri (keşif ve doğrulama problemleri), araştırma dışı problemler (ispat, yönlendirme, hesaplama problemleri) ve açık olmayan problemler olarak sınıflandırılmıştır (Leikin & Grossman, 2013). Bu sınıflandırmayla birlikte öğretmen adaylarının dinamik geometri ortamında kurdukları problemlerde oluşturulan geometrik şekillerin incelenmesinde Yao (2022) tarafından tanımlanan çerçeveden yararlanılmıştır. Bu çerçeve dinamik geometri ortamında oluşturulan geometrik şekillerin karakterize edilmesine imkân sağlamaktadır (Yao, 2022).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik öğretmeni adaylarının sunulan problem kurma etkinliklerine yönelik dinamik geometri ortamında kurdukları problemlerin analiz süreci devam etmekte olup, analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar ele alınacaktır. Ancak verilerden elde edilen ön analizler neticesinde öğretmen adaylarının araştırma problemleri kurmaya kıyasla araştırma dışı problemler kurmaya yöneldikleri söylenebilir. Buna ek olarak, matematik öğretmeni adaylarının dinamik geometri ortamında kurdukları problemlerde yer alan geometrik şekilleri oluştururken yazılımın çizim, ölçüm ve sürükleme araçlarından yararlandıkları söylenebilir. Dinamik geometri ortamında problem kurmaya yönelik ek açıklamalara gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir (Aparı vd., 2023). Dolayısıyla araştırmada elde edilen sonuçların, dinamik geometri ortamında problem kurmaya yönelik ek bilgiler sağlamak adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinamik geometri ortamı, matematik öğretmeni adayları, problem kurma

Kaynakça

Aparı, B., Özgen, K., & Zengin, Y. (2023). Teknoloji destekli problem kurma. K. Özgen, T. Kar, S. Çenberci & Y. Zengin (Eds.), *Matematikte problem çözme ve problem kurma içinde* (ss. 379-398). Ankara: Pegem Akademi.

Cai, J., & Hwang, S. (2020). Learning to teach through mathematical problem posing: Theoretical considerations, methodology, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 102, 101391. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.001>

Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., & Pitta-Pantazi, D. (2005). Problem solving and problem posing in a dynamic geometry environment. *The Mathematics Enthusiast*, 2(2), 125-143.

Drijvers, P., & Sinclair, N. (2024). The role of digital technologies in mathematics education: Purposes and perspectives. *ZDM–Mathematics Education*, 56(2), 239-248. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01535-x>

Kiliç, Ç. (2023). Examination of the fraction addition problems posed by primary pre-service teachers using the digital storytelling method. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2294772>

Lee, S. Y. (2021). Research status of mathematical problem posing in mathematics education journals. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(8), 1677-1693. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10128-z>

Leikin, R., & Grossman, D. (2013). Teachers modify geometry problems: From proof to investigation. *Educational Studies in Mathematics*, 82(3), 515-531. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9460-4>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.

Öçal, M. F., Kar, T., Güler, G., & İpek, A. S. (2020). Comparison of prospective mathematics teachers' problem posing abilities in paper-pencil test and on dynamic geometry environment in terms of creativity. *REDIMAT–Journal of Research in Mathematics Education*, 9(3), 243-272. <http://dx.doi.org/10.17583/redimat.2020.3879>

Smith, M. S., & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350. <https://doi.org/10.5951/MTMS.3.5.0344>

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. W. (2013). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim. (Çev. Ed. S. Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Williams, S. R., & Leatham, K. (2017). Journal quality in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(4), 369-396. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.4.0369>

Yao, X. (2022). Characterizing learners' construction of geometry diagrams in dynamic geometry environments. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 29(4), 233-243. https://doi.org/10.1564/tme_v29.4.04

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciler ile İletişime Yönelik Tutumlarının Öğrencilerin Duygusal Stres Düzeyine Etkisi

Esra Sözer Boz ^{1,*}, Elif Kaplan ¹ & Ayşe Aydın ¹

¹ Bartın Üniversitesi
esrsözer@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmenler, toplum için sağlıklı bireyler yetiştirilmesinde, eğitim-öğretim süreçleri içerisinde önemli bir yapıtaş olarak bulunmaktadır. Öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkıda bulunurlar. Öğrenme üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerden birinin etkili iletişim becerisi olduğuna dikkat çekilmektedir (Ergin & Birol, 2000). Bu nedenle, öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrenci-öğretmen arasındaki etkili iletişimin gerçekleştirilmesi temel bir gereklilik olarak bulunmaktadır (Elkatmış, 2015). Sınıf içi etkileşim öğrencilerin kişilik gelişimleri, akademik başarıları ve duyuşsal özelliklerinin gelişimi için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Etkili iletişim, aile ortamından çıkarak ilkokul dönemine geçiş yapan öğrenciler ile sınıf öğretmenleri arasında daha da önemli bir noktada bulunmaktadır Anne ve babadan sonra çocuklar için sınıf öğretmeni önemli bir kişi haline gelmektedir. Öğretmenin tavrı, yaklaşımı, duruşu çocuğu oldukça etkilemektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin ilkokul çocukları üzerinde etkisi farklıdır (Dökmen, 1998). Öğrenci, yakınlık duyduğu ve kendisine değer veren bir öğretmenin sınıfında olduğunda, kendini çok daha rahat hissedecektir, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan karşılıklı güven ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak ve eğitimsel amaçlara ulaşma düzeyi yükselecektir (Açıkgöz Ün, 1992). Eğitim ve iletişim arasındaki ilişki, öğrenmenin gerçekleşmesinde taşıdığı önem nedeniyle önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etkili iletişimin, öğrencilerin bilişsel açıdan öğrenme düzeylerinin arttırılmasında ve duyuşsal açıdan olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında etkili olduğu yapılan çalışmalar tarafından ortaya konulmuştur (Başar vd., 2018; Bozkurt-Bulut, 2004; Erdem & Okul, 2015). Etkili iletişim, aile ortamından çıkarak ilkokul dönemine geçiş yapan öğrenciler ile sınıf öğretmenleri arasında daha da önemli bir noktada bulunmaktadır (Dökmen, 1998). Deprem gibi travmatik olaylardan sonra çocuklarda stres kaynaklı davranış bozuklukları, akademik başarıda azalma gibi negatif etkiler gözlenebilmektedir (Karabulut & Bekler, 2019). Bu çalışmada, öğrencilerin gösterdikleri duygusal stres belirtilerinin belirlenmesi ve etkili bir öğretmen-öğrenci iletişiminin bu belirtilerin ortadan kaldırılmasındaki etkileri üzerine alana katkı sağlar nitelikte sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin çocuklar ile iletişime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların çocukların gösterdiği duygusal stres belirtileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile iletişime yönelik tutumlarının öğrencilerin duygusal stres düzeylerine etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Aşağıda verilen alt araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrencilerin duygusal stres düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin duygusal stres düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin çocuklar ile iletişime yönelik tutumları, kişilik faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin çocuklar ile iletişime yönelik tutumları, öğrencilerin duygusal stres düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile iletişime yönelik tutumlarının öğrencilerin duygusal stres düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ilkökul öğrencilerinin sergilediği duygusal stres düzeyi, bağımsız değişkenleri ise sınıf öğretmenlerinin iletişime yönelik tutumları, kişilik faktörleri ve demografik özelliklerden (cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi gibi) oluşmaktadır. Bu amaçla, çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bartın ilinde 195 ilkökul öğrencisi (%46,7 kız ve %53,3 erkek) ve 18 sınıf öğretmeni çalışmaya katılım göstermiştir. Öğrencilerin yaş aralığı 6-11 arasında yer almaktadır. Sınıf düzeyleri bakımından 1.sınıf (%9,2), 2.sınıf (%35,9), 3.sınıf (%33,8) ve 4.sınıf (%20,5) öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerine Google Forms üzerinden Demografik Bilgiler Formu, Çocukla İletişime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇİYTÖ) (Köyceğiz Gözeler vd., 2020) ve Hızlı Büyük Beş Kişilik Faktörleri Ölçeği Morsunbul (2014) uygulanarak veriler alınmıştır. İlkokul öğrencilerine ilişkin bilgiler, veliler aracılığıyla Demografik Bilgiler Formu ve Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Ölçeği (Göktepe, 2014) uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılması planlanan istatistiksel yöntemler sırasıyla açıklanmıştır. Birinci araştırma sorusu “Öğrencilerin duygusal stres düzeyleri nasıldır?” için ilkökul öğrencilerinin travma sonrası duygusal stres düzeyleri betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Bu amaçla, ölçme aracında yer alan her bir alt boyut için aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans değerleri hesaplanarak gruba ilişkin bilgiler elde edilmiştir. İkinci araştırma sorusu “Öğrencilerin duygusal stres düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” yanıtlanmasında öğrencilerin cinsiyetleri açısından gruplar arası farklılıklar tespit edilmiştir. Üçüncü araştırma sorusunun “Öğretmenlerin çocuklar ile iletişime yönelik tutumları, kişilik faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?” yanıtlanmasında sınıf öğretmenlerinin iletişime yönelik tutumlarının kişilik faktörleri açısından gruplar arası farklılıkları tespit edilmiştir. Bu aşamada öncelikle verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden üç ve daha üstündeki grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılarak grup farklılıkları incelenmiştir. Dördüncü araştırma sorusunun “Öğretmenlerin çocuklar ile iletişime yönelik tutumları, öğrencilerin duygusal stres düzeylerini yordamakta mıdır?” yanıtlanmasında, Basit Regresyon Analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Basit regresyon analizi, yordayıcı (bağımsız) değişkenin yordanan değişkene ait kestirimlerinin yapılması için kullanılmaktadır. Regresyon analizi sonucunda, değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmakta ve

yordayıcı değişkenin (öğretmenlerin iletişime yönelik tutumu) yordanan değişkeni (duygusal stres) açıklama oranı elde edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin duygusal stres düzeyleri ortalama 29,22 olarak elde edilmiştir. Alt faktörler için sırasıyla ortalama puanlar dürtüsellik 6,36, korku/endişe 4,01, yalnızlık/uyku 5,02, dikkat/hafıza 3,55, somatizasyon/gerileme 2,14 ve diğer maddeler için 8,13 olarak hesaplanmıştır. Duygusal stres düzeylerinin alt faktörler ve toplam puan açısından düşük düzeylerde yer aldığı söylenebilir. İkinci araştırma sorusu bulgularına göre, kız ve erkek öğrencilerin duygusal stres puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Üçüncü araştırma sorusunda, öğretmenlerin çocuklarla iletişime yönelik tutumları kişilik faktörlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Dördüncü araştırma sorusu için uygulanan regresyon analizi sonucuna göre, öğretmenlerin çocukla iletişime yönelik tutumlarının, öğrencilerin duygusal stres faktörlerinden somatizasyon/gerileme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($R=0,16$, $R^2=0,025$, $F(1, 118) = 2,98$, $p<.05$).

Çalışmanın sonuçlarına benzer olarak etkili iletişimin, öğrencilerin bilişsel açıdan öğrenme düzeylerinin artırılmasında ve duygusal açıdan olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında etkili olduğu yapılan çalışmalar tarafından ortaya konmuştur (Bozkurt-Bulut, 2004; Erdem ve Okul, 2015). Sağlıklı sınıf ikliminin oluşturulmasında öğretmen-öğrenci iletişiminin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada, iletişim konusunda sorun yaşayan sınıf öğretmenleri varsa hizmet içi eğitimler veya çeşitli müdahale eğitimleri planlanarak desteklenmeli ve etkili iletişim süreçlerinin işe koşulması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Etkili iletişim, duygusal stres, sınıf öğretmeni, ilköğretim

Kaynakça

Açıkgöz Ün, K. (1992). Çağdaş Öğretim. Malatya.

Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö., & Topal, H. (2018). Öğretmen öğrenci iletişimi ve sonuçları. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.29065/usakead.339105>

Bozkurt-Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 443-452. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26126/275206>

Dökmen, Ü. (1998). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem.

Elkatmış, M. (2015). Yazılı ve sözlü anlatım ile etkili iletişim derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(4), 1341-1351. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.58970>

Erdem, A. R., & Okul, Ö. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 4-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/50122/643331> adresinden alındı

Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı.

Göktepe, K. (2014). Çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres ölçeğinin uyarılma, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul, Üsküdar Üniversitesi.

Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376. <http://dx.doi.org/10.21324/dacd.500356>

Köyceğiz Gözeler, M., Bozkurt Polat, E., & Kan, A. (2020). Çocukla iletişime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. M. B. Kurt içinde, *Eğitim Bilimleri Alanında Güncel Araştırmalar* (s. 265). Ankara: Duvar.

Morsunbul, U. (2014). The validity and reliability study of the Turkish version of quick big five personality test. *Düşünen Adam*, 27(4), 316.

Okul Yolu Güvenliği Bağlamında Sokak Köpekleri Tehdidinin İncelenmesi

Halil Karadaş ¹ & Abdullatif Dağ ^{2,*}

¹ Mardin Artuklu Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

abdullatifdag27@gmail.com

Problem Durumu

Başıboş sokak köpeklerinin nüfusu, bilhassa son zamanlarda türünün kontrol edilememesinin Türkiye’de giderek büyük ve derin yaralar oluşmasına neden olmaktadır. Sayılarının gün geçtikçe artması, durumun ciddiyetini ortaya koymakla beraber bu sorunun çözülmesi için önem arz etmektedir. Başıboş köpeklerin bu denli nüfus atışı ve grup halinde takılmaları toplum için önemli tehditler oluşturduğu bilinmektedir. Başıboş sokak köpekleri; evre temizliğini, diğer popülasyonların devamlılığını, toplumun huzuru ve barışını olumsuz etkilediği gibi insanların can ve mal güvenliğini de tehdit ettiği gözlemlenmektedir.

Başıboş köpek saldırıları sadece çocukları, yaşlıları ve engellileri değil toplumun bütün paydaşlarını tehdit etmektedir. Sahipsiz köpeklerin bu saldırıları, ciddi yaralanmaların yanı sıra psikolojik travmalara sebebiyet verebilir. Köpek saldırısı yaşanan ve başıboş köpeklerin sayıca fazla olduğu yerleşimlerde vatandaşın sokağa çıkarken endişe etmesi, çocuklarını tek başına okula göndermekten çekinmesi ve sokağa çıkarken korku duyması gibi olumsuz senaryoların yaşandığı görülmektedir (Cumhuriyet, 2016; İHA, 2022)

ABD Hastalık Kontrol ve  nleme Merkezi’nin (CDC) verilerine göre, başıboş köpekler tarafından saldırıya en çok maruz kalan yaş grubu 0-4 yaş arasındır. Yine aynı verilere göre, başıboş köpekler bu yaş grubundaki çocukların genellikle baş ve boyun bölgelerini hedef almaktadır. Bu saldırılar, çocukların korku, panik ve heyecan gibi duygularını tetikleyip çoğunlukla kötü sonuçlar doğurmaktadır ( zavcı, 2012).

Köpekler geçmişten bugüne insanların yaşam s rd ğu alanlara son derece iyi adapte olabilen canlılardır. Bundan dolayı bu alanlarda yaşayan başıboş köpeklerde kene, bit ve pire gibi insan vücuduna yapışan parazitlerin varlığı bilinmektedir (Coşkunsere, 2021). Bu tip parazitlere yetişkinler direnç gösterirken çocuklar daha savunmasızdır. Yetişkinlere nazaran bünyeleri zayıf olan çocukların, temizlik ve kişisel bakımlarına daha çok önem vermesi gerekir. Çocukların haftanın beş günü ve her gün yaklaşık olarak 5-6 saat okulda vakit geçirmeleri sebebiyle okuldaki bulaşıcı risklerin önemi artmaktadır.

Başıboş köpeklerin ısırık veya ani ataklarının sebep verdiği birçok problem vardır. Bu problemler, insan ve diğer canlıların ölümleri, bulaşıcı hastalıklar, güvenlik sorunları, trafik kazaları vb. şeklinde sıralanabilir. İnsanların sahiplenip daha sonra sokaklara terk ettiği başıboş köpekler pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu köpekler, ağır hava koşulları, farklı ırkların saldırıları, yiyecek içecek ve

barınma problemleri gibi pek çok konuda yaşam mücadelesi verip olumsuz sorunlarla karşılaşmaktadır (Kırışık ve Öztürk, 2021)

Okul yolu, öğrencinin eğitim serüvenin başladığı ve ilk öğrenimlerini kazandığı önemli eğitim bileşenlerinden biridir. Çocuklar okul yolunu deneyimlemeleriyle beraber çevreyi ve doğayı tanır, ayrıca adapte olmayı öğrenip problem çözme becerilerini geliştirir. Türkiye genç bir nüfusa sahip olması itibarıyla okul çağındaki birey sayısı oldukça fazladır. Öğrenciler haftanın beş günü okula ulaşım sağlamaları bazı kazaların da kaçınılmaz olması durumunu ortaya koymaktadır (Yıldız ve Betaş, 2021). Bu kazalara ek olarak başıboş köpeklerin okul çevresinde olmaları velileri endişe eden en önemli problemlerden biri haline gelmiştir.

Okul yolundaki güvenliği sağlamak öğretim faaliyetleri için güvenliğinin sağlanması açısından önem arz etmektedir (Karakütük ve diğerleri, 2017). Çocukların güvenliklerini sağlanması ve korunması için yol ve ulaşım güvenliklerinin kalıcı olarak sağlanması gerekir.

Çocukların güvenliklerini sağlanması ve korunması için yol ve ulaşım güvenliklerinin kalıcı olarak sağlanması gerekir. Çocukların öğretim hayatının kazalardan ve diğer güvenlik tehditlerinden korunması için her türlü kaygıdan uzak bir şekilde, gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu sebeple yapılması gereken yasal düzenlemeler ile bu yasaların uygulanma durumunun düzenli olarak takibi çocukların okul yolu güvenliğini sağlamak adına son derece önemlidir (Kadiroğlu ve Güdücü Tüfekçi, 2017).

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul yolu güvenliği bağlamında başıboş sokak köpekleri tehdidini araştıran bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilimi deseni kullanılmıştır. Bu desenin kullanılmasındaki en önemli husus, çalışmaya dahil edilen kişilerin deneyim, gözlem ve yaşantılarını birinci ağızdan aktarmalarıdır. Bu desendeki kullanım amacı bireylerin olaylar karşısında neler yaşadığını dinlemek ve bu durum karşısında tepkilerini öğrenmek amacıyla onlarla görüşme yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 51).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesinde Milli Eğitime bağlı, merkez ve köy okulu olmak üzere 7 farklı okuldaki 5 gönüllü öğretmenin, 5 yöneticinin, 5 velinin ve 13 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun bu şekilde planlanmasının nedeni; araştırmacının bu okullarda görev yapan Yöneticilerden, öğretmenlerden ve bu okullara bağlı velilerden çalışmaya katılabilecekleri yönünde görüş almış olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikler nitel araştırmalarda standart olmayan veri toplama araçları olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda en sık kullanılan görüşme tekniği, katılımcıların konuyla ilgili birincil yaşantısı olması sebebiyle duygu, düşünce, deneyim ve görüşleri oldukça bilgilendiricidir. Bunun yanı sıra görüşme tekniği, mevcut probleme bütüncül açıdan yaklaşp tüm yönlerini ortaya koymaya çalışan, açık uçlu soruların sorulduğu, detaylı cevapların alınmasına imkân veren bir nitel araştırma tekniğidir (Creswell, 2021: 43-46). Bu bağlamda, eğitimcilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerini ayrıntılı olarak öğrenmek için bir görüşme formunun kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiş ve anket bu doğrultuda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında görüşmelerde katılımcıların bilgisi ve izni dahilinde kayıt altına alınan ses kayıtları transkript edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu kapsamda yaklaşık 45 sayfalık bir veri setine ulaşılmıştır. Akabinde veriler tema, alt tema ve kodlara ayrılmıştır. Bu yolla hazırlanan bulgular detaylıca analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma elde edilen bulgularına göre başıboş köpeklerin bulunduğu çevrede köpekler, okul yolu güvenliğini ve öğrencinin eğitim hakkını birçok sebeple gasp ettiği anlaşılmıştır. Başıboş köpekler sadece öğrencileri değil okulun diğer bütün paydaşlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Başıboş köpekler psikolojik anlamda; korku, panik, stres, okula karşı isteksizlik, özgüven eksikliği gibi olumsuzluklara sebep olurken, fiziki anlamda; kovalanma, düşüp yaralanma, ısırılma ve trafik kazalarına sebep olma gibi farklı alanlarda birçok olumsuzluğa yol açtığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve diğer paydaşların okula ulaşımını engelleme, öğrencilerin devamsızlık yapmalarına sebep olma, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders atmosferini olumsuz etkileme, çevre kirliliği, gibi farklı etkileri olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yolu güvenliği, başıboş köpekler, öğrenciler

Kaynakça

Coşkunserçe, G. (2021). Bursa yöresi sokak köpeklerinde kene, bit ve pire enfestasyonlarının yaygınlığı (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)).

Creswell, J. W. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri. (S. B. Mesut Bütün, Çev.) Ankara: Siyasal Kitap Evi.

Cumhuriyet. (2016, Kasım 3). Mahalleli köpekler yüzünden dışarı çıkamıyor. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/mahalleli-kopekleryuzunden-disari-cikamiyor-625503>

İHA. (2022, Ocak 26). Van'da başıboş köpek dehşeti haberi. tv04.net. <https://www.tv04.net/vanda-basibos-kopek-dehseti-41182-haberi>

Kadiroğlu T, Güdücü Tüfekçi F. Güvenli Okul Taşımacılığında Annelerin Görüşleri ve Beklentileri Var: Niteliksel Bir Çalışma. JOHUFON. 2018;4(3):13-2.

Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E., & Sağlam, A. (2017). Okul Yönetiminde Okul Güvenliğini Sağlamak İçin Yapılan Uygulamalar Konusunda Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1214-1232. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.343161>

Kırışık, F. ve Öztürk, K. (2021). Şiddet Haberlerinden Hayvan Haklarına, Sahipsiz Köpek Sorunu. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (69), 360-388. <https://doi.org/10.51290/dpusbe.946017>

Özavcı, V. (2012) Köpeklerde Capnocytophaga Canimorsus ve Capnocytophaga Cynodegmi Türlerinin Kültür ve Moleküler Yöntemlerle Araştırılması, Doktora Tezi, Aydın 2012, s.ii.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 b.). Ankara: Seçkin.

Yıldız, S., & Bektaş, F. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okul Yolunda Karşılaşabileceği Risklerin Belirlenmesi; Fındıklı Örneği. Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 82-104. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1028750>

0-24 Ay Arası Bebeği Olan Annelerin Kendini Sevme-Öz Yeterlikleri ile Duyarlı Bakım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Mehtap Gökğül ^{1,*} & Arzu Akar Genççer ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Kırklareli Üniversitesi

mehtappalavan@gmail.com

Problem Durumu

Doğumla birlikte başlayan postpartum dönem, aileye yeni bir üyenin katıldığı, kadının yeni bir kimlik kazanmasıyla, bu kimliğe, duygusal, fiziksel ve sosyal olarak uyum sağlamaya, aynı zamanda da çevrenin ve bebeğın beklentilerini de karşılamaya çalıştığı zor bir süreçtir. Bu süreç, kadının annelik rolüne uyum sağladığı, yeni roller üstlendiğı ve aile bireyleri ile ilişkilerini yeniden şekillendirdiğı, kendisiyle ve bebeğıyle ilgili konularda aktif olduğu özel bir dönemdir. Bu dönemde anneden, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak kendini iyi hissetmesi, bebeğıyle arasında güvenli bir bağ kurması, bebeğini anlaması, kabul etmesi ve saygı duyması, sağlıklı ve pozitif bir ilişki geliştirmesi, bunlarla birlikte bebeğıne ve yeni sosyal rolüne uyum sağlaması beklenmektedir. Tüm bu beklentiler annenin bebek bakımı konusundaki duyarlılıkları üzerinde de etkili olmaktadır. Annelerin bebek bakımındaki duyarlılıkları bebeğın fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı büyüebilmesi açısından önemlidir (Arslan vd., 2019; Baydağ, 2007).

Bebeklik dönemi (0-24 ay), çocuğın gelişiminde kritik bir öneme sahiptir ve bu dönemdeki çocuğın gelişimi, onun tüm hayatını ve kişiliğini etkileyecektir. Bebeğın bu dönemde gelişimini desteklemedeki en önemli rolü ailesi ve onunla gebelikten itibaren en fazla etkileşimde bulunan anne üstlenmektedir. Yaşamın ilk yıllarında anne ve bebek arasındaki etkileşimin büyük bir kısmını annenin bebeğıne gösterdiği bakım etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu etkinliklerin özenli, duyarlı ve teşvik edici olması gereklidir (Öztürk ve Aksoy, 2019). Duyarlı bakım, bebeklerden ve küçük çocuklardan gelen ipuçlarını anlamaya çalışma, tanıma, okuma, yorumlama ve zamanında, doğru tepkiler vermek olarak tanımlanabilir. Ayrıca bakım verenin çocuğa gösterdiği şefkat, ilgi ve empatik bakım, çocuğın sosyo-duygusal, fiziksel, kişilik ve beyin gelişimi gibi birçok alanda gelişimini olumlu yönde etkilemekte ve ilerideki yaşamına olumlu katkılar sağlamaktadır (Orta ve Sümer, 2016).

Bebeklik döneminde sağlanan güven duygusu, bebeğın gelişimi için hayati önem taşımaktadır. Güven, çocuk ile bakım veren arasındaki fiziksel yakınlığı içeren duygusal, istedik bir sevgi bağı olarak tanımlanabilir. Çocuğa yaşamın ilk yıllarında sağlanan sağlıklı ve güvenli bir çevre, duyarlı ve şefkatli ilgi, duyarlı bakım, güvenli bağlanmanın temelini oluşturmaktadır. Araştırmalar, bebeğıe duyarlı bakım vermenin güvenli bağlanmaya yardımcı olduğunu göstermektedir (Bowlby 1969; Hargraves, 2019; Thompson, 2006). Güvenli bağlanma, çocuğın kesintisiz, tutarlı tepki veren, duyarlı ve her zaman ulaşılabilir bir bakım verene sahip olmasıyla gelişen bir bağlanmadır (Akkoca, 2009). Annenin bebeğıne dokunması, okşaması, emzirmesi, öpmesi, göz teması kurması, altını temizlemesi, onu doyurması,

kucaklaması, bebekten gelen sinyallere uygun cevaplar vermesi, bakımını yapması, konuşması, gülmesi ve sarılması gibi davranışları, anne-bebek etkileşimini olumlu olarak destekleyerek, bebeğe sevildiğini ve değerli olduğunu hissettirecektir (Seven, 2017; Ulutaş ve Aksoy, 2016). Tam tersi, bakım veren, çocuğun ipuçlarına karşı duyarsız davranır ve çelişkili tepkiler gösterirse bebek/çocuk bakım vereni reddedebilir (Lamb vd., 1985; Morsünbül ve Çok, 2011; Rholes vd., 1997).

Benlik saygısı, kişinin kendisine ait tüm değerlendirmelerini içeren ve kişinin iş, sosyal hayat gibi tüm yaşamını etkileyen, kendini sevme-özyeterlik olarak iki boyutu barındıran önemli bir unsurdur (Cevher ve Buluş, 2007). Annelerin öz yeterlik algısı, kendini sevmesi, değerli görmesi, zor görevlerin üstesinden gelebilecek inanca sahip olması, kendisiyle ilgili olumlu düşüncelerinin olması, kendi yapabileceklerinin ve yapamayacaklarının farkında olması, annelik rolünün benimsenmesinde olumlu etki yaratarak, bebeğiyle olan etkileşiminin de olumlu olmasını ve bebeğe verilen bakımı etkileyecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 0-24 ay arası bebeğe sahip olan annelerin kendini sevme öz yeterlik algıları ile duyarlı bakım becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada iki veya daha fazla değişken arasında ilişkiyi saptamaya yönelik bir çalışma olduğu için ilişkisel tarama modeli özelliği taşımaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında olan ilişkinin düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada öncelikle Arzu AKAR GENÇER danışmanlığında Akkaş (2022) tarafından babalar için geliştirilen “RİE Yaklaşımına Dayalı Bebek Bakımı Duyarlılık Ölçeği”nin anneler için geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ve çalışmaya 0-24 ay yaş aralığında bebeği olan, dijital ortamda veri toplama araçlarını doldurabilen, gönüllü 403 anne katılmıştır. 25 maddelik ölçeğin güvenirliği 0,939 ve madde geçerlilik katsayıları 0,20 ile 0,68 arasında değiştiği bulunmuş dolayısıyla ölçeğin güvenirliği ve geçerliliği yüksek düzeyde olduğu doğrulanmıştır.

Araştırma da kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme; özellikle nadir görülen durumları incelemeye bu özellikte bir bireyle temas kurulmasının ardından, bu bireyin yardımıyla diğer bir bireyle görüşüp zincirleme olarak örnekleme oluşturma işlemidir (Pagano, 1993). Araştırmanın evrenini Türkiye’de yaşayan ve 0-24 ay aralığında bebeğe sahip olan gönüllü 340 anne oluşturmaktadır. Araştırmaya 0-24 ay arasında bebeği normal gelişim gösteren gönüllü anneler dâhil edilmiştir. Araştırma 0-24 ay bebeği olan annelerin kendini sevme-öz yeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, etik kurul izni alındıktan sonra, internet ortamında (Whatsapp veya Instagram) ‘Google Forms’ üzerinde online anketler şeklinde, araştırma evreni olan tüm Türkiye’de araştırmaya gönüllü annelerin katılımıyla sağlanmıştır. Dijital form 2 aşamadan oluşmuştur. Katılımcı ilk aşamada gönüllü onam formunda “gönüllü olarak katılmak istiyorum” kutucuğunu işaretledikten sonra ölçek sorularının olduğu 2. aşamaya geçiş yapmıştır. Kartopu örnekleme tekniği kullanılan çalışmada, 18 aylık bebeği olan bir anne araştırmanın ilk katılımcısı olmuştur. Araştırmada annelerin ve bebeklerinin demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla Demografik Bilgi Formu, annelerin kendini sevme-öz yeterliklerini ölçmek amacıyla “İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme Öz yeterlik Ölçeği” ve annelerin bebeklerine gösterdikleri duyarlı bakım becerilerini ölçmek amacıyla “RİE Yaklaşımına Dayalı Bebek Bakımı Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişki ve

annelerin yaş değişkenine göre analizi Spearman korelasyon katsayısı ile hesaplanırken bilgi formundaki değişkenlere göre ölçek puanlarının karşılaştırılması Mann Whitney U testi veya Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. Veriler SPSS 22. Versiyonunda analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmamızda annelerin kendini sevme-öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde, duyarlı bakım becerilerinin ise iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ketenci (2019), ilk kez anne olan kadınların yenidoğan bakımına yönelik öz yeterlik algısını ve bilgi düzeylerini belirlediği çalışmasında, bakım veren annelerin tümünde öz yeterlikleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Goldwater-Adler (2013), annelerin hassasiyetini ve bebekleriyle olan etkileşimlerde annelerin duygu durumlarının, yorgunluğunun etkisini ve bebek katılımını incelediği araştırmasında, annelerin bebekleriyle etkileşimlerinin duygu ve yorgunluk durumlarıyla ilişkilendirilmediğini belirtmiştir.

Araştırmada annelerin yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, bebeğin bakımıyla ilgili yardım alma, daha önce bebek bakımı ile ilgili deneyimli olma, bebek bakımı konusunda eğitici videolar izleme, doğum öncesi bilgilendirme ya da herhangi bir eğitim alma durumu, bebek bakımı ile ilgili kitap okuma durumlarının annelerin kendini sevme-öz yeterlik algılarını etkilemediği, doğum öncesi bilgilendirme eğitimi ya da herhangi bir eğitim alan annelerin ise kendini sevme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Annelerin, eğitim düzeyi, mesleği, bebeğin bakımıyla ilgili yardım alma, bebek bakımı konusunda eğitici videolar izleme, doğum öncesi bilgilendirme ya da herhangi bir eğitim alma durumu, bebek bakımı ile ilgili kitap okuma durumlarının annenin duyarlı bakım becerilerini etkilediği görülmüştür. Annelerin duyarlı bakım becerileri ile annelerin yaşı ve daha önce bir bebeğin bakımıyla ilgilenme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kendini sevme-öz yeterliği, duyarlı bakım, RIE yaklaşımı

* Bu tebliğ Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Arzu AKAR GENÇER danışmanlığında hazırlanmış olduğum yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Akkaş, M. (2022). Babaların Bebek Bakımı Konusundaki Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden sorgulanmıştır. (Tez Numarası 727143).

Akkoca, Y. (2009). Doğum sonrasında anne-bebek bağlanmasını etkileyen faktörler. Uzmanlık tezi, Gaziantep Üniversitesi, Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden sorgulanmıştır. (Tez Numarası 236504).

Arslan, S., Okcu, G., Coşkun, A., & Temiz, F. (2019). Kadınların gebeliği algılama durumu ve bunu etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 6(1), 179-192.

Beydağ, K.D. (2007). Doğum sonu dönemde anneliğe uyum ve hemşirenin rolü. *TSK koruyucu hekimlik bülteni*, 6(6), 479-484.

Bowlby J. (1969). *Attachment and Loss*. Birinci baskı. Attachment. New York, Basic Books.

Buluş, M., Cevher, F.N. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 52-64.

Büyükoztürk, Ş. Çakmak, K.E. Akgün, E.Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Vadi Grup Ciltevi A.Ş.

Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini Sevme/Öz yeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 126-137.

Goldwater-Adler, S. (2013). *Maternal Sensitivity with Their Infants: The Role of Emotion States, Fatigue, and Infant Engagement* (Doctoral dissertation).

Hargraves, V. (2019). *The Pikler/resources for infant educators approach*. The Education Hub. <https://theeducationhub.org.nz/category/ece-resources/> sayfasından erişilmiştir.

Ketenci, (2019). *Primipar Annelerde Yenidoğan Bakımına Yönelik Özyeterlilik Algısı Ve Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden sorgulanmıştır. (Tez Numarası 560223).

Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist*, 25, 883–894.

Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2011). Bağlanma ve İlişkili Değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570.

Orta, İ. M., & Sümer, N. (2016). Anne Duyarlılığı ve Erken Dönem Bağlanma-Temelli Ebeveynlik Destek ve Müdahale Programları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 54 - 76.

Öztürk, E. D., & Aksoy, A. B. (2019). Oyun Temelli baba-bebek etkileşim programı'nın baba ve bebek davranışları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).

Pagano M, Gauvreau. *Sampling Theory* (1993). Duxbury Press, , 469- 72.

Rholes, W.S., Simpson J. A., Blakely B. S., Lanigan, L., & Allen, E. A. (1997). Adult Attachment Styles, the Desire to Have Children, and Working Models of Parenthood. *Journal of Personality*, 65(2), 357-385.

Thompson, R. A. (2006). Erken Dönemde Bağlanma ve Sonraki Gelişim Üzerindeki Etkileri. Türk Psikoloji Bülteni, 12(38), 113-120.

Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn ve Öğretmen Bakış Açısına Göre Açıklanması Zor Konular: Ebeveyn ve Öğretmen Görüşleri

Tuğçe Canpolat ^{1,*} & Saniye Nur Ergan ¹

¹ Ordu Üniversitesi
tugce.can.1905@gmail.com

Problem Durumu

Çocuklar, içine doğdukları dünyayı keşfetmeye başlarlar ve çevrelerinden aldıkları her bilgi onlar için büyük bir ilgi kaynağıdır. Bu bağlamda, resimli çocuk kitapları, çocukların gelişimsel farklılıklarına ve ilgilerine hitap ederek öğrenmelerine önemli katkılar sağlar. Kitaplar aracılığıyla çocuklar, kendilerine okunan veya kendi başlarına inceledikleri her hikayede farklı yaşamları deneyimleme, çeşitli karakterlerle tanışma ve yeni yerler keşfetme fırsatı bulurlar. Böylece, yaşamın her alanından konular, çocuk kitaplarının içeriğinde yer alabilir ve bu konular, yazarın tercihinin bağlı olarak, çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerini etkileyebilir.

Çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminde kitap okuma büyük rol oynayan resimli çocuk kitapları, bu yaş grubundaki çocuklar için en ilgi çekici ve etkili araçlardan biridir. Bu kitaplar, sadece eğlence ve bilgi kaynağı olmanın ötesinde, çocukların zor konularla da tanışmasına ve bu konular hakkında düşünmesine olanak tanır. Ancak, çocuk kitaplarında yer alan her konu aynı şekilde karşılanmaz. Özellikle "zor" veya "olumsuz" olarak değerlendirilen konular, genellikle çocukların yaşamlarında karşılaşmaması gereken durumlar olarak görülür. Örneğin, ölüm, ırk ve cinsellik gibi konular, çocuklara açıklanması güç olarak nitelendirilir ya da öfke, bağırma, kızma gibi olumsuz duygu durumu içerebileceği düşünülen ifadeler içeren konuların kitaplarda yer alması, hatta kelimelerin kullanılması dahi bazı aileler tarafından kaçınılan bir durum olabilir. Bu durum, çocukların bu kavramlarla hiç tanışmaması gerektiği düşüncesini doğurabilir. Ancak, çocukların duygusal gelişiminde önemli rol oynayan bu tür kavramların nasıl sunulması gerektiği, onların en yakın çevresinde bulunan aile ve öğretmenlerin bakış açılarıyla şekillenir. Bu nedenle, aileler ve öğretmenler, çocukların bu tür içeriklerle karşılaşma sürecinde kritik bir rol oynar.

Sonuç olarak, çocuk kitaplarının içeriği, çocukların dünyayı anlama ve duygusal gelişimlerini destekleme açısından büyük bir öneme sahiptir. Kitaplarda yer alan zor ve olumsuz konuların nasıl ele alınması gerektiği, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini doğrudan etkileyebilir. Bu yüzden, ailelerin ve öğretmenlerin bu konulara ilişkin görüş ve yaklaşımları, çocukların bu içeriklerden nasıl etkilenecekleri konusunda belirleyici olacaktır. Aile ve öğretmenlerin bu tür konuları ele alma biçimleri, çocukların duygusal sağlıklarını ve sosyal becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar. Bu nedenle, çocukların sağlıklı gelişimi için ailelerin ve öğretmenlerin bu konularda bilinçli ve donanımlı olmaları büyük bir önem taşır.

Yöntem

Bu çalışmada, resimli çocuk kitaplarında yer alan 'zor' ve 'olumsuz' olarak nitelendirilecek duygu durumlarına dair konulara ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Bu araştırma deseni, katılımcıların deneyimleri ve bakış açılarının derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması yönüyle tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Bu yöntem, araştırma sahasında erişilebilir ve istekli katılımcılarla çalışmayı kolaylaştırır. Araştırmada katılımcı olarak yaklaşık 5 veli ve 5 okul öncesi öğretmeni yer alacaktır. Veri toplama süreci iki aşamadan oluşacaktır: İlk aşamada, katılımcılara zor veya olumsuz konu tanımlarının ne olduğu sorulacaktır. Bu aşamada elde edilecek veriler, katılımcıların hangi konuları zor veya olumsuz olarak değerlendirdiğini anlamamıza yardımcı olacaktır. Görüşmeler sırasında örneğin "Sizce bir çocuk kitabında hangi tür konular zor veya olumsuz olarak değerlendirilebilir?" şeklinde bir soru yöneltilecektir. İkinci aşamada, katılımcılardan bu zor veya olumsuz konuların çocuk kitaplarında yer almasına ilişkin görüşleri alınacaktır. Bu aşama, katılımcıların bu tür konuların çocukların duygusal ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymayı amaçlar. Aşağıdaki gibi sorular sorulacaktır: "Çocuk kitaplarında olumsuz konuların yer almasının çocukların duygusal gelişimine nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?", "Çocuk kitapları her zaman çocuğa olumlu yönde eğitici kavramlar mı verilmeli?". Araştırma sürecinde elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılacaktır. Bu analizle, verilerdeki ana temaları ve alt temaların belirlenmesi hedeflenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Resimli çocuk kitaplarında aileler ve öğretmenler tarafından zor veya olumsuz olarak değerlendirilen konuların kapsamı ve çeşitliliği belirlenmesi ve bu bağlamda, hangi konuların zor veya olumsuz olarak nitelendirildiği hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde edilmesi hedeflenmektedir. Örneğin, ölüm, ayrılık, şiddet, hastalık gibi konuların zor veya olumsuz olarak görülüp görülmediği anlaşılacaktır. Aileler ve öğretmenler arasında zor ve olumsuz konuların tanımlanması ve bu konuların çocuk kitaplarında yer almasına ilişkin görüşlerde farklılıklar olup olmadığı incelenecektir. Bu sayede, hangi grupların hangi konulara nasıl yaklaştığına dair karşılaştırmalı bir analiz yapılabilecektir.

Aile ve öğretmenlerin, çocuk kitaplarında her zaman olumlu eğitici kavramların mı yoksa olumsuz konuların mı yer alması gerektiği konusundaki görüşleri analiz edilmesi ve bu görüşlerin, çocukların eğitimine yönelik genel bir anlayış ve yaklaşımı yansımalarının incelenmesi hedeflenmektedir. İçerik analizi yoluyla elde edilen verilerde ana temalar ve bu temaların alt temaları belirlenecektir. Bu temalar, zor ve olumsuz olarak nitelendirilebilecek konuların resimli çocuk kitaplarında nasıl ele alınması gerektiğine dair genel bir çerçeve sunacaktır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, zor ve olumsuz konuların çocuk kitaplarında yer almasına ilişkin önerilerin geliştirilmesi planlanmakta ve bu öneriler, çocukların duygusal ve sosyal gelişimini destekleyici nitelikte olacak ve aileler ile öğretmenlere yönelik yol gösterici olmakla beraber alana katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönemde resimli çocuk kitapları, çocuk edebiyat, olumsuz ifadeler, çocuk edebiyatında zor konular

Kaynakça

Bulut,S., Kanat Soysal, Ö & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(2), 1210-1238.

De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of inclusive education*, 23(7-8), 811-826.

Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 347.

Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.

Gause, C. P. (2011) *Diversity, equity and inclusive education: A voice from the margins*. Rotterdam, Sense Publishers.

İra, N. ve Gör, D. (2018) Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2), 29- 38.

Menlove, R. R., Hudson, P. J., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.

Moriña, A (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities, *European Journal of Special Needs Education*, 32:1, 3-17,

Özan, B. M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2).

Allen, L., Rasmussen, M.L. (Kasım, 2017). *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan.

Aydın, İ., & Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşınması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun Bir Öykü Yazalım Mı? ve Masal Anlatma Oyunu adlı eserlerine eleştirel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 315-340.

Baş, B., & Kara, A. (2022). Çocuk Edebiyatında Aykiri Bir Tema: Yas 'Boşluk'örneği. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 207-218.

Campbell, M. J., Daly, L. E., & Machin, D. (2000). *Special topics. Statistics with Confidence*. Bristol: BMJ Books, 153-167.

Grigoropoulos, I. (2024). Can we talk about life without taking death into account? Early childhood educators' self-perceived ability to approach the topic of death with children. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 88(4), 1369-1382.

Öztürk, H. (2022). Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı Ve Ölüm Teması. *TYB Akademi Dil Edebiyat & Sosyal Bilimler Dergisi*, (34).

Til Öğüt, D., Bilgilioğlu, F. (Ekim, 2022). Çocuklarla Zor Konular Uzmanlar ve Aileler İçin Bir Rehber. *Varlık Yayıncılık A.Ş.*

Yılmaz, O., & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29-42.

Çalışan Bireylerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumu

Sabire Çelik^{1,*} & Hatice Kumcağız¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
23280820@stu.omu.edu.tr

Problem Durumu

Toplum, kadınlara ve erkeklere onların tercihleri ya da yeteneklerine göre değil; toplumsal cinsiyet rollerine göre farklı görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Bhasin, 2003 s.27). Toplumun kadına yüklediği anlamı ifade eden toplumsal cinsiyet kavramı, kadın istihdamını etkileyen en önemli faktör olma özelliğini korumaya devam etmektedir (OECD, 2012 s.8).

Gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülkede yapılan araştırmalar, kadınların yoğun oranlarda çalışmaları açısından gelenekselleşmiş iş alanları ve meslek gruplarını belirginleştirmiştir. Kadınların yoğun olduğu iş alanları, işveren açısından kadının zaman zaman ucuz işgücü olarak görüldüğü ve kadın açısından işin kolay yapılabilirliğinin söz konusu olduğu alanlardır. (Berberoğlu, 1989). Hegewisch ve Hartmann'ın (2014) Amerika'daki Kadın Politikaları Araştırmaları Enstitüsü için hazırladığı rapor kadınların tam zamanlı işlerden aldıkları ücretin erkeklerin %76,5'i kadar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu raporda, kadınların belirli işlerde, özellikle daha düşük gelir getiren işlerde, temsiline daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Kadınların genellikle düşük ücretli işlerde çalışması, kadın çalışan sayılarının alt seviyelerde kalmasına ve kadınların çalışma yaşamında uzun süre kalmalarını güçleştirmektedir (Kocacık ve Gökkaya, 2005: 206)

Kadın, toplumun ona biçtiği eş, anne, ev kadını gibi çeşitli rollerin yanında iş yaşamında da yer almaya başlamış ve sahip olduğu özellikleri çalışma hayatına da yansıtmıştır. Kadının iş yaşamında başarılı olma arzusu, onun bu alanda ilerlemesini sağlamış ancak "işçi" konumundan "yönetici" konumuna çıkması oldukça zor olmuştur. Hem kendisiyle ilgili sorunlarla mücadele eden hem de toplumun baskısıyla karşılaşan kadın kendini gerçekleştirme sürecinde zaman zaman sorunlar yaşamıştır (Negiz ve Yemen, 2011). Yönetim dünyası, erkek yöneticilerin hâkim olduğu ve kalıpların onlarca çizildiği bir ortamı yansıtır. Yöneticilerde genel olarak, erkeklerin sahip olduğu özellikler aranmaktadır (Çelikten, 2010b). Kadınların ise düz bir statüden işe girmesi çok daha kolayken, özellikle yönetim dünyasının orta, üst ve tepe noktalarına gelmeleri başarı grafiğinin en yüksek olduğu ülkelerde bile çok zordur. Bunun nedenleri çok ve çeşitlidir. Ancak nedenlerin cinsiyet ayrımı ve buna yönelik organizasyon politikalarından kaynaklanan bir önyargı içerdiği kesindir. Bu önyargının temelinde, liderlik ve otorite mevkilerinin erkeklere uygun olduğu, kadınların evde iki rolünün uzantısı olarak daha çok geri planda başarılı olacağı düşüncesi vardır. Ancak konu bir ya da birkaç düşünceye sığdırılacak kadar basit olmayıp, yöneticilik mesleğinde kadın-erkek farkı, işverenler ve yönetime konu olan diğer çalışanlar açısından çok yönlü değerlendirilmesi gereken bir konudur (Berberoğlu, 1989).

Yönetici sürekli tepki gören ve eleştirilen bir kişidir. Üstelik kadın olma özelliği de varsa diğer çalışanların olumsuz tepkileri çoğalmaktadır. Ülkemizde pek sık duyulan «kadından emir almam»

sloganının, çalışma yaşamının en çağdaş olduğu toplumlarda da geçerli olduğunu düşünmek yanlış olmaz. Kendini işverene kanıtlayıp yönetsel pozisyona gelebilen kadın, bu noktadan sonra çevresindeki diğer çalışanlarla mücadele etmek durumundadır. Yapılan araştırmalar, kadın yöneticiye karşı tepkinin yalnızca mesleğinin başlangıcında ya da iyi performans göstermediği zaman değil, görevinde başarılı olduğu ve iyi bir yöneticilik performansı göstermediğinde de sürdüğünü ortaya koymuştur. Gerçi çalışma yaşamında varlığı daha sık görüldükçe, bir kadının yönetiminde çalışmak özellikle erkek işgörenler için önceleri olduğu kadar dismotive edici olmamaktadır (Berberoğlu, 1989).

Liderlik ve cinsiyet yönetim alanında uzun süredir üzerinde durulan bir konu olmuştur. 1960'lı ve 70'li yıllara kadar yönetim pozisyonunda kadın ve erkek ayırmacılığına değinilmiş, kadın yöneticilerde de erkek yöneticilerin özelliklerinin arandığı araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yıllarda kadın çalışan sayısı iş hayatında daha az iken, 1980'li yıllara gelindiğinde, kadınlar ekonomik bağımsızlığını elde etmek, aile gelirine katkıda bulunmak ve kariyer sahibi olmak gibi nedenlerle iş hayatında daha fazla yer almaya başlamışlar, ancak yönetim pozisyonlarına terfi etmeleri bakımından erkeklere göre daha çok engellerle karşılaşmışlardır. Kadınlar yönetim kademelerinde yer almaya başladıkça kadın ve erkek yöneticilere yönelik algı ve tutum farklılıkları, kadın çalışanların iş yerinde ilerlemesi ve yönetim pozisyonlarına yükselmesinde sorunlar yaratmıştır (Minibaş ve diğerleri, 2011).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ve betimsel tarama modelinde olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Samsun Atakum İlçesi'nde resmi ve özel kuruluşlarda çalışan kadın ve erkek bireyler oluşturmuştur. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunun örneklem sayısı 300 kişiden oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacı ile kullanılan ölçme aracı, kişisel bilgi formu ve Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinden oluşmaktadır. Ölçme aracı Aycan, Bayazıt, Berkman ve Bolak Boratav (2012) tarafından geliştirilmiştir. 27 maddeden oluşan ölçek (7=kesinlikle katılıyorum, 6=katılıyorum, 5=biraz katılıyorum, 4=ortadayım, 3=biraz katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 1=kesinlikle katılmıyorum) olmak üzere 7'li likert tipinde bir ölçektir (Yıldırım, 2017). Ölçekte tutumlar 3 ayrı faktörde Profesyonel Çalışma Davranışları (14 madde), İnsanlar Arası İlişkiler (9 madde) ve Çalışma Ahlakı (4 madde) ele alınmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar kadın yöneticilere yönelik tutumların olumlu olduğuna işaret etmektedir. Profesyonel çalışma davranışları: 13, 21, 8, 7, 20, 6, 16, 10, 15, 12, 4, 17, 9, 11 maddelerle; İnsanlar arası ilişkiler: 19, 18, 14, 23, 22, 27, 1, 26, 25. Maddelerle ve çalışma ahlakı: 2, 5, 3, 24. Maddelerle ölçülmüştür. Ters kodlanması gereken maddeler; 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20,

21. maddededir ve 1 puanı 7; 2 puanı 6; 3 puanı 5; 4 puanı 4; 5 puanı 3; 6 puanı 2; 7 puanı 1 olarak kodlanmıştır.

Veri Analizi

Tüm veriler bilgisayarda SPSS (statistical package for social sciences) 21 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır ve verilerin çarpıklık-basıklık katsayılarının $\pm 2,0$ arasında olmasından (George ve Mallery, 2010), normal kabul edilmiştir.

Normal dağılım gösteren verilerde bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent sample t-testi), ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA) analizi ve farkın kaynağının belirlenmesi için post-hoc analizi yapılmıştır. Post-hoc analizlerinde varyanslarının homojen bulunduğu durumlarda Bonferroni testi, homojen bulunmadığı durumlarda Tamhane's testleri kullanılmıştır. Varyansın homojenliğini belirlemek için Levene istatistiği ile varyansların homojen olup olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan kadın yöneticilere karşı tutum ölçeği ve alt boyutların güvenilirliklerini test etmek için Cronbach Alfa güvenilirlik analizi, geçerliliğini ölçmek için KMO (Kaiser Meyer Olkin) geçerlilik testi yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değerler ile ölçülür ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (Kılıç, 2016: 48).

$0.81 < \alpha < 1.00$ Ölçek yüksek güvenilirliktedir

$0.61 < \alpha < 0.80$ Ölçek orta güvenilirliktedir

$0.41 < \alpha < 0.60$ Ölçek düşük güvenilirliktedir

$0.00 < \alpha < 0.40$ Ölçek güvenilir değildir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel ve kamu kuruluşlarında çalışan bireylerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarına göre, çalışan bireyler genel olarak kadın yöneticilere yönelik olumlu tutumlara sahiptir. Çalışanların kadın yöneticilere karşı tutumlarında en yüksek ortalama iyi derecesinde kadın yöneticilerin sosyal yönleri kuvvetli olduğuna yöneliktir. En düşük ortalama ise kadın yöneticiler karar alırken duygusal davrandıklarına yöneliktir. Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere tutum puanı yüksek olan durum kadınların olumlu özelliklerinden bahsederken olumsuz olan tutum, geleneksel halkın kadına, özellikle iş hayatında tutunmaması için yüklediği bir özelliktir. Fakat bu çalışmanın sonuçlarına göre kadınların iş hayatında duygusal kararlar aldığı yargısını önemsiz kılmaktadır. Ayrıca, çalışan bireylerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarının “çalışma ahlakı” boyutunda diğer boyutlara oranla daha yüksek, “profesyonel çalışma davranışları” boyutunda ise diğer

boyutlara oranla daha düşük puana sahip olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, çalışan bireylerin kadın yöneticilerin çalışma ahlakı boyutunu daha çok beğendiği kanısı hakimdir. Genel olarak tutum puanları iyi düzeydedir. Fakat kadınların tutum puanları erkeklerden daha yüksektir. Kadınların kadın yöneticilere karşı görüşleri daha olumludur.

Anahtar Kelimeler: Çalışan bireyler, kadın yöneticiler, tutum

Kaynakça

Berberoğlu, G. (1989). Kadın Yöneticiler: İş Hayatındaki Yeri ve Sorunları. 2-9

Bhasin, K. (2003). Toplumsal cinsiyet bize yüklenen roller, (Çev: Kader Ay) 12 Eylül 2018

Çelikten, M. (2010b). Okul Örgütü ve Yönetimi, V. Çelik (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s. 121-140). Ankara: Pegem Akademi.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and

Hegewisch, A. & Hartmann, H. (2014). Occupational segregation and the gender wage gap: A job half done. Washington, DC: Institute for Women's Policy Research

Kılıç, Selim, Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı, Journal of Mood Disorders (JMOOD) 2016;6(1):47-8

Kocacık, F. ve Gökkaya, V. (2005). Türkiye'de çalışan kadınlar ve sorunları. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 195-219.

Minibaş J., Erkmen T., Karsak B. (2011). Kadın Yöneticilere İlişkin Sosyal Temsiller: Bankacılık Sektörüne Yönelik Bir İnceleme. Galatasaray Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri. 1-4

Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (24).

OECD (2012). Poverty reduction and pro-poor growth: The role of empowerment, OECD Publishing. 10 Haziran 2017

Yıldırım, Nuray (2017). Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumları. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(29), 587-601.

Savaş Mağduru Kadınlarda Acının Dönüştürü Gücünün Yaşamın Anlamına Etkisi

Esra Üretir^{1,*} & Hatice Kumcağız²

¹ Göç İdaresi

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi

23280815@stu.omu.edu.tr

Problem Durumu

Türkiye, coğrafi konumu ve politik durumu nedeniyle önemli bir göç güzergahı üzerindedir. Özellikle son yıllarda Orta Doğu'daki krizler ve savaşlar nedeniyle Türkiye'ye büyük bir göç akını olmuştur. Bu akımın içerisinde Suriye, Irak ve Afganistan'dan gelen yabancıların yoğun olduğunu görmekteyiz.

Kadınlar, savaşın unutulmuş yüzüdür. Orta Doğu'da çok sayıda insanın yaşamını yitirmesinin yanı sıra dağılan aileler, yaralı insanlar, yakılıp yıkılan binalar, yıkılan umutlar biçiminde giderek ağırlaşan bir tablo mevcuttur ve bu da daha çok kadını vurmaktadır. Çünkü kadın gerektiğinde cephede savaşmanın yanı sıra savaşta yaşanan travmanın doğrudan muhatabı olmaktadır.

İşte tam da bu noktada, en çok kayıpları yaşayan ve acılara maruz kalan kadın ve çocukların olduğu görülmekle birlikte çalışmamızda bu acıların, savaşı yaşayan, savaşta yakınlarını kaybederek yeni bir yaşam umuduyla çocukları ile birlikte Türkiye'ye gelerek tutunmaya çalışan kadınların yaşadıkları acının onları dönüştürme gücü ve bu acıların yaşamlarına negatif ve pozitif etkileri araştırılmak istenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma kapsamını Samsun ilinin İlkadım ve Canik İlçelerinde oturan yabancı uyruklu savaş mağduru kadınlar oluşturmaktadır. Çalışmada, savaş mağduru kadınlarda acının dönüştürücü gücünün yaşamın anlamına etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, savaş mağduru kadınların mutluluğa ulaşmak için acı yaşamının gerekip gerekmediği, acıların nasıl karşılanırsa mutluluğa dönüşebileceği ve acı içerisinde yaşamakta olan kadınların yaşamlarının anlamlarını bilip bilmedikleri ve yaşamlarını anlamlandırabilmek için herhangi bir arayış içerisinde olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmış ve kadınlar arasındaki farklılığa da değinilerek, yaş, medeni durum, varsa çocuk sayısı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, (sigortalı, kayıt dışı) maddi durumu, aile türü ve etnik köken gibi demografik değişkenler bazında araştırma ele alınmıştır.

Bu çalışma savaş mağduru kadınlarda acının dönüştürücü gücünün yaşamın anlamına etkisi arasında arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Yapılan araştırmanın hem iki değişkeni bir arada ele alması hem de ülke ayırt etmeksizin (Irak, Suriye, Afganistan vb.) tüm savaş mağduru kadınları ele alması bakımından savaş mağduru kadınlara yönelik alan yazınına katkı sağlayacak olup bu bakımdan önem taşımaktadır.

Bu çalışma savaş mağduru kadınların acının dönüştürücü gücünün yaşamın anlamına etkisi arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine anlamak adına bir temel oluşturabilir. Bu konuda daha fazla araştırma yapmak isteyen bilim insanlarına ilham kaynağı olabilir.

Bu noktadan hareketle araştırmanın savaş mağduru kadınların yaşadıkları acıların derinlemesine incelenmesi, bu acıların dönüştürücü gücü ile hayatını anlamlı hale getiren kadınlar ile yaşadıkları acılar sonucu yaşamlarını anlamlı hale getiremeyen kadınlara yönelik psikolojik sağlık alanı ve savaş mağduru kadınlar ile ilgili gelecekteki araştırmalar için önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli Araştırma nicel ve betimsel tarama modelinde yapılmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü Araştırmayı yürütmeden önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (Karar no:29.03.2024-343)

Çalışma Grubu Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinin İlkadım ve Canik ilçesinde yaşayan savaş mağduru 150 kadın oluşturmuştur. Bu ilçelerin seçilmesinin nedeni, Samsun Göç İdaresi verilerine göre bu ilçelerde diğer ilçelere nazaran daha fazla savaş mağduru kadın olmasıdır

Verilerin Toplanması, Çalışmanın ölçme araçları yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak savaş mağduru kadınlara ev ziyaretleri ve ilgili STK'lara görüşmek için gelen yabancı savaş mağduru kadınlardan toplandı. Bu kadınlar, savaşı birebir yaşamış olan savaş mağduru kadınlardır. Katılımcılar öncelikle çalışma hakkında bilgilendirildi, çalışmaya katılmak isteyenler çalışma grubu kapsamına alındı. Türkçesi yeterli olmayanlarda tercüman desteği sağlandı

Veri Toplama Aracı, Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Dinçer ve arkadaşları (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği" ile Akın ve Taş (2015) geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Yaşam Anlamı ölçeği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Savaş mağduru 150 kadın ile yapılan anket sonucunda Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeğinin güvenilirliği kabul edilebilir düzeyde, Yaşamın Anlamı Ölçek/alt boyut güvenilirlikleri ise yüksek güvenilirlikte olduğu görülmüş ve savaş mağduru kadınlarda yaşadıkları acının dönüştürücü gücünün yaşamlarına anlamlı bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan literatür taramasında yaptığımız araştırma kapsamında «Savaş Mağduru Kadın» olarak araştırmalara rastlanılmamış araştırmaların genelde Suriye uyruklu yabancılar üzerinde durulduğu görülmüştür.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlara bakıldığında Acının Dönüştürücü Gücü Yaşamın Anlamı üzerinde pozitif yönde anlamlı etkilediği görülmektedir. Bu da demek oluyor ki savaş

mağduru kadınlarda da acının dönüştürücü gücünün yaşamına anlamına pozitif etki ettiğini, her ne kadar bu kadınların evladını, eşini, anne baba ve kardeşlerini en az acı olarak bir yakını kaybetmiş, yerini, yurdunu, terk etmek zorunda kalmış, bu terk ediş sırasında her türlü istismara maruz kalmış, sığındığı ülkede çocuklar ile hayatta kalabilmek adına yaşam mücadelesine devam etmiş, Türkiye’de de her türlü istismara açık halde bulunsa da yaşadıkları bu acıların onların yaşamlarına anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak hayatın belli bir döneminde acı ve zorluklarla mücadele etmenin; yaşamın yeniden gözden geçirilerek hayatın değerine ve önemine dair farklı bir bakış açısının geliştirilmesine ve bu mücadelenin anlamlı bir armağana dönüşmesine yol açabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Savaş mağduru kadın, acının dönüştürücü gücü ölçeği, yaşamın anlamı ölçeği

Kaynakça

Savaş Travma Sonrası Büyüme, Değerler ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki Yordayıcı İlişkiler Zeynep Şimşir Necmettin Erbakan University Turkey) proquest dissertations & theses, 2017

Savaş Mağduru Kadınlar: Basın Fotoğrafı- Toplumsal Cinsiyet Şiddet Bağlamında Bir Değerlendirme Yard. Doç. Dr. Ahmet İmançer, Araş. Gör. İlkur Gürses

Savaşta Hayatta Kalan Kadınlar, Şahika Yüksel, 22-25 Mart 2003

İç Savaş Prof.Dr. Binnur Özkeçeci-Taner Hamline University Ekim 2019

Savaşı Tanımlamak: Terminolojik bir yaklaşım Ali Bilgin v-Varlık

МҒТАР 16.01.09 “Kadın” Sözcüğünün Tarihsel Süreç İçerisinde Değişen Anlamları "women" in the history of the historical process changing meanings yıldız ıgık

Türkiye’de "Kadın Olmak" Söylemi: Kadınlarla yapılmış bir söylem çalışması Elçin Elçi Beykent Üniversitesi.

İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi İstanbul University Journal Of Women’s Studies 2019/1: 13-30 13 kadın ve savaş: sosyal boyutta bir analiz

Savaş ve Zorunlu Göç Bağlamında Kadınların Onurlu Hayat Mücadelesi Prof. Dr. Emel Topcu Hasan Kalyoncu Üniversitesi, 3 Ocak 2020

Suriyeli Sığınmacı Kadınların Sözlü Anlatılarında Savaş, Göç ve Evlilik Year 2021, 353 - 368, 31.10.2021 Muazzez Harunoğulları

Savaş ve Göç Sürecinde Suriyeli Kadınlar Handan Karakaya Social Sciences 14(5), 2019, p. 2275-2290 doi: 10.29228/turkishstudies.38855 issn: 2667-5617 2019.

Seçer, İsmail; Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma, 2.bs., Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.

112 Sağlık Çalışanlarının Yaşam Kalitesinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gülşah Büyükgüler^{1,*}, Hatice Kumcağız¹ & Burçin Şeyda Zorlu¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
23281073@stu.omu.edu.tr

Problem Durumu

Çalışan yaşam kalitesi çalışan bireylerin iş hayatlarına ilişkin yaşadıkları duyguları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duygular çalışanların geçmiş iş yaşantılarını ve bu yaşantıdan beklentilerinden etkilenip içinde buldukları şartlara da bağlı bulunmaktadır. Çalışma şartları insan sağlığının ön planda tutulduğu iş alanlarında belirli koşulların sağlanmış olması önemlidir. İnsanlar rahat ve huzurlu bir yaşam ihtiyaçlarına ulaşabildikleri hayata sahip olma beklentisi içinde bulunmaktadır. İhtiyaçlar ve bu ihtiyaçların önem sıralaması kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Çalışanlar mutlu olduğu işleri yapmalıdır. Bununla beraber huzurlu ve mutlu olduğu bir çevrede bulunmalıdır. Sağlık çalışanlarının işyeri içindeki çalışma saatleri, fiziki şartları, çalışan personeller arasındaki iletişim vb. etkenler yaşam kalitelerini etkileyen unsurların başında bulunmaktadır. Türkiye genelinde yapılan araştırmalarda sağlık personellerinin yaşam kalitesi ortalamanın biraz üzerinde ya da daha düşük olarak belirtilmiştir. Sağlık personellerinin hizmetlerini verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için kendilerini güvende ve huzurlu hissedebilecekleri bir çalışma ortamına ihtiyaçları bulunmaktadır (Şimşek, 2019). 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde çalışan sağlık personelleride mesleki yoğunluk ve çalışma koşulları yönünden değerlendirildiğinde en zor meslek grupları arasında yer almaktadır. Bununla beraber 2020 yılının başlarında başlayan COVID-19 Pandemi sürecinde hem psikolojik hem de fiziksel olarak zor şartlar altında çalışmak zorunda kalmışlardır. 112 Acil Hizmetlerinde görev alan sağlık çalışanlarının; artan iş yükü, çalışma ortamının mevcut fiziki koşulları, çalışanların sosyodemografik özellikleri, 24 saat nöbet sisteminin getirdiği çalışma, iş doyumu, iş kazası geçirme riski, travmatik stres, şiddet gibi değişkenler sonucunda iş yaşam kaliteleri düşmekte ve sağlık hizmeti sunumu olumsuz yönde etkilenmektedir (Güneri vd., 2011; Önal, 2015).

Literatür incelendiğinde Türkiye’de; sağlık hizmeti sunumunun sağlanmasında görevli sağlık personellerinin çalışma koşulları ve yaşam kalitelerine etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yapılmış çok sayıda araştırma (Alan ve Yıldırım, 2016; Ayaz ve Beydağ, 2014; Coşkun ve Uğur, 2018; Çatak ve Bahçecik, 2015; Güneri, 2010; Öztürk vd., 2018; Palabıyık ve İşözen, 2021; Saygılı ve Çelik, 2011; Tamer ve Öztürk, 2021) bulunmaktadır. 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde görevli sağlık çalışanlarının yaşam kaliteleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Yukarıda tartışılan literatüre dayanarak bu çalışmada, 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde görevli sağlık çalışanlarının yaşam kalitelerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Samsun İl Ambulans Servisi Başhekimliği bünyesine bağlı 112 Acil Sağlık Hizmetleri İstasyonları ve Komuta

Kontrol Merkezindeki sağlık personelinin çeşitli değişkenlere göre yaşam kaliteleri test edilmiştir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada Yeşil vd. (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 30 madde ve üç alt ölçekten oluşan Çalışanlar için Yaşam Kalitesi Ölçeği (Professional Quality Of Life Scale) kullanılarak 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde görevli sağlık personellerinin yaşam kaliteleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Yapılan çalışma ile 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde görev yapan sağlık personellerinin zorunlu çalışma koşullarında yapılabilecek iyileştirme çalışmalarına katkı sağlaması için çalışılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma kesitsel tipte bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun İl Ambulans Servisi Başhekimliği bünyesine bağlı 112 Acil Sağlık Hizmetleri İstasyonları ve Komuta Kontrol Merkezinde sağlık personeli olarak görev yapmakta olan 206 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci 15 Nisan-15 Mayıs 2024 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim düzeyi, meslek, hizmet süresinden oluşan demografik ve mesleki bilgileri içeren 7 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise 30 madde ve üç alt ölçekten (Mesleki Tatmin, Tükenmişlik ve Eşduyum Yorgunluğu) oluşan bir öz bildirim değerlendirme aracıdır. Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesi “Hiçbir zaman” (0) ile “Çok sık” (5) arasında değişen altı basamaklı bir çizelge üzerinden yapılmıştır (Yeşil ve ark.,2010).

Araştırmanın ölçme aracı Samsun ilinde 112 Acil Sağlık Hizmetleri Sağlık Personellerine Nisan-Haziran 2024 tarihleri arasında çevrimiçi Google Form aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma verisi IBM SPSS 22 aracılığıyla bilgisayar ortamına yüklenip ve değerlendirilmiştir. Kategorik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri, sayı ve yüzde olarak sunulmuştur. Nümerik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama (\pm) standart sapma ve ortanca (minimum değer-maksimum değer) şeklinde sunulmuştur. Nümerik değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu analitik yöntemler (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testleri) kullanılarak incelenmiştir. Normal dağılmayan nümerik iki grubun karşılaştırılması için ise “Mann-Whitney U Testi” istatistiksel yöntem olarak kullanılmıştır. Çoklu gruplar arasındaki nümerik değişkenlerin istatistiksel anlamlılıklarında normal dağılan değişkenler için “Tek Yönlü ANOVA”; normal dağılmayan değişkenler için ise “Kruskall-Wallis-H testi” kullanılmıştır. Hangi gruplarda farklılıklar olduğunu belirlemek için anlamlı çıkan gruplar normal dağılmadığından “İkili karşılaştırmalar-Bonferroni düzeltmesi” yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi ise $p<0.05$ olarak alınıp gerekli durumlarda $p<.001$ veya $p<0.10$ ilave edilerek yorumlanmıştır.

Ayrıca araştırmayı yürütmeden önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır (Karar no:2024-268).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu araştırmada 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde alışan sağlık personellerinin yaşam kalitesini etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgular sağlık personellerinin mesleki tatmin, tukenmişlik ve eş duyum yorgunluğu duzeylerinin arasındaki ilişkileri gostermektedir. Eğitim duzeylerinin mesleki tatmin duzeyi üzerindeki etkisi ve cinsiyetin eş duyum yorgunluğu üzerindeki etkisi ile beraber önemli bulgular arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmanın sonuçlarında 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde gorev yapan sağlık personellerinin yaşam kalitelerini iyileştirmeye yönelik uygulamalar dikkate alınmalıdır. Sağlık personellerinin mesleki tatminlerini arttırmak, tukenmişlik duzeylerini en aza indirmek ve eş duyum yorgunluğunu engellemek için destek ve eğitim programları duzenlenmeli ve geliştirilmelidir. Sağlık hizmet sektöründe insan kaynağının önemi dikkate alınarak sağlık personelinin yaşam kalitesinin, hizmet kalitesinin ve verimliliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Yapılan bu çalışma sonucunda sağlık personelleri için mesleki tatminlerini arttırmak, tukenmişlik duzeylerini en aza indirmek ve eş duyum yorgunluğunu engellemek için stres önleyici psikososyal destekleyici eğitim ve programların duzenlenmesi, nöbet sayıları ile nöbet çalışma saatlerinde duzenlenmeye gidilmesi gibi birtakım iyileştirme çalışmalarının yapılması ve geliştirilmesi önerilebilir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde alışan sağlık personellerinin yaşam kalitesine etki eden faktörleri anlamak ve bu doğrultuda iyileştirici faaliyetlerin yapılmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular sağlık personellerinin çalışma koşullarının ve yaşam kalitelerinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: 112 acil, yaşam kalitesi, sağlık alışanları

Kaynakça

Alan, H. ve Yıldırım, A. (2016). Hemşirelerin iş yaşam kalitesi ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 3(2), 86-98.

Ayaz, S. ve Beydağ, K. D. (2014). Hemşirelerin İş Yaşamı Kalitesini Etkileyen Etmenler: Balıkesir rneği. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, Sayı: 2 Cilt: 1, ss. 60-69.

Coşkun R, Uğur E. (2018). Hemşirelerin yönetsel kararlara katılımlarının iş yaşam kalitesine etkisi. Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 9(2), 142-149.

atak, T., & Bahçecik, N. (2015). Hemşirelerin iş yaşamı kalitesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. Clinical and Experimental Health Sciences, 5(2), 85-95.

Güneri S, İlhan MN, Avcı E. (2011). Ankara 112 Acil Sağlık hizmeti çalışanlarının çalışma koşulları ve iş memnuniyetinin değerlendirilmesi. Gazi Med J.; 22:1-5.

nal, . (2015). Acil Sağlık İstasyonlarında alışan Personelin Mesleki Risk Durumları. Journal of Contemporary Medicine. 5(4): 239-244

Öztürk, Z., Bolat, Y., & Morkoç, İ. K. (2018). Kadın çalışanların cam tavan engellerinin araştırılması: bir özel hastane örneği. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 4(3), 227-250.

Palabıyık N, İşözen H. (2021). İş yaşam dengesi ve iş doyumunu hastane çalışanları örneği. *Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi.*; 4(4):309-25

Saygılı, M., & Çelik, Y. (2011). Hastane Çalışanlarının Çalışma Ortamlarına İlişkin Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 14(1), 39-71.

Tamer, E., & Öztürk, H. (2021). Hemşirelerin İş Yaşam Kalitesi ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 37(2), 107-119.

Yeşil, A. Ergün, Ü. Amasyalı, C. Er, F ve ark. (2010). “Çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47: 111-117.

Öğretmen Annelerin Gözünden Öğretmenlik Mesleği-Öğretmen Annelerin Yaşadıkları Problemler: Bir Olgu Bilim Çalışması

Halil Karadaş¹ & Melike Bilgin^{1,*}

¹ Mardin Artuklu Üniversitesi
meliketyfr@gmail.com

Problem Durumu

1750’li yıllarda başlayan kadınların çalışma hayatına aktif katılımı özgürleşmelerini sağlarken bir taraftan da önceki alışagelmış yaşantılarından fedakârlık yapmalarına neden olmuştur. Öyle ki sadece bir iş görmek olarak görünen süreç, kadınların zamanla daha kapsamlı ve kaliteli eğitim almalarıyla meslek edinimine dönüşmüştür. Kadınlar artık evde ve ev dışında olmak üzere iki ayrı role ve göreve sahiptir. Çünkü çalışan kadınların aile sorumlulukları, meslek tercih ederken iş dışındaki sorumluluklarını da göz önünde bulundurmalarını zorunlu kılmaktadır.

Toplumun kadınlara yüklediği rollere ve sorumluluklara bundan sonra uygun meslek seçimi de eklenmiştir. Çalışma saatleri, yaz tatili ve hafta sonu tatilleri bağlamında öğretmenlik çoğu toplumda kadınlar için en ideal mesleklerin başında gelmektedir. Zira okul denildi mi çocuklar; çocuk denildi mi de akla ilk kadınlar gelmektedir. MEB 2023 örgün eğitim istatistiklerine göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yüzde 59’unun kadın olması da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenlik, sahip olunan bilgilerin bireylere belirli bir çerçevede aktarımı olarak görülse de özünde toplum beklentilerine göre bireyleri eğitmeyi ve onlara rehberlik etmeyi hedefler. Bu amaçla okullarda birçok farklı çevre ve kültürden gelen çocukları eğitmek üzere çalışan kadın öğretmenlerin benzer doğrultuda yetiştirmek için ilgilenmesi gereken kendi çocuk veya çocukları da olabilmektedir. Bu kadınlar öğretmen annelerdir. Hâlihazırda toplumsal cinsiyet rolleri ile öğretmenlik mesleğinin bu denli sıkı bir ilişki içinde atfedildiği topluluklarda kadın bir öğretmenin anne olmasıyla beraber daha farklı nitelikler kazanması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği gereği yapılacak iş ve işlemler kanunen cinsiyet farklılığı göz edilmeksizin yapılacak biçimde tasarlanmıştır. Zaten kadının toplumsal bir varlık olarak erkekle eşit haklara sahip olmadığı, biçimsel olarak bazı yasal hakları olsa da bunları kullanamadığı konusunda tüm ülkelerde görüş birliğine varılmıştır (Tatlıdil, 1992: 195).

Öğretmen anne adayının hem duygusal hem de fiziksel olarak çocuğuna yeterli bakımı vermesi için hamilelik öncesi, hamilelik süreci ve doğum sonrası çalışma hayatını iyi bir şekilde planlaması önemlidir. Özellikle hamilelikte halsizlik ve yorgunluk, mide bulantısı, baş ağrısı, sık idrara çıkma, ağır yük taşıyamama kadının çalışma performansını sınırlayabilmekte ve etkileyebilmektedir (Doğan, 2012). Öğrencilere karşı yükümlülüklerini yerine getirememesi durumu öğretmen annede iç huzursuzluk yaratması ile fazladan baskı ve stres altında kalabilmektedir. Dolayısıyla anne adayları okul içindeki öğretim faaliyetlerinin yanı sıra nöbet ve ders dışı etkinliklerde de sağlıklı katılım gösteremeyebilmektedir. 657 sayılı Kanununun ve 6663 sayılı Kanunla değiştirilen 104 üncü maddesine göre kadın memurlara doğumdan önce tanınan sekiz haftalık sürecin hamile öğretmen tarafından

çalıştığı okulun işleyişini aksatmayacak şekilde kullanması gerekmektedir. Doğum sonrasında ise annenin çoğul gebelik dâhil toplamda on hafta sonunda iş başı yapması beklenmektedir. Çocuğa yönelik ilk altı ayda günlük üç, sonraki altı ayda ise bir buçuk saat olacak şekilde süt izni tanınmaktadır. Bu duruma alternatif olarak anne dilerse yarım gün olacak şekilde de çalışabilir. Annenin fiziksel, duygusal ve sosyal olarak eski yaşamına dönmesi bilimsel olarak iki yılı bulmaktayken, çocuğun da bu sürece katılmasıyla durum daha karmaşık bir hal alabilmektedir.

Bu çalışmada toplumun ortak beklentileri doğrultusunda belirlenmiş eğitim ve öğretim hedeflerine göre çocukları yetiştirme görevi verilen öğretmenlerin anne olmalarıyla beraber deneyimledikleri ışığında mesleklerine ilişkin bakış açıları ve yaşadıkları zorlukları incelemek amaçlanmıştır. Kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları zorluklar ve buna yönelik çalışmalar çokça kez çalışılmış ve çeşitli veriler elde edilmiştir. Ancak literatürde öğretmen annelerin, anne ve eş olarak ailesini; öğretmen olarak kariyerini ve bir birey olarak kendi hayatını dengeli bir şekilde yürütmeye yönelik beklentinin onlar üzerinde nasıl bir etki yarattığını ve bu durumun öğretmen annelerin yaşamlarının her alanında verimliliği ne ölçüde etkilediğini ortaya çıkaracak özel bir çalışma bulunmamaktadır. Mevcut haliyle toplumda öğretmenlerin itibarına yönelik artan saldırgan tutumdan, cinsiyetler arası adaletsiz iş yükünden ve süresiz anne-eş mesaisinden kaynaklı anne olan öğretmenlerin fazlasıyla yıprandığı ve bu durumla alakalı olarak anne öğretmenlerin hak ve yetkilerini arttırmaya yönelik özel bir çalışma yapılması gerektiği fark edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen annelerin eğitim ve öğretim amacıyla onlara emanet edilen vatan evlatlarına karşı görevlerini yerine getirirken bir taraftan da kendi evlatlarına en iyi şekilde ebeveyn olma çabasına yönelik deneyimlerini araştıran bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilimi (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, genellikle farkındalığımızın sınırlarını zorlayarak, farkında olunsa bile geniş bir anlayışa sahip olunamayan olguları deneyimleyen kişilerin penceresinden inceleyen bir nitel araştırma desendir (Patton, 2018). Fenomenolojik desenin kullanılmasındaki temel gaye, araştırmaya dâhil olan katılımcıların tecrübe, gözlem ve yaşantılarını bizzat kendilerinin aktarmalarıdır (Tekindal, 2023). Olgu bilim bireylerin yaşamış olduğu deneyimler üzerinde derinlemesine durur ve bu deneyimlerin kişiler için ne anlama geldiğine odaklanmaktadır. Ortaya çıkan üründe ise bu deneyimlerin özüne (esasına) ulaşılacağını varsaymaktadır (Patton, 2018; Creswel, 2015).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Batman ili Milli Eğitime bağlı, merkez ve köy okulu olmak üzere 16 farklı okuldan gönüllülük esasıyla 13 öğretmen annenin, 3 yönetici konumunda öğretmen annenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken mümkün olduğunca farklı yaş, kıdem, branş ve okul kademesi seçilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden ortaya konan belirli ölçütleri sağlayan bütün durumlar çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt ya da ölçütlerin araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Patton, 2018).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılara sorulan sorular ile derinlemesine bir görüşme yapılmaya çalışılmıştır. Derinlemesine görüşme, yüz yüze, internet ortamında, telefonla ve e-posta yoluyla olmak üzere farklı çeşitlerle uygulanabilen nitel sosyal bir veri toplama tekniğidir (Uslu ve Demir, 2023). Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşme tekniği, katılımcıların araştırma konusuyla ilgili deneyimlerini, hislerini, düşüncelerini, algı ve görüşlerini birinci ağızdan aktarmaları açısından oldukça bilgilendiricidir. Bunun yanı sıra derinlemesine görüşme tekniği, katılımcıların daha esnek ve rahat bir ortamda gözlemlenebilir paylaşımda bulunmalarına olanak sağlaması bakımından değerlidir. Bu bağlamda öğretmen annelerin konuyla ilgili görüşlerini ayrıntılı olarak öğrenmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formunun kullanılması uygun görülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmaya yönelik elde edilen veriler, görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların cevapları katılımcıların izni ve bilgisi dâhilinde yazılı ve ses kayıtları biçiminde toplanmıştır. Bu veriler bilgisayar ortamında transkript edilmiştir. Ulaşılan veri seti tema, alt tema ve kodlara ayrılarak son bulgular detaylıca analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmen annelerin, ev ortamında çocuk ve eşine karşı ailevi olarak; okul ortamında öğrenci ve diğer okul bileşenlerine karşı öğretmen olarak ve fiziksel, psikolojik, sosyolojik açıdan bir birey olarak kendine karşı sorumluluklarını yerine getirirken bölünmek durumunda kaldığı hayatını dengeli bir şekilde yürütmeye yönelik beklentinin onları sürekli bir fedakârlık yapmaya ve mevcut haklarından feragat etmeye zorladığı anlaşılmıştır. Elde edilen veriler bu iç ve dış faktörlerin birey yetiştirmede kilit nokta olarak kabul edilen öğretmenlik ve annelik kavramının birleştiği öğretmen anneler için mesleki eğitimin sağladığı olumlu yönlerin olduğunu ancak çevrelerinden aldıkları destekle bu durumu avantajlı hale getirebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından öğretmen annelerin haklarının yasalarla genişletilmesi veya daha adil ve esnek bir çalışma düzeniyle hem evde hem eğitim kurumlarında topluma her açıdan sağlıklı bireyler kazandırarak daha nitelikli katkı sağlayabilecekleri özel bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen anne, çocuk, anne, öğretmen, kadın

Kaynakça

Ak, M. ve Okur-Çakıcı, F. ve Yılmaz, N. (2017). Çalışan Kadın Ve Çocuk : Gümüşhane İl Örneği. Gümüşhane Üniversitesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 59, Kasım 2017, s. 71-87.

Creswell, J. (2015). Nitel araştırma yöntemleri (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal.

Doğan, D. T. (2012). Hamile Kadınların Çalışma Yaşamında Maruz Kaldığı Ayrımcı Uygulamalar. ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 14 (2), 79-98.

Kırılıoğlu, M., Aydın, A., & Orhan, D. (2024). Çalışan Annelerin Ev ve İş Yaşamında Karşılaştığı Sorunlar. Econdar International Academic Journal, 8(1), 25-44.

Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. baskıdan çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Pegem Akademi.

Tekindal, S. (2023). Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik. (2.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Ulutaş, A. ve B. Aksoy, A. ve Çalışkan, Z. Anne-Bebek Etkileşimi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi 2016; 5(1): 38-44.

Uslu, F. ve Demir, E. (2023). Nitel Bir Veri Toplama Tekniği: Derinlemesine Görüşme. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 40(1), 289-299. <https://doi.org/10.32600/huefd.1184085>

Tatlıdil, R. (1992). Türkiye’de kadının çalışma yaşamındaki yeri ve sektör dağılımı. 3. İzmir İktisat Kongresi.

Milli Eğitim İstatistikleri-Öğretmen Sayısı, Millî Eğitim Bakanlığı, <https://istatistik.meb.gov.tr> , (ET: 01.08.2024)

<https://www.skdturkiye.org/blog/1857de-baslayan-bir-yolculuk-calisma-hayatini-degistiren-kadinlar>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Basım). Seçkin Yayıncılık.

Yörükoglu, A. (1992). Değişen toplumda aile ve çocuk. İstanbul: Özgür Yayınları.

Privatization and Neoliberalism in Turkey: A Study on Parents' Preferences for Private Schools

Nazlı Sıla Öner^{1,*} & Abdullah Tanta¹

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
nazlisilaoner@gmail.com

Problem Statement

Education is the most important tool for social development. However, especially in the 1980s, discourses such as 'the burden on the state began to increase' and claims that the state could not effectively provide many services brought the issue of privatization to the forefront (Türkkaş Anasız, 2023). Privatization is a reality that has naturally manifested itself in various fields in many countries. Especially in the economic and social spheres, there have been changes in national policies towards many institutions and organizations. Rigid, traditional state structures have softened, and in some cases, been partially abandoned, leading to the implementation of privatization in many areas. One of the sectors experiencing this change is education (Maral, 2022). When it comes to the privatization of education, it is possible to encounter various practices such as charging fees in public educational institutions and progressively increasing these fees, the establishment of private educational institutions, making management agreements with non-public companies that provide educational services, and taking measures to encourage society to financially support education (Aydoğan, 2008). Education privatization is a complex issue that involves multiple social, economic, and educational dimensions. The debate frequently focuses on the pros and cons of private versus public schooling (Lochner & Moretti, 2004). In other words, privatization is a phenomenon that concerns the entire society. Alongside its economic and political impacts, privatization, which is a neoliberal policy, also brings about many changes in social life (Bakioğlu & Sarıkaya, 2015).

Neoliberalism has profoundly influenced education policies worldwide, focusing on market-oriented reforms and the privatization of education (Hursh, 2007). Central themes of neoliberalism such as competition, choice, and calculation function through the market and the transactions that occur between buyers and sellers within it (Holmes & Moss, 2021). Since its implementation as a global system in the late 1970s, neoliberalism has significantly affected the entire economy and its related social fabrics, causing substantial transformations in the field of education as well (Uçkaç, 2019). Some consequences of neoliberalism in compulsory education include the impoverishment of education, increased inequalities, exclusions and social segregation, and the pressures of performativity (Holmes & Moss, 2021). When we define education as an investment in people, the emphasis on the direct impact of education on increasing an individual's lifetime earnings becomes prominent. Consequently, the notion that the financing or cost of education services should be borne by the individual who will benefit from these increased earnings marks a significant step towards the commodification of education services. This perspective underscores the impact of education costs on an individual's future income and promotes the view of educational expenditures as a personal investment (Güneş, 2020).

Services are not equally accessible to all parents. They are more accessible to higher-income parents for several reasons: they have greater purchasing power, can travel further distances, and providers are more likely to establish themselves in areas where wealthier parents reside (Holmes & Moss, 2021). Education today is becoming less of a fundamental right accessible to all citizens and more of a privilege that can be utilized by those with advanced socio-economic status (Yıldız, 2008). At this point, the preferences of parents, who are significant stakeholders in education, for either private or public schools gain importance. A review of the literature has not found a similar study. The purpose of this study is to identify the differences between private and public schools based on parents' perspectives. The research question is as follows:

1. According to parents' views, what are the differences between private and public schools?

Method

Design of Research

This study is conducted in a phenomenological design. A phenomenological study aims to discover the common meaning of lived experiences of several individuals regarding a particular phenomenon or concept. The primary goal of phenomenology is to reduce individual experiences with a phenomenon to a universal essence. It seeks to understand the deep, shared aspects of how people perceive, interpret, and make sense of a specific phenomenon. The phenomenological approach typically involves in-depth interviews and detailed analysis of participants' lived experiences, allowing the researcher to uncover the essence and meaning of the phenomenon (Creswell, 2021).

Working Group

In this study, the stratified random sampling method was used. Stratified random sampling is the process of creating a sample by selecting elements from subgroups or strata of the population in proportion to their size. The researchers define the population to be studied and determine the strata within this population based on the research variable, ensuring that these strata are homogeneous within themselves. This method helps to ensure that each subgroup is adequately represented in the sample, enhancing the representativeness and accuracy of the findings (Tekindal, 2021).

The working group was selected from parents who have children from different educational levels. These levels are kindergarten, 1st grade and 5th grade. Parents were selected who were not registered yet any school. Totally, researchers made interviews with 21 parents, 7 of each group.

Collection of Data and Analyses

The of research was obtained from interviews that were conducted with parents who were about to select school type. Data was collected through semi-structured interviews, with additional questions posed to parents as needed. Each question was designed to elicit different types of data. The interview questions were developed after reviewing relevant literature and consulting with experts in the field of pre-school

education. Based on expert feedback, the initial 12 questions were refined and reduced to 10 to ensure content validity. The study group participants were assigned numbers ranging from 1 to 21 for identification purposes. Each interview lasted approximately 15 minutes.

Expected/Temporary Results

Preference for Private Schools: Parents might think that private schools offer a higher quality of education. Factors such as foreign language education, technological infrastructure, and a lower student-to-teacher ratio can make private schools more attractive.

Preference for Public Schools: Some parents might believe that the curriculum of public schools is more traditional and systematic, and therefore more reliable.

Economic Status and Cost:

High Cost of Private Schools: The generally high cost of private schools can affect many parents' preferences. Families with higher income levels may prefer private schools, while families with lower income levels may have to opt for public schools.

Free Public Schools: The fact that public schools are free can make them more preferable to a broader audience.

Social and Cultural Factors:

Social Environment in Private Schools: Parents may prefer private schools because the social environment for their children might be more advantageous. The socioeconomic status of other students in these schools can be higher.

Diversity in Public Schools: Public schools can have a more diverse student profile, and this diversity can be an important factor for some parents.

Keywords: Privatization, Neoliberalism

References

Arslan, E. (2022). Validity and Reliability in Qualitative Research. Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>.

Aydoğan, E. (2008). Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma ve Özelleştirme Adımları. Memleket Siyaset Yönetim, 3(6), 166-187.

Bakioğlu, A., & Sarıkaya, A. K. (2015). Eğitimde özelleştirme. Ankara: Nobel Yayınları.

Creswell, J. W. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri. Siyasal Kitabevi: Ankara.

Gicevic, S., Aftosmes-Tobio, A., Manganello, J. A., Ganter, C., Simon, C. L., Newlan, S., ... & Davison, K. K. (2016). Parenting and childhood obesity research: a quantitative content analysis of published research 2009–2015. *Obesity Reviews*, 17(8), 724-734. <https://doi.org/10.1111/obr.12416>

Güneş, H. (2020) *Türkiye’de Neoliberalizm ve Eğitim*, Der Yayınları: İstanbul.

Hayashi, P., Abib, G., & Hoppen, N. (2019). Validity in Qualitative Research: A Processual Approach. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3443>.

Holmes-Roberts, G. & Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education*. Routledge: New York

Hursh, D. (2007). Assessing no child left behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493-518. <https://doi.org/10.3102/0002831207306764>

Maral, M. (2022). Eğitimde özelleştirme politikaları açısından türkiye, çin ve japonya’nin karşılaştırılması. *The Journal of Social Science*, 6(11), 60-94.

Nguyen, T. (2020). Content analysis as a research method.. <https://doi.org/10.31219/osf.io/fkst7>

Tekindal, S. (2021). *Nicel, Nitel, Karma Yöntem Araştırma Desenleri ve İstatistik*, Nobel Akademi: Ankara.

Türkkaş Anasız, B. (2023). Neoliberalizm dalgasının etkisinde eğitim paydaşları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(4): 62-71.

Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43(4), 785-809.

Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11):13-32.

Yetişkinlerin Çocukluk Çağındaki Olumlu Yaşantıları ve Çocukluk Anlayışları

Ümmü Gülsüm Cengiz ^{1,*} & Neslihan Avcı ¹

¹ Gazi Üniversitesi
gulsumpkgz05@hotmail.com

Problem Durumu

Tarih boyunca çocukluk algısı ve yaşantısı, toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik yapısına bağlı olarak büyük değişimler geçirmiştir. Çocukluk tarihi, bu değişimleri anlamak ve günümüzdeki çocuk yaşamının nasıl şekillendiğini kavramak için önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Çocuk ölümlerinin sayısının oldukça fazla olduğu ve bu sebeple çocuklara isim bile konulmadığı, ölen kardeşin isminin yeni doğan çocuğa verilebildiği günler geride kalırken (Mehdiyev, 2020); çocukların zarif, pasif, masum ve savunmasız görüldükleri; yetişkin korumasına ihtiyaç duyduklarının düşünülmediği “masum ve savunmasız çocuk” dönemine geçilmiştir (Collings & Davies, 2008). Çocukların “boş bir kap” olarak görüldükleri, hayata hiçbir şeyle başlayan ancak sosyal olarak onaylanmış bilgi ve kültürle doldurulması gereken tamamlanmamış çocuk döneminden (Moss & Petrie, 2005), hak sahibi birey olarak görüldükleri döneme ve kendi hayatları hakkında karar verebilme kapasitelerinin görüldüğü, seslerinin daha belirgin çıkmasını amaçlayan “sosyal aktörler” olarak görüldükleri döneme (Cockburn, 2005) kadar uzun ve sancılı bir süreç geride bırakılmıştır. Tüm bu dönemlerin günümüze olan etkisinin irdelenmesi, toplumda çocuğun konumunun belirleyicisi olabilir ve günümüzde var olan çocukluk algısının belirsiz noktalarını aydınlatılabilir.

Çocukluk yaşantılarının olumlu ya da olumsuz olması karakter gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Bireyin karakterinin oluşumunda çocukluktan itibaren yaşanan olumlu ya da olumsuz pek çok tecrübe belirleyici olabilmektedir (Doğan ve Yavuz, 2020). Olumlu çocukluk yaşantıları; çocuğun mutluluk, sevilme, güven, ilgi, şefkat ve onaylanma gibi duyguları yeterince yaşaması ile ilişkilidir. Böylelikle çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimi daha sağlıklı şekilde gerçekleşmektedir (Taş, 2022). Tarih bilimi çocuk ve çocukluğun tarihine ilişkin araştırmalar yapmakta; toplumla ilgilenen diğer bilimler ise çocuk kavramının aile ve toplumla olan ilişkisine ışık tutmaktadır. Çocuklukta süren yaşantının bireyin düşünce ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Manap, 2015). Psikoloji alanında, olumlu çocukluk yaşantılarının bireylerin gelecekteki mental sağlığına (Bethell vd.,2019), psikolojik sağlamlığına ve mutluluk algılarına (Doğan ve Yavuz, 2020), örgütsel kimlik algılarına (Polat vd., 2022) olan etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Başta psikodinamik kuram olmak üzere hümanist akımı savunanlar ve bilişsel-davranışçı kuramcılar, çocukluk yaşantılarının ergenlik ve yetişkinlik döneminde etkisi olduğunu kabul etmektedirler (Manap, 2015).

Çocukluğun değeri anlaşılmaya başlandıkça, çocuklarla ilgili çalışmaların artması gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Bireyin ileri yaşamının temelini oluşturan çocukluk çağının derinlemesine araştırılması ve çocuğun sağlıklı bir sosyal gelişim süreci geçirebilmesi için gereken tüm şartların sağlanmasıyla ilgili

ipuçları edinmek son derece kritik öneme sahiptir. Bu durumda yetişkinlerin çocukluğa bakışlarında, kendi çocukluk yaşantılarından ne denli etkilendikleri merak konusudur.

İlgili literatür incelendiğinde, yetişkinlerin çocuğu ve çocukluğu nasıl tanımladıkları ve olumlu çocukluk yaşantılarının bireylerin gelecekteki karakter gelişimine olan etkisi hakkında araştırmaların var olduğu görölmektedir. Ancak olumlu çocukluk yaşantılarına sahip bireylerin çocuğu ve çocukluğu tanımlamasını doğrudan ele alan herhangi bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bir bireyin çocukluğunda ilgi ve sevgi görmesinin, davranışlarının takdir edilmesinin, mutluluk duygusu yaşamasının, gelecekte çocukluğa ilişkin inançlarında ve bakış açılarında herhangi bir etkisi olup olmadığına yönelik yapılan bir araştırma bulunmaması bu çalışmanın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın temel problem cümlesini ise: "Yetişkinlerin olumlu çocukluk deneyimlerinin, çocukluk anlayışlarıyla olan ilişkisi nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, yetişkinlerin olumlu çocukluk deneyimleri ile çocukluğa bakışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Problemin iyi bir şekilde açıklanabilmesi için nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nesnel kuramları test etme yaklaşımıdır (Creswell, 2017b). Araştırmada yetişkinlerin; olumlu çocukluk deneyimlerini çocukluk anlayışları ile ilişkilendirerek incelemek amaçlandığından, nicel yöntemlerden ilişkisel desen kullanılacaktır. İlişkisel desenler, araştırmacıların korelasyonel istatistik yöntemlerini kullanarak iki veya daha fazla değişkenin ilişki (bağlantı) derecesini ölçtükleri nicel araştırma süreçleridir. Sayısal olarak ifade edilen bu ilişki derecesi, iki değişkenin ilişkili olup olmadığı veya birinin diğerinin yordayıcısı olup olmadığını gösterir (Creswell, 2017a).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 417 yetişkin birey oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde %95.25 güven seviyesi ve %4.75 hata oranı benimsenerek 417 kişi hesaplanmıştır. Araştırmanın verileri 18 yaş üstü yetişkinlerden çevrim içi ortamda (Google Forms) toplanmış; seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, yakın ve erişilmesi kolay katılımcılar üzerinde yapılan örneklemedir (Kılıç, 2013). Etik kurallara uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların gönüllülüğu esas alınmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir.

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla, katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemesi için Demografik Bilgi Formu, Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği (OÇYÖ) ve Çocukluğa Bakış Değerlendirme aracı kullanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan 417 yetişkinin çocukluk imajlarının dağılımı olumlu çocukluk yaşantısı ölçeği puanları, medeni durum, kardeş sayısı, ihtiyaçlarını karşılama durumları ve yaş gruplarına göre incelenmiştir. Yetişkinlerin çocukluğa bakışları "çocuğa olumsuz bakış", "yüceltilmiş çocuk", "yetersiz

çocuk" ve "çocuğun doğasını kabullenmiş", olmak üzere dört kategori ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıların %56.4'ünün çocuğu yüceltilmiş bakışla gördüğü; %10.8'inin ise çocuğun doğasına inanç bakışına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %25.4'ü çocukları yetersiz olarak görürken, %7.4'ü çocuklara karşı olumsuz bakış açısına sahiptir.

Çocuğa bakışı "yüceltilmiş çocuk" olanların ortalama Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği (OÇYÖ) puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuğa bakışı olumsuz olanların, Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği (OÇYÖ) puanı diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği (OÇYÖ) puanı ortalamada en yüksek olan grubun ilköğretim mezunlarıdır. İlköğretim mezunlarını sırayla lisansüstü, lisans ve lise mezunları takip etmektedir. Katılımcılardan Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği puanı en düşük olan grup ise ön lisans mezunlarıdır.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk, çocukluğa bakış, olumlu çocukluk yaşantıları

Kaynakça

Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J., & Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA pediatrics*, 173(11), e193007-e193007.

Cockburn, T. (2005). Children and the feminist ethic of care. *Childhood*, 12(1), 71-89.

Collings, S., & Davies, L. (2008). 'For the sake of the children': Making sense of children and childhood in the context of child protection. *Journal of Social Work Practice*, 22(2), 181-193.

Creswell, J. W. (2017a). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. Edam.

Creswell, J. W., & Demir, S. (2017b). Karma yöntem araştırmalarına giriş. Ankara: Eğiten Kitap.

Doğan, T., & Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 312-330.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.

Manap, A. (2015). Çocukluk Yaşantıları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.

Mehdiyev, G. (2020). Çocuk ve Çocukluk Algısına Tarihsel Bir Bakış. *Social-Political Sciences*, 27. 1 (46)

Moss, P., & Petrie, P. (2005). Children—who do we think they are. *Child Welfare and social policy. An essential reader*, 85-105.

Polat, Ö., Balaban, S., & Aydın, E. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Çağındaki Olumlu Yaşantıları ve Örgütsel Kimlik Algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 12-26.

Taş, S. (2022). Olumlu çocukluk yaşantılarının bireysel yaratıcılıkla ilişkisinde öz-saygının aracılık etkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 296-310.

Kadın Akademisyenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile İlgili Görüşleri

Medine Eda Ceylan ^{1,*} & Murat Balcı ¹

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi
medine.eda.ceylan@gmail.com

Problem Durumu

Pek çok kültürde eşanlamlı olarak kullanılan ve Türkiye'de biyolojik ve sosyal yönü yeni yeni ayrıştırılan cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını tanımlamak mümkündür. Cinsiyet, erkek veya kadın olan bir bireyin biyolojik, fizyolojik ve genetik boyutunu ifade eder. Temel olarak cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıkları ifade eder.

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin tersine toplumun kadınlara ve erkeklere yüklenmiş rollerin tanımıdır. Bir başka deyişle kadın ve erkek cinslerine yüklenen kalıp rollerdir. Bu roller toplumlardan veya kültürden farklılıklar gösterebilir. Bu rollerin ağırlığından toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı ortaya çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeklerin toplumdaki ilgili rollerinde eşit dağılımını ve kadın ve erkeğin eşit değerini ifade eder. Toplumların gelişmişlik düzeyi yükseldikçe kadına verilen değer de artmış, eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ataeril toplum yapısının düşüncelerinden biri olan; kadını ortadan kaldırma, değersizleştirme düşünceleri toplumlara iletmediği inancına varılmıştır. Kadınların toplumlarda geri plana atılması, ifade özgürlüğüne itilmesi insan hakları ihlali olarak değerlendirilmiştir.

Günümüzde kadınlar, başta şiddet olmak üzere, toplumsal hayatın hemen hemen her alanında çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Birçok çalışma, bu sorunların çoğunlukla cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklandığını göstermektedir (Bayraktar ve Güder, 2019; Dökmen, 2010, s. 20). Bu nedenle toplumsal değişimi yönlendiren kurumlar olan üniversitelerin tutum ve davranışları önemlidir. Üniversite aynı zamanda geleceğin entelektüelleri ve yenilikçi dinamikleri olan insanlar yetiştirmektedir. Bu bağlamda, diğer tüm konularda olduğu gibi cinsiyete de eşit, bilimsel, özgür ve nesnel bir bakış açısıyla, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile mücadeleye önemli katkılar sağlamaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde etkisi büyük olan akademisyenlerin tutumları oldukça önemlidir.

Toplumların en eğitimli kesimi akademisyenler olduğu varsayılırsa bu kalıp rollerin kadın akademisyenlerde ne durumda olduğu onlardan alt statüde olan bireyler için önemli bir durumdur. Bu araştırmanın amacı ise kadın akademisyenlerin toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma ile literatürdeki akademisyenlerin toplumsal cinsiyet ile ilgili eksiklik bir nevi azaltılacağı amaçlanmaktadır.

Araştırmanın ana problemleri; “Kadın akademisyenlerin toplumsal cinsiyet ile ilgili görüşleri nedir?” ve “Kadın akademisyenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili görüşleri nelerdir?” sorusudur.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı kadın akademisyenlerin toplumsal cinsiyet ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel paradigma benimsenmiştir. Nitel araştırma deseni nicel araştırma deseni ile kıyaslandığında psikolojik ölçümlerde, sosyal olaylarda bilgiyi daha derinlemesine verir. Nitel paradigmanda bireylerin, grupların toplumsal ya da insani bir probleme yükledikleri anlamı çözümleme ve anlama yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Durum deseninde; “araştırmacının bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylem, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine ve detaylı incelediği bir araştırma desenidir” (Creswell, 2007).

Bu araştırmada, İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir vakıf üniversitesindeki 15 kadın akademisyen amaçlı örneklem stratejilerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle gönüllük esasına dayanılarak seçilmiştir.

Bu araştırmada, kadın akademisyenlerin toplumsal cinsiyet ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu Onurluer (2019) tarafından hazırlanmış ve gerekli izinler alınarak soruların bir kısmı uygulanmıştır. Bartın (2022) tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu gerekli izinler alınarak soruların bir kısmı uygulanmıştır. Soruların geçerlik ve güvenilirliği Onurluer (2019) ve Bartın (2022) tarafından sağlanmıştır. Buna ek olarak 1 pilot görüşme ile soruların son hali test edilmiştir.

Görüşmelere 15 kadın akademisyenden ve görev yaptıkları vakıf üniversiteden gerekli izinler alınarak başlanmıştır. Görüşmeler ses kayıtları alınarak yapılmıştır.

Araştırmanın veri analizi için betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için uzman görüşüne sık sık başvurulmuştur. Temaları belirleme de sorular ve veriler çok kez veriler okunmuştur. Buna ek kadın akademisyenlerin cümlelerine yer verilmiştir. Araştırmacı bu görüşleri belirtirken yorumsuz bir şekilde verileri sunmuştur. Bunun için ses kayıtlarını ve görüşme dökümlerine ait veri metinlerinden rastgele seçilen birkaç tanesinin, bir uzman tarafından görüşme ses kaydıyla karşılaştırılması istenmiştir. Bulgularda doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu alıntılarının ardından bulgulara ait neden sonuç ve yorumlara yer verilmiştir. Uzman görüşü ve araştırmacı arasında tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; olumsuz toplumsal cinsiyet algısının ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sürdüğü görülmektedir (Onurluer, 2019; Bartın, 2022; Ceylan, 2023). Literatür incelendiğinde kadınların daha fazla ayrımcılığa uğradığı özgürlüklerinin kısıtlandığı, şiddete maruz kaldığı görülmektedir (Akkaş ve Uyanık,2016; Bükecik ve Özkan, 2018; 2012; Doğrucan ve Yıldırım, 2020; Efe ve Ayaz, 2010; Erden ve Akdur, 2018).

Toplumsal cinsiyet edinimini etkileyen en önemli faktörler aile, eğitim, öğretmenlerdir (Ceylan, 2023; Onurluer, 2019). Freud'un (1992) psikoseksüel gelişim kuramına göre bireyin doğduğu andan itibaren bilinçdışına kavramların yerleştiği söylenmektedir. Bu bağlamda birey doğduğu andan itibaren toplumsal cinsiyet kalıpyargıları edinmekte ve eğitimle bu kalıpyargılar pekiştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın akademisyenler, akademisyenler, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet eşitliği, cinsiyet rolleri

Kaynakça

Akkaş, İ., & Uyanık, Z. (2016). Kadına Yönelik Şiddet. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi, 6(1), 32-42.

Bayraktar, S., & Güder, S. Y. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolüne İlişkin Tutumları İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri İlişkisi. Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 9(2), 640-665.

Bükecik, E., & Özkan, B. (2018). Kadına Yönelik Şiddet: Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Kadın Sağlığına Etkisi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3(2), 33-37.

Dogrucan, A., & Yıldırım, Z. (2020). Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Üzerine Bir İnceleme. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 122-138.

Dökmen Y.Z. (2010). Toplumsal Cinsiyet (2. Basım), Remzi Kitapevi, İstanbul.

Efe, Ş. Y., & Ayaz, S. (2010). Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Ve Kadınların Aile İçi Şiddete Bakışı. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11(1), 23-29.

Erden, G., & Akdur, S. (2018). Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Ve Kadın Cinayetleri. Klinik Psikoloji Dergisi, 2(3), 128-139.

Freud, S., & Freud, E. L. (1992). Letters Of Sigmund Freud. Courier Corporation.

Ceylan, M. E. (2023). Akademisyenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile ilgili Görüşleri, Eğitim ve Bilim 2023-II içinde, Ed. Songül Karabatak, İstanbul, Efe Yayınları, ss. 249-268,1. Baskı.

Creswell, Jw, Hanson, We, Clark Plano, VI Ve Morales, A. (2007). Niteliksel Araştırma Tasarımları: Seçme Ve Uygulama. Danışman Psikolog , 35 (2), 236-264.

Çetin T., & Bartın, C. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi(Master's Thesis).

Ortaokul Öğrencilerinin “Popüler Kültüre” İlişkin Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Niteliksel Bir Araştırma

Adil Çeriz^{1,*} & Nihat Şimşek¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
adilceriz2001@gmail.com

Problem Durumu

İnsan denen varlık tarihteki macerası süresince, içtimai ya da münferit bir şekilde daima sosyal ve siyasi bir malzeme üretmiştir. İnsan kendisinin ürettiği bu malzemeye “Kültür” adını vermiştir. Kültür denen kavram, geçmişten geleceğe aktarılırken, içinde yaşadığı toplumda yeniden şekillenip farklı kalıplara bürünebilir (Kan, 2011). Geçmiş dönemlerde basit ve müzminliğini koruyan kültür, içinde bulunduğumuz dönemde çok daha hızlı değişmektedir. İnsanlığın 18. yüzyılda yarattığı Sanayi Devrimiyle beraber, ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi kültürün değişim ve dönüşümüne daha büyük bir hız katmıştır. Ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle beraber “Modern İnsan ve Popüler Kültür” kavramları ortaya çıkmıştır. Popüler kültür kavramının ortaya çıkmasıyla beraber, insanların günlük yaşam ve alışkanlıklarında hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır. Bu değişim ve dönüşümü takip etmeyenler popüler kültür kitlesi tarafından dışlanmaya maruz kalmışlardır. Popüler kültür, insanların yeme, içme alışkanlıklarından insanların hayatlarıyla ilgili tercihlerine kadar her şeyi etkisi altına alan bir olgusal süreçtir (Duygu, Öztürk ve Bıkmaz, 2007). Çocuk ve gençlerin gündelik hayatlarında, saç modellerinden, kıyafetlerine, beslenme alışkanlıklarına kadar her şey popüler kültürün etkisi altında olup bir dizi kimliksizleştirme safhasıdır.

Popüler kültürün nasıl bir yapıya sahip olduğunu göstermek amacıyla yapılan bir dizi tanımlar şu şekilde açıklanabilir; popüler kültür, “modern dönemde şehirlere doluşan (işçi) halkın kültürü olarak tanımlanabilir” (Atay, 2007). “Sanayileşme ile birlikte folk kültür, yerini popüler kültüre bırakmıştır” (Erdoğan, 2004). “Antropolojinin merkezi kavramıdır ve insanların tüm olarak ortak bilgisini teknolojileri, değerleri, inançları, adetleri ve davranışları kapsamakla beraber, bir kitle kültürü olarak adlandırılıp çok daha yaygın ve herkes için erişilebilir bir içeriğe sahiptir” (Marshall, 1999).

Popüler kültür diğer bir tanımıyla; “halka ait olandır”. Popüler kültür, halkın kültürü değil kapitalist üretim, dağıtım ve tüketim biçimlerine dayanan bir kültürdür. Popüler kültür, “kullanım ve tüketim kültürüdür”. Popüler kültür diğer bir yandan tahakkümcü bir yapıya sahip olup, popüler kültüre uymayanlar üzerinde baskı yapıp dışlamaya maruz bırakır (Erdoğan, 2004).

Popüler kültür, çocuk ya da genç için çok önemli olmakla birlikte kendisinin de bir popüler kültür ürünü olup egemen sınıfın kültürünü yansıttığı söylenebilir. Eğitim sistemi de, “popüler mitler” ileri sürer. Eğitim sistemi, egemen sınıfın kültürünü yansıtır. Genel olarak eğitim, devlet yapısına uygun ekonomik ve sosyal yapının kabul ettirilmesine yönelik politikayı popülerleştirir (Erdoğan, 2004).

Eğitim bireylerin yaşamlarıyla iç içe olan ve onu destekleyen bir süreçtir. Sosyal Bilgiler dersinin de, birey ve çocuğun, toplumun yaşamlarıyla iç içe olan ve onların toplumsallaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle, çocuğun okul dışında ki yaşamında davranışlarını etkileyen durumlara yabancı kalınmamalı ve onları eğitim sürecinin içine katmaya özen göstermelidir (Doğanay, 2001).

Bireylerin günlük yaşantılarında, popüler kültür toplumsal yaşantıyı önemli ölçüde etkilemekte ve toplumun inanç, değer ve bilgisini etkilemektedir. Bu kültürün, doğru ya da yanlış olduğu konusu da tartışılabilir. Fakat çocuk ve gençlerin günlük yaşamlarında bu kültürün yoğun bir şekilde etkisi altında kaldığı bir gerçektir. Çocuğun yaşamını sosyal bilgiler dersi önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olan ve onu topluma kazandıran bir ders olması nedeniyle popüler kültürle aslında iç içe olması gereken bir derstir (Öztürk ve Bıkmaz, 2007).

Çocukların ve gençlerin günlük yaşantısı, popüler kültürün öğeleri ile iç içedir. Yeme ve içme alışkanlıklarından başlayarak, gelecekte yapmak istedikleri mesleğe kadar her şeyde popüler kültürü etkisi yakından görülebilir. Popüler kültür öğelerini, derste kullanma öğrencilerin derse motivasyonunu sağlayabileceği gibi olumsuz bazı etkileri de olabilir. Bunlar; konunun dışına çıkma veya sınıf düzeninin bozulması gibi.

Bu çalışmada, geleceğimiz olan bireylerin (çocukların) popüler kültüre yönelik algı ve tutumlarını Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabında 7. Ünitelerde yer alan “Uluslararası İlişkilerimiz” öğrenme alanı içerisinde bulunan “Popüler Kültür” konusu kapsamına giren ve kitabın yazarları tarafından hazırlanan “Popüler Kültür Anketi” ile ortaokul öğrencilerinin Popüler Kültür hakkında tutum ve algılarını incelemektir. İlgili çalışmada, “Sosyal Bilgiler dersinde popüler kültür ortaokul öğrencilerinin tutum ve algılarını hangi yönde etkilemektedir?” sorusuna cevap aranacaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu-bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olunan ama ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgular üzerinde durmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda katılımcıların popüler kültür kavramına ilişkin algı ve tutumlarını 6. Sınıf ders kitabında yer alan anket ile belirlemek amacıyla olgu-bilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep ve Şanlıurfa illerinde yer alan farklı devlet okullarında 6. sınıfta eğitim-öğretim dönemi içerisinde bulunan 122 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada 6. Sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi, çalışma kapsamında ki popüler kültür kavramının 6. Sınıf ders kitabında yer alıp müfredatta ayrıntılı bir şekilde derslerde işlenmesindedir. Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Ölçüt örneklemenin bir çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak mevcut niteliklere sahip katılımcıların belirlenmesinde kullanışlı olduğunu ifade

etmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde ortaokul döneminde olup 6. sınıfta eğitim-öğretim görmesi katılım ölçütü olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Sosyal Bilgiler 6. Sınıf ders kitabında yer alan Popüler Kültür Anketi (Ek. 1) ile verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve araştırma deseni olan tarama modeli içinde etkin olarak kullanılan anket tekniği ile toplanmıştır. Anket; çok sayıda sorudan oluşan ve kısa bir süre zarfında kalabalık bir örneklemden veri toplamak için kullanılan bir ölçme aracı olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2012; Büyüköztürk, 2005). Ayrıca anketler toplanan verileri standartlaştırmak için de kullanılmaktadır. Anketlerde, ölçülen özelliğe göre olgusal, bilgi, davranışsal, inanç ve kanı olmak üzere dört farklı soru grubu kullanılabilir (Balcı, 2012; Büyüköztürk, 2005).

Araştırmanın veri toplama sürecinde, Sosyal Bilgiler dersinde “Popüler Kültür ve Biz” konusunun işlendiği hafta içerisinde dersin öğretmeni ve araştırmacı aracılığıyla form ve anketler için gerekli açıklamalar yapılmış ve bu açıklamalardan sonra öğrencilerin formları doldurup, soruları cevaplamaları sırasında herhangi bir baskı veya müdahale yapılmamıştır. Bu süreçte araştırmacı, katılımcıların formları doldurduğu sırada gözlem ve bilgi notlarını almakla ilgilenmiş ve katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Çalışma sonucunda 122 form elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi ise, betimsel istatistiklerden, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekanslardan yararlanılarak çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada, öğrencilerin popüler kültüre yönelik kavramsal açıklamalarının yanı sıra, popüler kültürün televizyon, sosyal medya, vb. birçok kitle iletişim aracı ile sunulan kültürün, ilköğretim öğrencilerinin okul hayatını, hem olumlu hem de olumsuz olarak etkilediği; öğrencilerin ayrıca popüler oyun, video, sosyal medya fenomenlerini ve televizyon dizilerini seyrettikleri için derslerini ve okul arkadaşlıklarını zedelediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada popüler kültürün öğrenciler üzerinde, olumsuz ve olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Popüler kültürün öğrenciler üzerinde; toplumsal ve ahlaki problemler, değer değişimi, tüketim alışkanlığı, yabancı kültür özentisi, derse ilgisizlik, Türkçeyi kullanımda değişim, olumsuz rol model, saldırgan davranışlar, marka takıntısı, kimlik karmaşası, zaman israfı, madde bağımlılığı, televizyon bağımlılığı vb. olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Popüler kültürün öğrenciler üzerinde; kişisel bakıma önem verme, iletişim becerisini arttırma, derse ilgi çekme, sosyalleşme, bilgiye ulaşma kolaylığı, teknolojiyi kullanma becerisini arttırma, fikirlerini rahatça ifade etme vb. olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Eğitim kurumları ve medya ortaklığı geliştirilmeli ve popüler kültür unsurlarının olumsuz ve olumlu yönleri medya aracılığıyla anlatılmalıdır.

Öğrencilere, velilere ve öğretmenlere popüler kültürle ilgili seminerler verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Kùltür, popüler kùltür, ortaokul öğrencileri ve sosyal bilgiler

Kaynakça

Atay, T. (2007). Popüler kùltürden kitle kùltürüne çocukluğun dönüşümleri. N. Ahiođlu ve N. Güney (Yay. Haz.): Popüler Kùltür ve Çocuk (s. 87-101). Ankara Üniversitesi Çocuk Kùltürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.

Balcı, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 133-151.

Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editör). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 15-46). Pegem Yayıncılık, Ankara.

Duygu, S., Öztürk, G., & Bıkmaz, F. (2007). Popüler kùltür ve okul: Ankara ve bolu illerinde ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma. Popüler Kùltür ve Çocuk, 104-105.

Erdoğan, İ. (Kasım, 2004). Popüler kùltürün ne olduğu üzerine. Popüler Kùltür ve Gençlik. Özel Sayı. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 57, 7-19.

Kan, Ç. (2011). Sosyal bilgiler dersi ve popüler kùltür. Cukurova University Faculty of Education Journal, 40(1).

Marshall, G. (1999). Sosyoloji sözlüğü. Osman Akinhay ve Derya Kömürcü (Çeviren). Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Öztürk, D., S. Güler ve F. Bıkmaz. (2007). Popüler kùltür ve okul: Ankara ve Bolu illerinde ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma. N. Ahiođlu-N. Güney (Yayına Hazırlayanlar). Popüler Kùltür ve Çocuk (s. 103-125). Ankara Üniversitesi Çocuk Kùltürü Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.

0-18 Yaş Aralığında Çocukları Olan ve Birliktelikleri Devam Eden Ebeveynlerin Evlilik Doyumları ve Birlikte Ebeveynlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Emel Güner Tezcan ¹ & Sevcan Yağan ^{2,*}

¹ İstanbul Okan Üniversitesi

² İstanbul Kültür Üniversitesi

yagansevcann@gmail.com

Problem Durumu

Ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocuklarının yaşamlarına olan etkisini veya anne babaların ikili ilişkilerinin çocuklarının davranışlarına olan yansımaları ortaya koymaktadır. ‘Evlilik doyumunun (Kaya ve Buğa, 2021), evlilik uyumunun (Özbey, 2012; Zubrick vd., 2005), evlilik tatmininin (Zhang, Guo, Bai, Wang, Gao ve Cheng, 2022), ebeveynlerin ikili ilişkilerinin kalitesinin (Weber, Kamp-Becker, Christiansen ve Mingebach, 2019) ebeveynlerin birbirine desteğinin ve evlilik içi fikir çatışması yaşanıp yaşanmamasının (Lawrence, 2022), ebeveynlerin arasında geçimsizlik ve fikir ayrışması olması durumunun (Sertbaş, 2006) çocukların tutum ve davranışlarını doğrudan etkilediği belirtilmektedir’. Çocuk yetiştirme sürecinde iki ebeveynin karşılıklı etkileşimi, desteği ve sürece dahil olması, çocukların güven ve istikrar duygusunu hissederek büyümesine katkı sağlamaktadır (Macie ve Stolberg (2003). Bunun aksine; fikir çatışması içinde olan ve iletişim bozukluğu olan ebeveynleri olan çocuklarda ise, uyum problemleri gözlemlenmektedir (Roberson ve ark., 2011). Birlikte ebeveynlik çatışması yaşayan ebeveynlerin çocuklarının ergenlik döneminde yaşadıkları psikolojik uyum sorunlarının, yaşanan çatışma ve tutarsızlıkla bağlantılı olduğu saptanmıştır. Feinberg ve arkadaşları (2007) yılında yaptıkları çalışmada, adölesan çağındaki çocukların ileri dönemde anti-sosyal davranışlar göstermesinin birlikte ebeveynlik çatışmalarından kaynaklandığını, fakat depresyon yaşamalarının ortak ebeveynlik çatışmalarından kaynaklanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buehler ve Welsh (2009) ise, 11-15 yaş çocuklarının ortak ebeveyn tutumlarının olumu veya olumsuz olmasından etkilenerek içselleştirme ve duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Bernard ve arkadaşları (2015), üniversite döneminde bulunan çocukların akademik başarısının ortak ebeveyn çatışmasından olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Zemp ve arkadaşları (2017) çalışmalarında kaliteli bir evlilik yaşamı olan ebeveynlerin, çocuklarla ilgili karar alma süreçlerinde ortak hareket edebildiklerini ve birbirine yardımcı olabildiklerini, dolayısıyla daha az çatışma yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Choi ve arkadaşlarının (2019) ortak ebeveynlikte görev paylaşımını ve çocukların davranış biçimlerini ele aldıkları çift yönlü boylamsal çalışmalarında, ortak ebeveynlikte görev paylaşımı yapan ailelerin çocuklarında daha az davranış sorunu bulgularına ulaşıldığı sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmanın temel amacı; 0-18 yaş çocuğu olan ve evlilikleri devam eden ebeveynlerin evlilik doyumları ile birlikte ebeveynlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir.

Yöntem

Temel amacı; 0-18 yaş çocuğu olan ve evlilikleri devam eden ebeveynlerin evlilik doyumları ile birlikte ebeveynlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi olan bu araştırmanın desenini, nicel paradigma kapsamında kullanılan ve iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirleyen ve bu değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyan ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan ve Türk vatandaşı olan, 0-18 yaş aralığında çocukları olan ve evlilikleri devam eden 401 ebeveyn oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Canel (2007) tarafından geliştirilen “Evlilik Doyumu Ölçeği” ve Özdemir ve ark, (2021) tarafından geliştirilen “Birlikte Ebeveynlik Ölçeği” kullanılmış olup, veriler çevrim içi anket formu yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS-27.0, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek ve ilişki derecesini belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde oluşturduğu farkı görmek için t-test ve ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı fark ortaya çıkması nedeniyle ikili karşılaştırmalar için Scheffe testi tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizleler sonucunda cinsiyet, evlilik sayısı, yaşanılan yer, evlilik türü, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı değişkenlerinin evlilik doyumunda anlamlı fark yaratmadığı, ancak çalışmaya katılan ebeveynin yaşı, evlendiği yaş, öğrenim düzeyi, ailenin ortalama gelir düzeyi, evlilik süresi ve eşlerin aralarındaki yaş değişkenlerinde ise anlamlı fark yarattığı tespit edilmiştir.

Birlikte ebeveynlik düzeyleri açısından cinsiyet, çalışmaya katılan ebeveynin yaşı, yaşanılan yer, evlilik süresi, eş seçimi, evlenilen yaş, çocuk sayısı, çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti ve evlilik türü değişkenlerinin anlamlı fark yaratmadığı; öğrenim düzeyleri, gelir düzeyleri, eşlerin yaş farkı, evlilik sayısı değişkenleri açısından ise anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, ebeveynlerin evlilik doyumunun, birlikte ebeveynlik düzeyleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik doyumuna, birlikte ebeveynlik, aile, çocuk

Kaynakça

Ağdemir, Sürmeli (1991). Aile ve Eğitim. <https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/198056>. (12.02.2024).

Akata, Z. H. (2023). Definition of Turkish Family Structure and Kinship Networks (A Sociolinguistic Approach). EPISTÉMÈ (에 피 스테 메), 29(3), 3-29.

Aktaş, E., Teksöz, E., & Ocakçı, A. F. (2012). Ailede Kadının Değişen Rolünün Çocuk Sağlığına Etkisi ve Aile Merkezli Bakımın Önemi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(1), 73-80.

Altenburger, L. E., Gugi, P. C., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2022). Measuring Maternal Gatekeeping: A Rasch Analysis Of The Parental Regulation Inventory. *Journal Of Family Studies*, 28(4), 1355-1376.

Aluş, Y. (2015). Kültürel ve toplumsal gerçekliğimiz açısından aile anlayışlarının ve Türk ailesinin değerlendirmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 15-24.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling The Mystery Of Health: How People Manage Stress And Stay Well*. San Francisco, 175.

American Psychiatric Association. (2020). The American Psychiatric Association practice guideline for the treatment of patients with schizophrenia. American Psychiatric Pub.

Arıdağ, N. Ç., Erus, S. M., & Seydooğulları, S. Ü. (2019). Eş desteğinin evlilik doyumu ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1014-1024.

Arici, Ö. B. (2023). *Evlilik Doyumu ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Arasındaki İlişkide Ortak Ebeveynliğin Aracı Rolü* (Master's Thesis, Izmir Katip Celebi University (Turkey)).

Aslan, K. (2002). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk Eğitiminde Sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).

Ataca, B. (2009). Turkish family structure and functioning. Perspectives on human development, family, and culture, 108-125.

Atıkan, B. (2019). *Evlilik birliğinde sadakat yükümlülüğü* (Master's thesis).

Atik, M. K. (2007). *Aşık Mahzûni Düşüncesinde Tanrı Ve İnsan Sevgisi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (9), 1-11.

Avcı, C. (2015). *Cinsel işlev bozukluğu olan ve olmayan kadınların benlik saygıları ve cinsel doyumları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).

Ayaz, B. (2024). *Evlilikte İyi İletişim Sanatı*. Bekir Ayaz.

Aydın, K. (1998). *Eşlerin Evlilik Doyum Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aydın, O., & Baran, G. (2010). Toplumsal Değişme Sürecinde Evlenme ve Boşanma. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 117-126.

Aydın, S. (2023) *Türk Akrabalık Sistemi* (2023). *Dil Araştırmaları*, 17(33), 267-273. <https://doi.org/10.54316/Dilarastirmalari.1369946>

Balbernie, R. (1999). Infant-Parent Psychotherapy And Infant Mental Health Services: A Strategy For Early Intervention And Prevention. [Http://Www.Understandingchildhood.Net/Posts/Infant-Parent-Psychotherapy-And-Infant-Mental-Health-Services-A-Strategy-For-Early-Intervention-And-Prevention/](http://Www.Understandingchildhood.Net/Posts/Infant-Parent-Psychotherapy-And-Infant-Mental-Health-Services-A-Strategy-For-Early-Intervention-And-Prevention/) (01.06.2024)

Balbo, N., & Arpino, B. (2016). The Role Of Family Orientations In Shaping The Effect Of Fertility On Subjective Well-Being: A Propensity Score Matching Approach. *Demography*, 53, 955-978.

Baril, M. E., Crouter, A. C., & Mchale, S. M. (2007). Ergenlerin Refahı, Evlilik Sevgisi ve Birlikte Ebeveynliği Birbirine Bağlayan S¼reçler. *Aile Psikolojisi Dergisi*, 21(4).

6 Şubat Depremini Deneyimleyen Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Değişimler

Şeyma Türen ^{1,*}, Bala Çapar ² & Hüsna Hümeysra Sağıroğlu ³

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi

² Kilis 7 Aralık Üniversitesi

³ İstanbul Medeniyet Üniversitesi
seymaturen@hotmail.com

Problem Durumu

Yeryüzünün önemli doğa olayları arasında yer alan deprem, yer kabuğu içerisinde oluşan kırılmalar sonucunda ani bir biçimde ortaya çıkan titreşimlerin dalgalar halinde yayılarak geçtikleri ortamları ve yeryüzünü çeşitli şiddet ve büyüklükte sarması sonucu oluşmaktadır (Çalışkan, 2021; İşçi, 2008; Özmen ve Pampal, 2009). Doğrudan kaynağı doğa olaylarına dayanan ve doğal yollarla meydana gelen depremler, tarihler boyunca karşılaşılan en yıkıcı afet türlerinden biri olmuştur (Mermer vd., 2018; Şengün ve Küçükşen, 2019). Depremler, dünyanın önemli bir kısmında yaşayan insanların hayatlarını ciddi oranda etkilemektedir ve Türkiye de aktif bir deprem kuşağında yer aldığından bu etkilerden fazlasıyla payını almaktadır. Ülkemizde son gerçekleşen ve asrın felaketi olarak nitelendirilen depremler ise Kahramanmaraş'ta 06.02.2023 günü, Türkiye saati ile 04:17'de ve 13:24'de 7.7 ve 7.6 büyüklüğünde art arda iki kez yaşanmıştır. Depremler en çok Kahramanmaraş, Hatay, Adıyaman, Gaziantep, Malatya, Kilis, Diyarbakır, Adana, Osmaniye, Şanlıurfa ve Elazığ'da şiddetli bir şekilde hissedilmiş ve bölgede can kaybı ve ağır hasara neden olmuştur (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2023; BBC News, 2023).

Deprem, insanların yaşamlarını kaybetmesine neden olmasının yanında fiziksel zararlar veren ve insanların güvenlik hissini zedeleyen bir doğal afetdir (Telli ve Altun, 2023). Yaşamının herhangi bir dönemindeki her birey yaşanan doğal afetler sonrasında korku, dehşet, karmaşa gibi duygulara kapılmaktadır. Ancak çocuklar, gelişim döneminin özellikleri ve hayat deneyimlerinin azlığı sebebiyle doğal afetleri yetişkinlerden farklı biçimde yorumlayıp değişik tepkiler geliştirebilmektedirler (İşmen, 2001). Çocukların gelişim dönemleri veya bireysel farklılıklarına göre de depreme gösterdikleri tepkilerde değişiklikler görülmektedir. Çocuklardan bazılarında depremin hemen sonrasında davranışlarında değişimler gözlemlenirken, bazılarında günler, haftalar, aylar boyunca hiçbir farklılık olmayıp çok daha sonraki zamanlarda davranış problemleri gelişebilmektedir (Berument vd., 1999; Monahan, 1993).

Alanyazın incelendiğinde depremi deneyimleyen çocukların hem kısa hem de uzun vadede fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlıkları üzerinde ciddi problemler olabileceği ifade edilmektedir (Peek, 2008). Deprem felaketini yaşayan çocukların gelişimsel sorunlar yaşadığı, anti sosyal davranışlar geliştirdiği ve saldırgan davranışlar gösterdiği belirlenmiştir (Gomez ve Yoshikawa, 2017; Yule, 2001). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların dil kazanımında ve iletişim becerilerinde bozukluk, yatak ıslatma,

kabızlık, idrar ya da gaita kaçırma, yeme bozuklukları, uykuya dalmakta güçlük, yardım için ağlama ya da çılglık atma, titreme, amaçsız hareket etme gibi problemleri sergiledikleri görülmektedir (Berkem ve Bildik, 2001; Gomez ve Yoshikawa, 2017; Margolin vd., 2010). Ayrıca bu dönem çocuklarında yalnızlık veya yabancı korkusu, ayrılık kaygısı, terk edilme korkusu, anne babalarını ve değer verdikleri eşyalarını kaybetme korkusu geliştiği ifade edilmektedir (Limoncu ve Atmaca, 2018; Pataki vd., 2001). Çocuklar yaşadıkları içsel durumları ve olumsuzlukları, travma temaları içeren oyunlarına, çizimlerine ve yaptıkları canlandırmalara da yansıyabilmektedir (Margolin vd., 2010).

Yapılan çalışmalar yaşanan deprem deneyiminin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini göstermektedir. Ülkemizde de bir süre önce 6 Şubat depremi yaşanmış ve bu deprem ülkemizin en yıkıcı depremi olarak görülmüştür. Bu araştırma ülkemizde yaşanmış olan 6 Şubat depremi sonrasında çocuklarda görülen değişimleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Yürütülen araştırma ile çocukların yaşadıkları, anneleri ve öğretmenlerinin bakış açıları doğrultusunda ortaya konulmuş ve çocukların iyi oluşlarının desteklenmesini sağlamak için ilk adım olan şu anki durumlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılarak yürütülmüş; çalışma grubuna, deprem bölgelerinde yaşayan beş anne ve bu bölgelerdeki MEB'e bağlı anaokullarında görev yapan beş okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklemeyle belirlenerek, öğretmenler ile annelerin depremi doğrudan yaşamış olmaları şartı aranmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı kadındır. Ortalama mesleki tecrübeleri 8,5 yıldır. Annelerin ortalama yaşı 33'dür. Araştırmanın verileri, deprem sonrası çocuklarda görülen değişimleri tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları öğretmenler ve ebeveynler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra amacı, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından değerlendirilmek üzere iki okul öncesi eğitimi ve bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında görev yapan öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuş olup alınan uzman görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek son haline getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ebeveyn ve öğretmenlerden elde edilen görüşler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş; kodlara, alt temalara ve temalara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda çocukların okula devamsızlıklarında artış olduğu belirlenmiştir. Okula devam eden çocukların ise saldırgan davranışlar gösterme, yönergelere uymama, yalnız kalamama, depremi tekrar yaşama korkusu gibi problemleri sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca bu çocukların deprem ile ilgili sembolik oyunlar kurdukları ifade edilmiştir. Bununla birlikte depremi deneyimleyen çocuklarda sınıfa uyum ve kurallara uyma konusunda gerilemeler yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise depremle ilgili sohbet etmek dışında herhangi bir etkinlik uygulamadıkları saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocuğa sahip olan annelerle yapılan görüşmeler sonucunda çocukların anneden ayrılamama, yalnız kalamama, depremi tekrar yaşama, karanlıktan ve yüksek sestten korkma gibi problemlili davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocuklarda uyku problemleri görüldüğü ifade edilmiştir. Çocukların okuldaki oyunlarına paralel bir şekilde ev yaşantılarında da deprem ile ilgili sembolik oyunlar kurdukları saptanmıştır. Annelerin, çocuklarıyla birlikte deprem tatbikatı yapma, deprem konusunda sohbet etme ve eğitici videolar izleme gibi aktiviteler yaptıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi çocuklar, deprem, korkular, problem davranışlar

Kaynakça

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD]. (2023, Şubat 24). 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş (Pazarcık ve Elbistan) Depremleri Saha Çalışmaları Ön Değerlendirme Raporu. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD]: <https://deprem.afad.gov.tr/content/137> adresinden erişildi.

BBC News. (2023, Nisan 14). 6 Şubat'taki depremlerde can kaybı 50 bin 500'e yükseldi. BBC News Türkçe: <https://www.bbc.com/turkce/articles/c51kdv8d15jo> adresinden alındı

Berkem, M., & Bildik, T. (2001). Depremin marmara üniversitesi tıp fakültesi çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuru profili üzerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 29-35.

Berument, S. K., Sayıl, M., & Uçanok, Z. (1999). Depremden etkilenen çocuklarınıza nasıl yardımcı olabilirsiniz? Anne-baba el kitabı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5 (14), 78-88.

Çalışkan, O. (2021). Coğrafya eğitimi ve arazi çalışmaları (4.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gomez, C. J., & Yoshikawa, H. (2017). Earthquake effects: Estimating the relationship between exposure to the 2010 Chilean earthquake and preschool children's early cognitive and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.004>

İşçi, C. (2008). Deprem nedir ve nasıl korunuruz?. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 3 (9) , 959- 983.

İşmen, A.E. (2001). Deprem yaşantısına bağlı travma ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 80-104.

Limoncu, S., & Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13(1). <https://doi.org/10.5505/megaron.2017.49369>

Margolin, G., Ramos, M. C., & Guran, E. L. (2010). Earthquakes and children: The role of psychologists with families and communities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/a0018103>

Mermer, G., Donmez, R. O., & Daghan, S. (2018). The evaluation of the education for earthquake preparation addressed to middle school students. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 68(12), 1809-1815.

Monahan, C. (1993). *Children and trauma: A parent's guide to helping children heal*. Lexington Books.

Özmen, B., & Pampal, S. (2009). *Depremlerle baş edebilmek*. Efil Yayınevi.

Pataki, G. E., Stone, J. L., & LeViness, J. (2001). Crisis counseling guide to children and families in disasters. In *Crisis counseling guide to children and families in disasters* (pp. 104-104), Office of Mental Health (OMH).

Peek, L (2008). Children and disasters: understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience – an introduction. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 1-29. <https://doi.org/10.1353/cye.2008.0052>

Şengün, H., & Küçükşen, M. (2019). Afet yönetimi eğitimi niçin gerekli?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(46), 193-211.

Telli, S. G., & Altun, D. (2023). Türkiye'de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 125-136.

Yule, W. (2001). Post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *International Review of Psychiatry*, 13(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/09540260120074064>

Ortaokul Öğrencilerinin Afet Kavramına Yönelik Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi

Bahar Diken Çevik ^{1,*} & Nihat Şimşek ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Gaziantep Üniversitesi

bdiken21@gmail.com

Problem Durumu

Afetler insanlığın var olduğu günden süregelmiştir (Erkal ve Değerliyurt, 2009). Afetler ülkemiz de dahil olmak üzere birçok ülkede büyük sorun teşkil etmekte ve dünyanın birçok ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de can ve mal kayıplarına neden olmaktadır. “Afetler; can kaybı, yaralanma, hastalık gibi fiziksel, zihinsel ve psikososyal olumsuz etkilere sebebiyet vermenin yanında; mal ve mülk kaybına, hizmetlerin, sosyal ve ekonomik hayatın aksamasına ve çevresel bozulmalara yol açabilmektedir” (Aksoy, 2014). “Afet, birçok kurum ve kuruluşun koordineli bir biçimde görev almasını gerektiren ve insan hakları için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar meydana getiren, normal yaşamı ve insan aktivitelerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplumları veya insan topluluklarını etkileyen doğal, teknolojik ve insan kökenli olaylara denilmektedir.” (Şahin ve Sipahioğlu, 2002). AFAD tanımında ise “Afet, toplumun birçok farklı açıdan kayıplar vermesine neden olan, hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya aksatan, olaya maruz kalan toplumun başa çıkma kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaylar bütünü olarak tanımlanmaktadır” (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2014). Türkiye sel, heyelan, su baskını, kaya düşmesi ve en çok etkileyen deprem afetleri ile sık sık karşı karşıya kalmaktadır. “1980 – 2017 yılları arasında meydana gelen afetler incelendiğinde, can kaybı bakımından Türkiye’de bir milyon kişi başına yılda ortalama 6-25 kişinin doğa kaynaklı afetler nedeniyle hayatını kaybettiği görülmektedir.” (AFAD, 2018). Yakın geçmişte en büyük örneği olan Kahramanmaraş (Pazarcık ve Elbistan) merkezli 6 şubat depremidir.

Doğal afetleri önlemek mümkün olmamakla beraber zararı en aza indirmek için önlemler almak olanaklıdır. Bunun en etkili yolu ise bireye küçük yaşta verilecek eğitimidir. “Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.” (Dr. Atilla Çimer vd., 2020). Afet bilinci afet eğitimi ile sağlanabilir. Eğitim-öğretim programlarını incelediğimizde ortaokulda afet eğitimini Sosyal Bilgiler dersi üstlendiğini görmekteyiz. Verilen afet eğitimi ile bireyin afet öncesi, afet sırası ve afet sonrasında yapılacaklara dair bilinç oluşturulmak istenmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programı 4.sınıf Evimiz Dünya öğrenme alanında “Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” kazanımına yer verildiği 5. Sınıfta ise Evimiz Dünya öğrenme alanında “Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme” kazanımına yer verildiği 6 ve 7. sınıf programlarında ise afetler konusuna değinilmediği görülmüştür. (MEB, 2024). Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinde afet kavramının onlarda çağrıştırdıkları kelime ilişkilendirme testi ile incelenmek istenmiştir.

Yöntem

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin afet kavramına bakış açılarını kelime ilişkilendirme testi ile tespit etmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmamızın yöntemi nicel araştırma olarak belirlenmiştir. Nicel araştırma yöntemi; sosyal gerçekliğin gözlenebilir, ölçülebilir ve sayılarla ifade edilebilir olgulardan oluştuğunu iddia etmektedir. (Glesne ve Peshkin, 1992). Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin afet kavramına bakış açıları var olduğu gibi incelenmek istendiğinden tarama(betimsel) desen kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi tasvir etmektir. (Karasar, 2023). “Tarama araştırması, görüşme soruları, soru formları ya da testler gibi bir sıra araçla bir grubun özelliklerini belirlemeyi içerir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgül, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim- öğretim yılı içerisinde Şanlıurfa ilinin Eyyubiye ilçesinde yer alan Selahaddin Eyyübi Ortaokulunda öğrenim gören 120 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden olup öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Bahar, 2001).

Yapılan araştırmada, betimsel analiz tekniği kullanılarak ortaokul öğrencilerinin “afet” kavramı ile ilişkili kullandıkları kavramların tekrarlanma sıklığını cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından gösteren bir frekans tablosu hazırlanmıştır. Betimsel analiz; temel analiz türü altında yer alan, verileri olduğu gibi gösteren, resmeden, anlatan bir irdelmedir (Sönmez, Alacapınar, 2018). “Bu tür analizler de amaç elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya iletmektir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu frekans tablosundan yararlanarak öğrencilerin “afet” kavramına yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için kavram ağı oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan bireyler tarafından sadece 1 kez tekrarlanmış olan sözcükler frekans tablosuna alınmamıştır. Bunun nedeni çok sayıda kullanılan bu sözcüklerden anlamlı kategorilerin oluşabileceği bir kavram ağı oluşturma güçlüğüdür. Veriler analiz edilirken eş anlamlı sözcüklerden sadece bir tanesi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre kodlanması “E” Erkek, “K” Kız öğrencileri ifade etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinde afet kavramı, sosyal hayatında sıkça karşılaştığı ve tanık olduğu kavramlar çağrıştırmaktadır. Bu kavramın en başında yakın geçmişte yaşamış olduğumuz ve etkisinin hala devam ettiği deprem gelmektedir. 5.sınıf öğrencilerinin afet kavramının çağrıştırdığı kelimeler deprem, sel, tsunami, vakan patlaması, can kaybı, doğal ve korku ifadeleri yer almaktadır. Afet ile ilgili kurdukları cümlede de genellikle 6 şubat depreminden bahsettikleri gözlemlenmiştir. 6. Sınıf öğrencilerinin bulguları incelendiğinde deprem, çığ, fırtına, heyelan, toprak kayması, sevimsizlik, zelzele, hortum, yıldırım ve endişe gibi kavramlar kullandıkları görülmüştür. Afet ile ilgili kurdukları cümlede çoğu 6 şubat depreminde yaşadıkları korkuyu dile getirdikleri gözlemlenmiştir. 7. Sınıf öğrencilerinin de en çok kullandıkları kavram deprem, çölleşme,

sel, toprak kayması, yangın, kuraklık, yardım, kurtarma, kaza kavramı olmuştur. 7. Sınıf öğrencilerinde ataist kavramının kullanılması dikkat çeken bir nokta olmuştur. Ataist kavramı afet eğitiminde yer almadığından ötürü öğrencilerin ailenin veya yaşadığı çevrenin etkisi altında kaldığının kanıtı niteliğindedir. Kurdukları cümleler ise deprem ile ilgili olduğu görülmüştür. 8.sınıfların bulguları incelendiğinde 7. Sınıf öğrencileriyle benzer kavramlar kullandıkları görülmüştür. Yalnız afet ile ilgili kurdukları cümlelerde afetin tanımı ve afetin oluşmasının edeni olarak ateist insanların çoğalmasına bağlayan cümleler kurmuşlardır. Buradan çıkarılan sonuç 8. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları eğitim ve çevrenin etkisinde kaldığı evrede olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Afet, afet eğitimi, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

AFAD, (2014). Türkiye afet farkındalığı ve afetlere hazırlık araştırması. Ankara: AFAD.

AFAD, (2018), Türkiye’de Afet Yönetimi Ve Doğa Kaynaklı Afet İstatistikleri

Aksoy, A.A (2014), Afete Hazırlıklı Olmanın Önündeki Psikolojik Engeller. Uzmanlık Tezi, Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Ankara.

Bahar, M. & Kılıçlı, F. (2001). Kelime İlişkilendirme Testi Yöntemi ile Atatürk İlkeleri Arasındaki Bağların Araştırılması. X Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Büyükoztürk, Ş. Çakmak, K. E, Akgün., E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Pegem Akademi.

Çimen, A. Bostancı, A. Kızılloluk, H. Zencirci H, Er K.O., Helvacı.M.A, Teyfur, M. Yiğit, N. Ercan, R. Şimşe, S. Gürkan, U. Ergüneş, Y. (2020) Eğitim Bilimine Giriş, Anı Yayıncılık.

Erkal, Değerliyurt (2009) Türkiye’de Afet Yönetimi, Doğu Coğrafya Dergisi, sayı 22

Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). Becoming qualitative researchers: an introduction, London: Longman

Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel

MEB, (2024), Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 4., 5., 6. ve 7. Sınıflar. Ankara.

Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2018). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.

Ankara: Anı Yayıncılık, 6. Baskı Sınıflar. Ankara.

Şahin, C. ve Şipahioğlu, Ş., 2002, Doğal Afetler ve Türkiye. Gündüz Eğ. ve Yay. Ankara, 478s.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İlkokulda Hassas Becerilerin Önemi ve Türkiye’deki Mevcut Durum

Hanife Esen Aygun ^{1,*}, Şerife Gonca Zeren ¹ & Mehmet Aşıkcan ²

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

² Necmettin Erbakan Üniversitesi

hanifeesen@comu.edu.tr

Problem Durumu

Hassas beceriler akademik olmayan ve maddi karşılığı bulunmayan, çatışma çözümü ya da iyi bir dinleyici olma gibi kişilik özelliklerini ifade etmektedir (Alex, 2009). Uluslararası alan yazında hard skills olarak adlandırılan bilişsel beceriler çocukların standart test ve ölçümlerde başarılı olmasına yönelik becerilerini tanımlarken, soft skills olarak adlandırılan hassas beceriler ise çocukların diğer bireyler ile iyi anlaşan, esnek ve etkin karar veren, duygu ve davranışlarını düzenleyen bireyler olmasına yönelik becerileri ifade etmektedir (Melser, 2019). Hassas becerilerin, kişilerarası ilişkiler, bilişsel beceriler ve duygusal kontrol olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Guerra-Báez, 2019). Bu sınıflandırmaya göre, kişilerarası beceriler, iletişim, iş birliği, empati, çatışma çözümü ve dürüstlük; bilişsel beceriler, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, öz değerlendirme, analiz ve neden-sonuç ilişkisi kurma; duygusal kontrol ise, duyguları fark etme, duyguları yönetme ve stresle başa çıkma becerilerinden oluşmaktadır (Melser, 2019). Hassas beceriler, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan çocukların gelişimini desteklemektedir (Lawson vd., 2019; Thiery vd., 2022). Hassas beceriler konusundaki, çalışmalar çocuklarda davranış problemlerinin azaldığı, okul terki ve devamsızlık gibi durumların önüne geçildiği, bilişsel becerilerin desteklendiği ve akademik başarının arttığını ortaya koymaktadır (Fletcher ve Padrón, 2016). Çocukların, hassas becerilerindeki gelişiminin diğer gelişim alanlarından ayrılamayacağını ortaya koyan çalışmalar, çocuklarda hassas becerilerin gelişiminin desteklenmesinin bilişsel gelişim açısından da katkılarına dikkati çekmektedir (Lawson vd., 2019; Williamson, 2021). Örneğin, hassas beceriler ile bilişsel gelişim alanındaki sağlıklı etkileşim sonucunda çocuklarda akademik başarının arttığı bilinmektedir (Corcoran vd., 2018; Panayiotou vd., 2019). Bununla birlikte, hassas becerileri desteklenen çocukların sınıf içinde gözlemlenen davranış problemlerinin azaldığı anlaşılmaktadır (Jones vd., 2014). Bu bilgilerden hareketle, çocuklarda hassas becerilerin okullarda planlı ve sistemli bir biçimde desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. OECD ülkelerindeki öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini inceleyen OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması'nın (2021) sonuçları incelendiğinde, Türkiye örnekleminin sahip olduğu profil ilkökul döneminde hassas becerilerin sistemli bir biçimde dikkate alınması gerektiğine ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır. Alanyazın incelediğinde ülkemizdeki araştırmacıların, hassas becerin iş birliği, empati, iletişim, problem çözme gibi çeşitli boyutlarına odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte, hassas becerinin bütünsel olarak ele alınmadığı anlaşılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, ilkökulda hassas becerilerin önemi ortaya koymak ve hassas beceriler konusunda Türkiye’deki durumu incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın modeli derleme

çalışması olarak belirlenmiştir. Derleme çalışmaları araştırmacı ya da araştırmacıların, araştırma konusu hakkında alanyazından elde ettiği bilgileri sentezleyerek sunmasını içerir (Özer ve Görgülü, 2020). Derleme çalışmalarında ulaşılabilecek sonuçlar aracılığıyla kuramsal alana katkı sağlaması beklenir (Wee ve Banister, 2016). Bir diğer ifade ile derleme çalışmaları, araştırma konusunu oluşturan mevcut alanyazının kapsamlı bir biçimde incelemesine olanak tanır. Ayrıca, derleme çalışmaları incelenen konu hakkında ayrıntılı bilgi ve anlayış sağlar (Ayraller, 2022). Bu kapsamda bu çalışmada ilköğrencilerinin hassas becerileri konusunda yapılan çalışmalar ve ülkemizdeki mevcut durum kapsamlı bir biçimde incelenecektir. Böylece, hassas beceriler konusunda yapılacak bu derleme ile hem yapılan araştırmalar hem de öğretim programları çerçevesinde geçmişten günümüze kapsamlı kuramsal dayanak oluşturulması öngörülmektedir. Bu derleme çalışması hassas beceriler kavramının ulusal alanyazındaki yerinin belirlenmesi ve önemine dikkat çekilmesi bakımından araştırmacılara geniş bir kavramsal çerçeve sunacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hassas beceriler kavramı, sosyal-duygusal beceriler, yaşam boyu öğrenme becerileri ve 21. yüzyıl becerileri ile sıklıkla karıştırılmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada hassas becerilerin alanyazındaki diğer kavramlarla ilişkisi ve farklılıklarının net bir biçimde ortaya konması öngörülmektedir. Buna ek olarak, hassas beceriler kavramının ulusal alanyazındaki yeri göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların hassas beceriler konusunda ulusal alanyazının gelişimine katkı sağlayacak sonuçlara ulaşması beklenmektedir. Ayrıca, hassas beceriler diğer gelişim alanları ile ilişkisinin ayrıntılı bir biçimde ortaya konması planlanmaktadır. Bu kapsamda, ülkemizde 2000’li yılların başından bu yana hassas becerilerin gelişimine yönelik çalışmaların ayrıntılı analizinin sunulmasının hassas beceriler konusunda okullarda yaşanan sorunlara ışık tutacağı ve hassas becerileri geliştirme konusunda yapılacak gelecek çalışmaların seyrine yön vereceği ve düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hassas beceri, kişilerarası ilişkiler, duygusal kontrol, bilişsel beceriler

Teşekkür

“Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 123K650 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK’a teşekkürlerimizi sunarız.”

Kaynakça

Alex, K. (2009). Soft skills. S. Chand and Company Limited Publishing, New Delphi.

Ayraller A. Derleme nasıl hazırlanır? Öztürk O, editör. Aile Hekimliği Literatürü ve Akademik Süreç Yönetimi. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2022. p.49-52.

Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., Xie, C. (2018). "Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: a systematic review and meta-analysis of 50 years of research", *Educational Research Review*, 25, 56–72.

Fletcher, J., Padrón, N. (2016). "The effects of teenage childbearing on adult soft skills development", *Journal of Population Economics*, 29(3), 883–910.

Guerra-Báez, S. P. (2019). "A panoramic review of soft skills training in university students", *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-10.

Jones, S. M., Bailey, R., Jacob, R. (2014). "Social-emotional learning is essential to classroom management", *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19-24.

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., Hoover, S. A. (2019). "The core components of evidence-based social emotional learning programs", *Prevention Science*, 20(4), 457-467.

Melser, N. A. (2019). *Soft skills for children: A guide for parents and teachers*. Rowman & Littlefield Publishers.

OECD (2021). *Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön raporu* https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf Son erişim tarihi: 22.09.2022

Özer, A. ve Görgülü, Z. (2020). Planning and Writing a Scientific Review. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 698-713.

Panayiotou, M., Humphrey, N., Wigelsworth, M. (2019). "An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance," *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204.

Thierry, K. L., Vincent, R. L., Norris, K. (2022). "Teacher-level predictors of the fidelity of implementation of a social-emotional learning curriculum". *Early Education and Development*, 33(1), 92-106.

Wee, B. van, & Banister, D. (2016). How to write a literature review paper? *Transport Reviews*, 36(2), 278–288

Ortaokul Öğrencilerinin Medya ve Sosyal Medya Algısı: Bir Metafor Analizi

Süleyman Ünlü ^{1,*} & Veysel Demirer ²

¹ Uşak Üniversitesi

² Süleyman Demirel Üniversitesi

suleymanunlu45@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde dijitalleşme ile birlikte bilgiye kolay ulaşım sağlanması, bilginin incelenmesi ve analiz edilmesi daha kolay hâle gelmekte böylece medya ve sosyal medya platformları ön plana çıkmaya başlamaktadır. Böylece öğrencilerin okudukları kaynaklar hakkında bilgi sahibi olması ve çeşitli medya tüketiminde bulunması, kitle iletişimlerinin etkili bir şekilde ilerlemesinde kritik bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu kritik rolde medya ve sosyal medyanın rolü yadsınamaz. Medya ve sosyal medya arasındaki ilişki incelendiğinde, radyo, televizyon ve gazeteyi içeren geleneksel medya tarihsel süreç içerisinde birinci kaynak olarak kullanılırken sosyal medyanın ortaya çıkmasıyla birlikte kullanıcıların doğrudan içerik oluşturabileceği, paylaşabileceği ve etkileşimde bulunabileceği daha katılımcı bir iletişim haline gelmektedir. Modern iletişim ve sosyalleşme kanallarından biri olan sosyal medya, eğitimin de vazgeçilmez araçlarından biri haline gelmiştir (Kaban, 2021). Sosyal medya ağları, sosyal medya uygulamaları, sosyal medya siteleri, sosyal yazılım ve sosyal medya birçok kişi tarafından kullanılan ve aynı kavramı yansıtan terimler olarak adlandırılmaktadır (Alshalawi, 2022). Sonuç olarak, medya ve sosyal medya arasındaki ilişki, her birinin diğerini etkilediği dinamik bir etkileşimle karakterize edilebilir. Ayrıca sosyal medya uygulamaları bir tek iletişim için kullanılmamakta, oyun, arama yapma, araştırma, bilgi edinme, gibi farklı konularda kişilerin hemen hemen birçok ihtiyacını gidermektedir (Hazar, 2011).

Bu ihtiyaçların yanı sıra sosyal medya çağımızda en etkili iletişim araçlarından bir tanesi olma yolunda hızla ilerleyen internetin en popüler uygulamaları arasında sayılmaktadır. İnternetin kullanma oranına bağlı olarak sosyal medya kullanım oranlarında da artış söz konusudur. Ortaokul öğrencilerinin her geçen gün medya ve sosyal medya kullanımındaki artışları hakkında ne düşündükleri bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca literatür incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin medya kavramına yönelik algılarını inceleyen çalışmalar (Kılcan & Çakır, 2016; Sayın & Aydın, 2018) ile ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı bağlamında sosyal medya algılarını inceleyen çalışma (Üztemur & Dinç, 2020) ile sınırlı olduğundan bu çalışma tasarlanmıştır.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin “medya” ve “sosyal medya” kavramına ilişkin algılarının metafor aracılığıyla ortaya konulması amaçlanarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

a) Ortaokul öğrencileri medya ve sosyal medya kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır? b) Elde edilen bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomonoloji) olarak tasarlanacaktır.

Çalışma grubunu 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında, Uşak il merkezinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 500-550 ortaokul öğrencisi oluşturacaktır.

Çalışmanın verileri katılımcıların medya ve sosyal medya kavramlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla “Medya gibidir; çünkü” ile “ Sosyal Medya gibidir; çünkü” cümlelerini tamamlamalarıyla elde edilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi tekniğiyle ön bir analiz yapılarak veriler kategorize edilmeye başlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin medya ve sosyal medya verilerinin analizi ve yorumlanması; adlandırma aşaması, tasnif etme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik ile verilerin bilgisayar ortamına aktarılması olarak beş kategoride ele alınacaktır (Saban, 2004; 2008a; 2008b).

- Adlandırma Aşaması: Analizi başlamadan önce elde edilen veriler medya ve sosyal medya verileri alfabetik sıraya göre düzenlenmiştir.
- Tasnif Etme: Bu aşamada metaforlar “içerik analizi bakımından ortak metaforlar başlığı altında analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden metafor üretmeyen “zayıf yapılı metafor”, “herhangi bir gerekçenin açıklanmadığı kağıtlar”, anlam açısından incelendiğinde birden çok kategoriye dahil olabilecek metaforlar” ile medya ve sosyal medya kavramının açıklanmasına herhangi bir katkı sunamayan metaforlar çalışmaya dahil edilmeyecektir.
- Kategori Geliştirme Aşaması: Çalışma kapsamında elde edilen 500-550 metafor verisi incelenerek tasnif aşamasında değinilen gerekçelerden hareketle metafor sayısı belirlenecektir.
- Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Ortaokul öğrencilerinin medya ve sosyal medya metaforlarının incelendiği b çalışmada elde edilen kategoriler bir Türkçe uzmanı ile iki alan uzmanının görüşüne başvurulacaktır. Alan uzmanlarından gelen cevaplar doğrultusunda çalışmanın geçerlik ve güvenirliği Miles ve Huberman’ın (1994) nitel çalışmalarla ilgili güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı formülüyle bu çalışma değerlendirilecektir.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması: Araştırma sonucunda elde edilen kavramsal kategoriler bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hâle getirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda medya başlığı altında: “İletişim aracı, sigara, bonzai, nikotin, alkol, eroin, bağımlılık, televizyon, gazete dergi, eğlence, kitap, haber, bilim, bilgi kaynağı, haber kaynağı, öğretmen, okul, ansiklopedi, örümcek ağı, virüs, kalp, sarmaşık, özel hayat, oyuncak, yalan, sosyal ağ, topluluk,

tatlı, okolata, çekirdek, su, dünya, hayat, dünyanın uydusu, oyun, bukalemun, dedikoducu kadınlar ve internet” gibi metaforlar yer alacağı tahmin edilirken sosyal medya başlığı altında ise “ Facebook, twitter, instagram, sigara, alkol, uyuşturucu, nikotin, kola, okolata, bağımlılık, tadım çerez, tatlı, su, düşman, virüs, hastalık, örümcek ağı, bağlantı paylaşma, ilaç, kle, boşa zaman harcamak, iletişim aracı, gazete, eğlence sitesi ve kaynağı, arkadaş, arkadaşla sohbet etme, okul, internet, telefon, hayat, haber, kitap, sanal dünya, oyun, toplum, dedikodu yapma yeri ve kafe gibi metaforların yer alacağı tahmin edilmektedir. Bu metaforların bütüncül olarak analizi sonucunda kavramsal kategoriler elde edileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Medya, sosyal medya, metafor, algı

Kaynakça

Alshalawi, A. S. (2022). The Influence of Social Media Networks on Learning Performance and Students’ Perceptions of Their Use in Education: A Literature Review. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), ep378. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12164>

Hazar M (2011) Sosyal medya bağımlılığı-bir alan alışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32:151-175.

Kaban, A. (2021). Metaphoric perceptions of teachers, students, and parents towards social media. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(3), 489-503. <https://doi.org/10.46328/ijonses.192>

Kılcan, B. ve akır, U. (2016). Ortaokul ğrencilerinin “medya” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *USBES V, 2016 Bildiriler Kitabı*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları.

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

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf ğretmeni adaylarının "ğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Saban, A. (2008a). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.

Saban, A. (2008b). İlkretim I. kademe ğretmen ve ğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlkretim Online* 7(2), 421-455.

Sayın, H., & Aydın, M. (2018). Çocuklarda Medya Algısı. *ocuk ve Medeniyet*, 3(5), 145-164.

ztemur, S. & Dinç, E. (2020). Medya okuryazarlığı bağlamında ortaokul ğrencilerinin sosyal medya algıları: Bir metafor alışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 92-103. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.698764>

Sağır Ebeveynleri Olan İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişimi ve Farklılaşan İhtiyaçları

Nagihan Baş^{1,*} & Halil İbrahim Çakır²

¹ Ordu Üniversitesi

² Giresun Üniversitesi

bas.nagihan@gmail.com

Problem Durumu

Toplum içerisinde var olabilmek iletişim kurmayla ilişkilidir. Bebekler doğdukları andan itibaren kendilerini bu sürecin içerisinde bulurlar. Konuşma üretiminin çok az olduğu sosyal topluluklarda bile, 10 aylık bebeklerin sözel olmayan ifadelerle iletişimi başlatmaya çalıştığı gözlenmiştir (Fenson vd., 1994). Her ne kadar dilin işlevsel ve/veya etkin biçimde kullanma hızı çeşitli açılardan farklılaşsa da tüm bebekler dünyaya dil edinme potansiyeli ile gelirler (Tüfekçioğlu, 2002). Dilin edinilmesi için de bebeğin sese erişmesi ve konuşma diline maruz kalması gerekmektedir.

Doğuştan işitme kayıplı çocuklar ise anne karnından itibaren işitsel uyaranlardan çeşitli derecelerde yoksun kalarak dünyaya gelmektedirler. Erken dönemde sese erişimi sağlanmadığı ve nitelikli dilsel ortam içerisinde bulunmadığında da dil ve iletişim becerileri akranlarından geri kalmaktadır. Diğer yandan işitme kayıplı çocukların %10'u işitme kayıplı ve/veya sağır ailelerde doğmaktadır (Mitchell & Karchmer, 2004). Bu çocuklar, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi açısından ebeveynleri işiten işitme kayıplı çocuklara göre daha dezavantajlıdır (Rose vd., 2004). Her ne kadar ebeveynleri işiten işitme kayıplı çocuklar da nitelikli dilsel ortam için desteklenmeye ihtiyaç duysa da ebeveynleri de işitme kayıplı ve/veya sağır olan işitme kayıplı çocuklar için bu durum daha karmaşık bir hal almaktadır. Çünkü çocuğun dil gelişimi, sadece ebeveynlerinin konuşabilmesine, ses üretmesine bağlı değildir. Dil ediniminde, çocuğun içerisine doğduğu kültür, sosyoekonomik düzey, ülkenin yasalarından, bakımını üstelenen birincil bakıcısı, kardeşi ve ebeveynleri gibi doğrudan ilişkide bulunduğu kişilere kadar birçok faktörün etkisi vardır (Bronfenbrenner, 2000). Bu faktörler içerisinde çocuğa yöneltilen dil, kullanılan iletişim modu, çocuğun kendi dilini oluştururken önemli belirleyiciler olmaktadır (Gathercole & Hoff, 2007). Aynı zamanda bu belirleyicilerin çocuğun dil ediniminde kritik dönem olan 0-3 yaş arasında desteklenmesi gerekmektedir.

İşitme kayıplıların kullandıkları iletişim modları; sözel ve işaret desteği alan yaklaşımlar olarak temelde iki kategoride ele alınmaktadır. Her iki iletişim boyutunun önemi ve kullanımını savunan yaklaşım iki dilli/iki kültürlü (Bilingual/Bicultural) yaklaşım olarak alanyazında yerini almıştır. İşaret desteği alan yaklaşımlar; işaret dili, parmak alfabesi, ipuçları ile konuşma ve tüm iletişim metodu olarak farklılaşmaktadır (Arık, 2013). Araştırmalar, ebeveynin kullandığı iletişim modunun, çocuğuyla kurduğu etkileşimin miktarı ve niteliğinin, çocuğunun iletişimsel eylemlerine karşı yanıtlıyıcılığı ve çocuğa sağladığı dilsel ortamın çocuğun başta dil ve iletişim gelişimi olmak üzere (Nitttrouer, Lowenstein, & Antonelli, 2020), bilişsel gelişimini (Yu vd., 2021) ve ilerleyen yıllarda akademik

becerilerinin gelişimini etkilediğini belirtmektedir (Demir & Küntay, 2020). Uluslararası alanyazında işitme kayıplı çocukların işitme kayıplı ebeveynleri ile veya sağır kültürüne doğan işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimi ile çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan bir kısmı, sağır kültüre doğan işitme kayıplı çocukların gelişiminin en üst düzeyde desteklenmesi için erken dönemden itibaren iki dilli/iki kültürlü yaklaşımın uygulanmasını savunurken (ör. Humphries vd., 2022) bir kısmı da konuşma dilini edinmeleri için erken dönemden itibaren çocuğun evi dışında sadece konuşma dilini maruz kalmasını önermektedir. Bu araştırmalar, genellikle nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı ve gerçek deneysel desenle desenlenmiştir. Ulusal alanyazında ise sağır ebeveynlerin işiten çocuklarının rolü ve yaşantısı hakkında (ör. Seven & Göl-Güven, 2016), işitme kayıplı aile üyesi olan işitenlerin deneyimleri hakkında (Arsan, 2002; Çolaklıoğlu, Turan & Uzuner, 2019) ve sağır ebeveyn deneyimleri hakkında (Altıntaş, 2020) araştırmalar bulunmaktadır. Her ne kadar bu araştırmalar Türkiye’de sağır kültürüne doğan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimi ve desteklenmesine yönelik önemli görüşlere yer verse de her iki ebeveyni sağır olan veya evde farklı iletişim modu kullanılan çocuklar için sınırlı sayıda bilgi sunmaktadır. Bu araştırmada ebeveynleri sağır olan işitme kayıplı bir çocuğun hayatının detaylı ve betimsel olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede sağır ebeveynleri olan işitme kayıplı bir çocuğun eğitim yaşantısı, gelişimsel ihtiyaçları ile dil ve iletişim becerilerine ilişkin daha detaylı bilgi edinilmesi planlanmaktadır. Bir sonraki adımda çocuğun farklı ihtiyaçlarına ve gelişimine uygun eğitim planının geliştirilmesi ve farklılaşmaların yapılması planlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, bir işitme kayıplı çocuğun gelişimsel özelliklerinin ve diğer işitme kayıplı çocuklara göre farklılaşan ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlandığı için nitel bir yöntem olan bütüncül tek durum araştırması olarak desenlenmiştir (Bogdan & Biklen, 2007). Bu araştırmanın verileri; çocuğun araştırmaya katılmayı kabul eden aile üyeleri ve eğitim aldığı kurumdaki öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, eğitim kurumunda gerçekleştirilen anlık gözlemler, eğitim kurumundan alınan dokümanlar ve araştırmacının yansıtımlı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Sağır anne ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırma öncesinde araştırma amacı detaylı biçimde açıklanmıştır. Annenin uygun görmesi sonucu görüşmeye işaret dili tercümanlığı yapması için annenin kız kardeşi - çocuğun teyzesi- davet edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme süreci boyunca anne araştırmacının dudağını okumuş, cevaplarını önce kendi anlatmaya çalışmıştır. Araştırmacının ifadesinin anlaşılmadığı durumlarda tercümana danışmıştır. Anne, görüşme sürecinde hem kendi hem de çocuğun ihtiyaç ve deneyimlerine sık sık değinerek cevap vermiştir. Sonuç olarak veri toplama süreci devam eden bu araştırmada, toplam iki yarı yapılandırılmış görüşme, iki anlık sosyal gözlem, bir fiziksel gözlem, iki doküman ve altı sayfalık araştırmacı günlüğü veri setini oluşturmaktadır.

Tüm veriler, gerektiğinde betimsel gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiş/edilecektir (Thomas, 2006). Araştırmada geçerliği sağlamak ve inandırıcılığı artırmak için; çok boyutlu veri toplama teknikleri kullanılmış, araştırmacı günlüğü araştırma tasarımının ilk şekillendiği andan itibaren yazılmaya başlanmış, aynı verilerin farklı veri toplama teknikleri ile desteklenmesine dikkat edilmiş, bütüncül bakış açısıyla veriler sunulmaya çalışılmıştır (Bratlinger vd., 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde işitme kayıplı çocuk dört yaşındaydı. Yenidoğan işitme taraması sonrasında yönlendirilmesine karşın bir buçuk yaşında tıbbi olarak tanımlanabilmiş ve eğitimine başlamıştır. Çift taraflı ileri derecede duyu-sinirsel tipte işitme kaybı ve bilişsel gelişiminde hafif düzeyde özel gereksinimi mevcuttur. Bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada iki saat bireysel, bir saat grup eğitimi almaktadır. Ancak kurumdaki öğretmenler, eğitime düzensiz devam ettiğini belirtmişlerdir. İlk defa bu yıl örgün bir anaokuluna devam edecektir.

Çocuğun ailesinde birden fazla sağır ve işitme kayıplı birey vardır. Hem annesi hem de babası sağır, dayısı sonradan bir kuzeni de doğuştan işitme kayıplıdır. Anne iletişim modu olarak dudak okumayı, babası homesign (ev içerisinde geliştirilen ev işaret dili), dayısı ve kuzeni ise akranlarına benzer konuşma dilini kullanmaktadır. Anne 30 yaşında koklear implant ameliyatı olmuş, isteklerini birer kelime ile dile getirmekte, sınırlı işaret kullanmaktadır. Anne, kızını “işarete alıştırmak” istemediğini ve konuşma dilini edinmesi için ev içerisinde işaretle göstermemeye çalıştıklarını söylemiştir. Aile bütünlüklerinin olmadığını belirten anne, ev içinde geliştirilen işaret diline maruz kaldıklarını ancak yine de baba ile etkili iletişim kuramadıklarını söylemiştir. Özetle, birden fazla sağır ve işitme kayıplının bulunduğu bir evde farklı iletişim modları kullanımının etkileşimi sınırlandırdığı ve bu durumun doğuştan işitme kayıplı çocuğun iletişim kurma becerisini etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, iletişim modu, ana-baba eğitimi, ev işareti

Kaynakça

- Altıntaş, Ö. (2020). Çocuklar için Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik güvenirlik çalışması. Haliç Üniversitesi: İstanbul.
- Arsan, C. (2022). Babasının gözünden işitme kayıplı kızı: Yaşam öyküsü. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir
- Arık, E. (2013). Introduction: Previous and current research on Turkish Sign Language (TİD). Current directions in Turkish Sign Language research, 1-17.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Oxford University.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- Çolaklıoğlu, O., Turan, Z., & Uzuner, Y. (2019). Kardeşim işitme kayıplı: Bir yaşam öyküsünün incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 967-993.

Demir, Ö. E., & Küntay, A. C. (2014). Cognitive and neural mechanisms underlying socioeconomic gradients in language development: New answers to old questions. *Child Development Perspectives*, 8(2), 113-118.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., ... & Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the society for research in child development*, i-185.

Gathercole, V. C. M. (2007). Input and the acquisition of language: Three questions.

Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C. (2022). Deaf children need rich language input from the start: Support in advising parents. *Children*, 9(11), 1609.

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign language studies*, 4(2), 138-163.

Nittrouer, S., Lowenstein, J. H., & Antonelli, J. (2020). Parental language input to children with hearing loss: Does it matter in the end? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 234-258.

Rose, S., McAnally, P. L., & Quigley, S. P. (2004). Language learning practices with deaf children. PRO-ED.

Seven, Y., & Göl-Güven, M. (2016). Bir dil iki dünya: Sağır anne babanın işiten çocuğu olmak. *Ellerle Konuşmak Türk İşaret Dili Araştırmaları*, 389-410.

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Tüfekçioğlu, Ü. (2002). Dil gelişimini etkileyen faktörler. S. Topbaş (Ed.) *Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 165-184). Anadolu Üniversitesi.

Yu, C.-L., Stanzione, C. M., Wellman, H. M., & Lederberg, A. R. (2021). Theory-of-Mind Development in Young Deaf Children With Early Hearing Provisions. *Psychological Science*, 32(1), 109-119.

PISA 2022 Türkiye Örnekleminin Matematik, Okuma ve Fen Bilişsel Alanına ait Makul Değerlerin Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Düzeyi ile İlişkisi

Aslı Ece Koçak ^{1,*} & Hayriye Merve Eriş Hasırcı ¹

¹ Düzce Üniversitesi
asliccekocak@duzce.edu.tr

Problem Durumu

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 3 yılda bir düzenlenen Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaş grubundaki öğrencilerin ilgi ve becerilerini değerlendiren uluslararası düzeyde yapılan çok amaçlı büyük bir organizasyondur (Ersoy ve ark., 2017). Küreselleşen dünyada, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarında ve uluslararası düzeyde Türkiye'nin konumunu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle belirli referans noktalarına göre Türkiye'nin bilişsel alanlarda hangi düzeyde olduğunu, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi gerekmektedir. OECD üyesi olarak Türkiye de eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla PISA testine katılır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) testleri sayesinde dünya genelindeki eğitim sistemleri değerlendirildiğinden veri toplama sürecinin her aşamasında özenli ve sistematik bir yol izlenir. Bu sayede, her uygulama sonunda ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından güvenilirliği ve geçerliği yüksek olan geniş bir veri havuzu elde edilir. Bu çalışmada, PISA 2022 testine katılan öğrencilere ait büyük ve güvenilir bir veri seti kullanıldığı için yöntemlere yönelik elde edilen sonuçların gerçek hayattaki uygulamalar ile tutarlı olması bakımından önemlidir.

Hiyerarşik verilere sahip olan PISA ve benzeri geniş ölçekli testlerden elde edilen veriler ile matematik, okuma ve fen bilişsel alanlarındaki puanların Türkiye örnekleminde cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyerek bu değişkenlerin etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışmada PISA 2022 Türkiye uygulamasına katılan öğrencilerin matematik, okuma ve fen okuryazarlık alanındaki makul değer puanlarına göre cinsiyet ve aile eğitim düzeyinin etkisini belirlemek hedeflenmiştir.

Akademik başarıyı etkileyen faktörler PISA uygulamasında çeşitli açılardan ele alınmaktadır. Bu araştırmada bireysel bir değişken olan cinsiyet bağımsız değişkeni, makul değer ortalamaları bağımsız değişkeni ile incelenerek kız ve erkek öğrencilerin karşılaştırması yapılabilir.

Ayrıca sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörler arasında yer alan anne ve baba eğitim düzeyi de akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir. PISA 2022 verilerinden elde edilen makul değer ortalamaları ile ebeveyn eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması sayesinde sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörün etkisi somut olarak gösterilebilir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırma, değişkenlere müdahale edilmeden iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkiyi açıklayabilen araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2023, s. 191). Bu çalışmada iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelendiği için araştırmanın türü korelasyonel çalışmadır (Karasar, 1982).

19 Nisan ile 13 Mayıs 2022 aralığında Türkiye’de gerçekleştirilen PISA 2022 uygulamasına 196 okul olmak üzere 7250 öğrenci ile bilgisayar tabanlı değerlendirme yöntemi kullanılmıştır (MEB, 2024, s. 33).

PISA 2022, çoktan seçmeli ve öğrencinin kendi cevabını yapılandığı 234 soru matematik okuryazarlığı, 115 soru fen okuryazarlığı, 197 soru okuma becerisi ve 36 soru yaratıcı düşünme becerileri olmak üzere 562 soru içeren soru havuzundan seçilen yaklaşık 65 sorudan oluşan bilişsel test oturumu ilk bölümdür. İkinci bölüm ise öğrencilerin kendisi, ailesi ve evi ile ilgili sorular; hayatları hakkındaki düşünceleri; okula yönelik tutumları ve öğrenme süreçlerine yönelik sorulardan oluşan 35 dakikalık öğrenci anketidir (MEB, 2024, s. 32).

Araştırmada, OECD tarafından PISA 2022 verilerini kendi analizlerini yapmak isteyen istatistikçiler ve profesyonel araştırmacılar için yayınlanan PISA 2022 Database sayfasındaki anketler, kod kitapları, SAS ve SPSS formatlarındaki veri dosyaları ve özetleri kullanılmıştır (OECD, b.t.). Veri seti için “Codebook ve Compendia” bölümünde yer alan SPSS dosyaları kullanılmıştır.

Araştırma, PISA 2022 Türkiye örneklemini üzerinden yürütülmüştür. 7250 Türk öğrenciden oluşan örnekleme oluşturulan 10 matematik, okuma ve fen makul değerlerinin (PV) ve makul değerlerin ortalaması ile elde edilen matematik, okuma ve fen makul değerleri incelenerek normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Elde edilen veriler IBM SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiştir.

PISA 2022 verilerinde matematik, okuma ve fen bilişsel alanlarına ait 10 makul değer (PV) bulunmaktadır. Her bir bilişsel alan için elde edilen 10 makul değerlerin ortalaması ile PV matematik ortalaması, PV okuma ortalaması ve PV fen ortalaması elde edilmiştir. Elde edilen bu ortalamaların 10 makul değer ile arasındaki ilişki Pearson korelasyonu ile incelenerek analizlere ortalama değerler ile devam edilmiştir.

Öğrenci başarısının cinsiyet gruplarına göre manidar bir şekilde değişip değişmediğini belirlemek için ilişkisiz (bağımsız) gruplar t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik, okuma ve fen makul değer (PV) ortalama puanlarının cinsiyete göre farklılığını ortaya çıkarmak için ilişkisiz gruplar t testi kullanılmıştır.

Öğrenci başarısının anne ve baba eğitim düzeyine göre manidar bir şekilde değişip değişmediğini belirlemek için ilişkisiz (bağımsız) örneklem için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik, okuma ve fen makul değer (PV) ortalama puanlarının ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılığını ortaya çıkarmak için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kız ve erkek öğrencilerin matematik, okuma ve fen makul değer ortalamalarının farklılık göstermesi beklenmektedir. Bu farklılığın Türkiye raporunda yer alan yönde olması beklenmektedir. Her bir makul değer ile elde edilen karşılaştırmalar sonucunun makul değerlerin ortalaması ile paralellik göstermesi çok yüksek düzeydeki korelasyondan kaynaklanıyor olabilir.

PISA 2022 ISCED Eğitim Düzeyi Sınıflandırmasına göre Level 1'in altı, Level 1, Level 2, Level 3 ve 4, Level 5, Level 6, Level 7 ve Level 8 olarak kategorilendirilmiştir. Matematik, okuma ve fen makul değer ortalamalarının anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermesi beklenmektedir. Bu farklılık hangi eğitim düzeyleri arasında olduğu ise örneklemin alt gruplardaki dağılımına göre değişiklik gösterebilir.

Anahtar Kelimeler: PISA 2022, Bilişsel alan, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi

Kaynakça

Acar, B. (2022). PISA 2003-2018 uygulamalarında fen okuryazarlığını etkileyen değişkenlerin okul ve öğrenci düzeyinde incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2023). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (34. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, K. Z. (2020). Herkes için İstatistikolay (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Educational Research Centre. (2021, 12 Şubat). What is Pisa? Alındığı yer: <https://www.erc.ie/studies/pisa/what-is-pisa/>

Ersoy, B. A., Şimşek, N., Şevli, H., Doğan, M., Kirişçi, M. ve Sarı, M. (2017, 26 Kasım). PISA RAPORU VE TÜRKİYE. Alındığı yer: <https://esamistanbul.org/pisa-raporu-ve-turkiye/>

Demirez, G. (2018). Bazı değişkenlerin fen başarı puanına etkisi: PISA 2015 Türkiye, Singapur ve Almanya örneği. [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

George, D. and Mallery, P. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition, Pearson, Boston.

Göçer Şahin, S. & Buluş, M. (2022). Adım Adım Uygulamalı İstatistik (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (1982). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Matbaş Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi.

OECD. (b.t.). PISA 2022 Database. Alındığı yer: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>

OECD. (2023, 5 Aralık). PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Türkiye. Alındığı yer: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/turkiye_d67e6c05-en.html

OECD. (2023, 5 Aralık). PISA 2022 Results (Volume I). Alındığı yer: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.

DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (b.t.) PISA 2022 Türkiye Raporu Yayınlandı. Alındığı yer: <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11>

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, 6 Haziran). PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - Raporlar. Alındığı yer: <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Senaryolar Yoluyla İncelenmesi

Burcu Sever ^{1,*} & Muhammet Özden ¹

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
bsever1234@gmail.com

Problem Durumu

Ülkemizde uygulanmakta olan fen bilimleri programının temel amacı tüm öğrencileri bilim okuryazarı bireyler olarak yetiştirmektir (Başibeyaz, 2016). Literatürde yer alan bilim okuryazarlığı tanımlarının (Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Hurd, 1998; Turgut, 2005; MEB, 2005) ortak özellikleri ele alındığında bilim okuryazarlığı; bilimin içerik ve doğasını, bilim-teknoloji toplum ilişkisini ve temel fen kavramlarını anlamak ve yorumlayabilmek için problem çözme, eleştirel düşünme ve etkili karar verme gibi bilimsel süreç becerilerini kullanarak, bilimsel ilke ve teoriler hakkında anlayış geliştirme yeteneğidir, şeklinde tanımlanabilir. Bilimsel okuryazarlığın alt boyutlarını oluşturan bilimin doğası, bilim-teknoloji-toplum ilişkisi ve bilimsel içerik bilgisi boyutlarından bilimin doğası; bilimsel okuryazarlık kavramının en önemli bileşeni olarak dikkat çekmektedir (Turgut, 2005, s.26). Lederman' a (1999) göre öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları etkili ve çağdaş bir eğitimin en önemli hedefidir. Bu hedef doğrultusunda öğrencilere bilimin doğası anlayışı kazandırmak, bilimin doğasını oluşturan "bilimsel bilginin kesin olamayan, değişime açık doğası, bilimsel bilginin teori yüklü doğası, bilimsel bilginin ampirik doğası, bilimsel bilginin yaratıcılık ve hayal gücüne dayalı doğası, bilimsel bilginin sosyal ve kültürel bağlama dayalı doğası, bilimsel teoriler ve kanunlar, gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki," bileşenlerini kazandırmakla mümkün olacaktır (Lederman ve diğerleri, 2002).

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin bilimin doğası ve bilimin doğası bileşenlerine yönelik görüşlerinin, bilimin doğası bileşenlerinden bilimsel bilginin öznel doğası, bilimsel bilginin deneysel doğası, bilimsel bilginin değişime açık doğası, bilimsel bilginin sosyal ve kültürel bağlama dayalı doğası ve gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki bileşenlerine yönelik senaryolar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın belirlenen amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

- Katılımcı öğrencilerin;
- Bilimsel bilginin öznel doğası,
- Bilimsel bilginin deneysel doğası
- Bilimsel bilginin değişime açık doğası,
- Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel bağlama dayalı doğası
- Gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki bileşenlerine yönelik görüşlerinin özellikleri nedir?
- Katılımcı öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin kaynağı nedir?
- Katılımcı öğrencilerin çeşitlilik alanlarına göre bilimin doğası bileşenlerine yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?

Yapılan alanyazın taramasında, ilköğretim birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin bilimin doğası bilgisine sahip olmaları, yaşamlarının her alanında bilimsel bilgiyi kullanmada daha başarılı olmalarına, dolayısıyla bilimde de başarılı olmalarına imkân tanıyacak ve bilimin değerinin artmasına olanak sağlayacaktır (Türköz, 2015). Lederman ve diğerlerinin (2002) de vurguladığı gibi bilimin doğası anlayışı, öğrencilere ana okulu kademesinden itibaren kazandırılması gereken en önemli beceridir. Tüm bunlar ele alındığında Fen Bilimleri Dersi öğretim programlarının temel hedefi doğrultusunda, fen okuyuları bireyler yetiştirebilmek için özellikle temel eğitimin ilk kademesi olan ilköğretim birinci kademe öğrencilerin, bilimin doğasına yönelik doğru bir anlayış geliştirip geliştiremediklerini incelemek oldukça önemlidir. Bu yönüyle araştırmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin, ikinci kademeye geçmeden doğru bilimin doğası anlayışına sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin doğru bilimin doğası anlayışına sahip olup olmadıklarının belirlenmesi için, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin incelenmesi önemlidir. Öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin incelenmesi, bilimin doğası anlayışlarına, bilimin doğası bileşenlerine yönelik sahip oldukları kavram yanılgılarına ya da eksik bilgilerine dair öğretmenlere ve alanyazın araştırmacılarına ipuçları verecektir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bilimin doğasına yönelik eksikliklerini bilmesi, daha etkili bir bilimin doğası öğretimi için onlara rehberlik edecek ve bilimin doğası öğretimi etkinliklerini bu eksikliklerin giderilmesine dönük olarak tasarımlarına olanak sağlayacaktır. Alanyazın araştırmacılarının, öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerini bilmesi, onların etkili ve doğru bir bilimin doğası anlayışı geliştirebilmeleri için eksik olan alanları görmesine olanak sağlayacak ve araştırmalarını planlarken alanyazın araştırmacılarına rehberlik edecektir. Tüm bu yönleriyle araştırmanın ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine ve alanyazın araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Temel nitel araştırma deseni (Merriam, 2009) ile oluşturulan bu araştırmanın katılımcıları belirlenirken, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan, bir veya birden fazla özel durumda derinlemesine çalışmak üzere tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim öğretim yılında İç Ege Bölgesinde yer alan bir şehirdeki okullarda öğrenim görmekte olan 15 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken bir özel okul tarafından gerçekleştirilen bursluluk sınavı referans alınmıştır. İlk olarak ilgili sınava katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların ortalama fen başarıları hesaplanmış ve en düşük fen başarısı, orta düzeyde fen başarısı ve en yüksek fen başarısı olmak üzere üç çeşitlilik alanı oluşturulmuştur. Çeşitlilik alanlarına göre uygulama yapılacak okullar belirlendikten sonra her okul bazında yine en yüksek fen başarısına sahip, orta düzeyde fen başarısına sahip ve en düşük fen başarısına sahip katılımcılar olmak üzere üç çeşitlilik alanı daha oluşturulmuştur.

Araştırmanın veri toplama araçlarını, araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmaya konu olan bilimin doğası bileşenlerinin günlük yaşamla entegre edildiği beş senaryoya ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturmaktadır. Öğrencilerin gündelik yaşamlarından izler taşıyan hikayeler, öğrenciler için ilgi çekici olmaktadır. Bilimin doğasının günlük yaşamla entegre edilmesiyle oluşturulmuş senaryolar üzerinden, kendi doğal ortamlarında öğrencilerle görüşülmesi yoluyla öğrencilerin bilimin doğası tartışmalarına katılmaları sağlanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde tümdengelimsel içerik analizi yöntemi (Elo & Kyngäs, 2008) kullanılmış olup katılımcı görüşleri “yanıt yok, naif, yetersiz, orta düzeyde bilgili ve bilgili” kategorilerinden oluşan kategori anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Kategori anahtarında bulunan kategorilerden yanıt yok kategorisinde yer alan görüşler katılımcıların okuduğu senaryoya ilişkin hiç görüş bildirmediğini ifade etmektedir. “Naif” kategorisinde yer alan görüşler senaryonun ilişkilendirildiği bilimin doğası bileşeni ile ilişkili olamayan cevapları içermektedir. “Yetersiz” kategorisinde yer alan görüşler öğrencilerin bilimin doğası bileşenlerine yönelik sahip oldukları kavram yanlışlarını ve eksik bilgilerini ifade etmektedir. “Orta düzeyde bilgili” kategorisinde yer alan görüşler öğrencilerin bilimin doğası bileşenlerine yönelik kabul edilebilir düzeyde verdiği cevapları içermektedir. “Bilgili” kategorisinde yer alan görüşler ise katılımcıların ilgili bilimin doğası bileşenine yönelik entelektüel düzeyde olgun görüşlerini içermektedir.

Katılımcı görüşleriyle elde edilen veriler, veri analizinde kullanılan kategori anahtarında yer alan kategorilere uygun şekilde yerleştirildikten sonra tablolar oluşturulmuştur. Bulgular katılımcıların ilgili bileşenlerine yönelik görüşlerinin yer aldığı kategorilerin bulunduğu bu tabloların değerlendirilmesiyle açıklanmıştır. Bulgular oluşturulurken katılımcı görüşlerine yönelik yapılan doğrudan alıntılar ile katılımcıların ilgili bileşene yönelik görüşlerinin özellikleri, bu görüşlerinin kaynaklarının neler olduğu ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı kategorilerin çeşitlilik alanlarına göre dağılımları açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların bilimin doğası bileşenlerinden bilimsel bilginin deneysel doğası bileşenine yönelik çoğunlukla yetersiz; bilimsel bilginin öznel doğası, bilimsel bilginin değişime açık doğası, bilimsel bilginin sosyal ve kültürel bağlama dayalı doğası ve gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki bileşenlerine yönelik çoğunlukla naif kategorisinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bilimin doğası bileşenlerine yönelik görüşlerinin dağılımları incelendiğinde kabul edilebilir düzeyde olgun görüşlerinin yer aldığı orta düzeyde bilgili ve bilimin doğası bileşenlerine yönelik entelektüel bilgilerinin yer aldığı bilgili kategorilerinde yer alan görüşlerin sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda genel olarak katılımcıların günlük yaşamlarında bilimin doğası bileşenlerine dönük yaşantılardan uzak olduğu dolayısıyla bilimin doğası bileşenlerine yönelik ön bilgilerinin bulunmadığı veya var olan bilgilerinin eksik bilgiler içerdiği söylenebilir.

Katılımcıların bilimin doğası bileşenlerine yönelik yetersiz, orta düzeyde bilgili ve bilgili kategorilerinde yer alan görüşlerinin kaynağına ilişkin bulgular incelendiğinde ilgili görüşlerinin kaynağının çoğunlukla araştırmada veri toplama aracı olarak sunulan bilimin doğası bileşenlerinin

günlük yaşamla entegre edildiği senaryolar, okulda öğrendikleri bilgiler ve yaptıkları kişisel araştırmalar neticesinde öğrendikleri bilgiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ilkököl sınıf öğretmenlerine öğrencilerin bilimin doğası bileşenlerine yönelik yaşantılar oluşturmaya olanak sağlamaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, bilim okuryazarlığı, bilimin doğası görüşleri, ilkököl dördüncü sınıf öğrencileri, bilimin doğası senaryoları

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., & BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 34(7), 673-699. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199709\)34:7<673AID-TEA2>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199709)34:7<673AID-TEA2>3.0.CO;2-J)

Başibeyaz, İ. (2016). Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Gaziantep. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/130043>

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal Of Advanced Nursing*, 62, 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Hurd, P. D. (1998). Scientific Literacy: New Minds For A Changing World. *Science Education*, 82(3), 407-416. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3<407::AID-SCE6>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<407::AID-SCE6>3.0.CO;2-G)

Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199910\)36:8<916::AID-TEA2>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36:8<916::AID-TEA2>3.0.CO;2-A)

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of research in science teaching*, 39(6), 497-521. <https://doi.org/10.1002/tea.10034>

MEB, (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 Ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/1747454-T-c-milli-egitim-bakanligi-talim-ve-terbiye-kurulu-baskanligi-ilkogretim-fen-ve-teknoloji-dersi-4-ve-5-siniflar-ogretim-programi.html>

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide To Design And Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Turgut, H. (2005). Yapılandırmacı Tasarım Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliliklerinden “Bilimin Doğası” ve “Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi” Boyutlarının Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12294>

Türköz, G. (2015). Bilimin Doğası Etkinliklerinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama, Bilimsel Süreç Becerileri Ve Bilimin Doğası Anlayışlarına Etkisi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/637>

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2018-2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programlarının Öğrenci Kazanımları Açısından Karşılaştırılması

Selahattin Gönen ^{1,*} & Işık Yeşim Erdamar ¹

¹ Dicle Üniversitesi
sgonen@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin gelişimine paralel olarak her bilim disiplini olduğu gibi fizik biliminin öğretim programında da toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere değişiklikler yapılmaktadır. Her toplum geleceğini garanti altına almak için eğitim politikaları geliştirerek ülkelerindeki eğitim kalitesinin dünyanın gelişmiş ülkelerindeki düzeye ulaştırmaya çaba harcamaktadır. Öğretim programlarının güncellenmesi ile öğrencilerin girişimcilik, katılımcılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015). Güncellenen fizik öğretim programlarının temel felsefesi, öğrencilerin fizik disiplinine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmalarını sağlamaktır. Eğitim ve öğretim programlarının hazırlanmasında hedefler ve kazanımlar ile ilgili yapılan çalışmalar önemli bir konuma sahiptir. Alanyazında 2013 ve 2018 biyoloji, fizik ve kimya derslerinin öğretim programlarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Aydın ve Aslan, 2021; Güldüren ve Cangüven, 2020; Kızılaslan ve Sözbilir,2016). Ayrıca, sınıf düzeyinde yapılan karşılaştırmalar da bulunmaktadır (Efe ve Efe, 2018).

Fizik bilimi; uzay, zaman, madde ve enerji kavramları arasındaki ilişkileri deneye ve gözleme dayalı olarak açıklamayı amaçlayan bir temel bilim alanıdır. Deneyler fizik biliminin merkezinde yer almakta ve bilimin doğasını anlamak için temel önemdedir (Lederman, 1999). Fizik dersine olan ilgi ve motivasyonu artırmak için anlatım yönteminden ziyade öğrenci merkezli, öğrenci aktif yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu yolla öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme becerileri kazanmaları ve kalıcı öğrenmelere ulaşmaları sağlanabilir (Erinosho, 2013). Hem 2018 hem de 2024 yılında yayınlanan Ortaöğretim Fizik Programlarında, öğrencilerin evrendeki düzen, olaylar, doğanın nasıl bir işleyişe sahip olduğu konusunda bir anlayış ve kavrayış gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Bununla birlikte, 2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı, 2018 yılında yayınlanan programa göre daha kapsamlıdır. 2018 programında daha çok öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini bilimsel bilgi ile birlikte Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre dörtlüsü ilişkisine dayalı olarak geliştirmeleri amaçlanmıştır (MEB,2018). Bu programın ölçme değerlendirme boyutu incelendiğinde, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına ek olarak performans, projeler ve sunumlara yer verilerek esnekliğe ve çeşitliliğe önem verildiği görülmektedir. 2024 programı incelendiğinde, 2018 programında yer alan becerilere ek olarak Türkiye’de gerçekleştirilen fizik bilimi ile ilişkili projelere yer verilerek öğrencilere vatanseverlik, tasarruf, yardımseverlik gibi erdem değerleri kazandırmanın yanında sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB,2024). Bir öğretim programının en temel bileşenlerinden biri öğrenci kazanımlarıdır. Bu kazanımlar sayesinde öğrenciye hangi yaş ve eğitim

düzeyinde ne öğretilmesi gerektiği açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilir (Kiouri ve Skoumios, 2017). Gagne (1984)'e göre öğrenci kazanımları entelektüel beceriler, sözel bilgi, bilişsel stratejiler, tutumlar ve motor beceriler olmak üzere beş grupta belirlenir. Bir programın uygulama sürecindeki verimliliğinin, ihtiyaca cevap verebilme düzeyinin belirlenmesi sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler, okul yönetiminde yer alan kişiler, program hazırlayıcılar ve değerlendiriciler açısından önemlidir. Alanyazında 2018 yılında yayınlanan Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar bulunduğu halde, 2018 yılında yayınlanan Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı ile 2024 yılında yayınlanan Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı'nın öğrenci kazanımları açısından karşılaştırılması ile ilgili hali hazırda herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, 2018 ve 2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programlarının öğrenci kazanımları açısından karşılaştırılması amaçlandı.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanıldı. Doküman analizi yöntemi, incelenecek olgu ve olaylara ilişkin bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin betimsel sunumunu ve içerik açısından çözümlenmesini içerir (Mayring,2002, s. 114; Robson, 2017, s. 398; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak 2018 ve 2024 Orta Öğretim Fizik Öğretim Programları kullanıldı (MEB 2018 ve 2024). Bu programlarda yer alan kazanımlar sayısal olarak belirlendi. Kazanım yoğunluklarının hesaplanmasında her kazanım için ortalama ders saati ünite için önerilen toplam ders saatinin toplam kazanım sayısına bölünmesi ile elde edildi. 2018 ve 2024 ortaöğretim fizik öğretim programlarında yer alan kazanımlar sınıflar temelinde sayısal olarak karşılaştırılmış ve kazanım sayılarındaki farklılıklar belirlenmeye çalışıldı.

Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için Miles- Huberman tarafından geliştirilen güvenilirlik katsayısı formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a göre güvenilirlik katsayısının 0.80 ve daha yüksek olması çalışmanın güvenilir olduğunu gösterir. 2018 programında güvenilirlik katsayısı 0,96; 2024 programındaki kazanımlar için güvenilirlik katsayısı 0,98 olarak hesaplanmış ve çalışma sonuçlarının güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2018 programında 9. Sınıf düzeyinde toplam kazanım sayısı 44, kazanım başına düşen süre 1,636 saat iken 2024 programında kazanım sayısı 24'e düşürülmüş, kazanım başına düşen süre ise 3 saate yükseltilmiştir. Kazanımlar açısından bakıldığında 2018 programında 10. Sınıf düzeyinde toplam kazanım sayısı 39, kazanım başına düşen süre 1,846 saat iken 2024 programında toplam kazanım sayısı 25'e düşürülmüş, kazanım başına düşen süre ise 2,88 saate yükseltilmiştir. 2018 programında 11. Sınıf düzeyinde toplam kazanım sayısı 62, kazanım başına düşen süre 2,322 saat iken 2024 programında toplam kazanım sayısı 32'ye düşürülmüş, kazanım başına düşen süre ise 4,5 saate yükseltilmiştir. Benzer şekilde, 2018 programında 12. Sınıf düzeyinde toplam kazanım sayısı 68, kazanım başına düşen süre 2,117 saat iken 2024 programında toplam kazanım sayısı 25'e düşürülmüş, kazanım başına düşen süre ise 5,76 saate yükseltilmiştir.

2018 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında; 2024 öğretim programında kazanım sayısının düşürülerek her bir kazanıma ayrılan sürenin arttırıldığı, öğrenci merkezli, öğrenci aktif yöntem ve tekniklere vurgu yapıldığı, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler ve disiplinler arası ilişkiler yer verilerek kazanımların kapsamının zenginleştirildiği sonucuna varıldı. Ancak, 2024 programında sayısı azaltılıp kapsamı zenginleştirilen kazanımların uygulama süreçlerinin gözlenmesi ve programın başarısı hakkında Türkiye genelinde öğretmen ve veli görüşlerinin alınarak uygulanabilirlik düzeyi araştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Fizik öğretim programları, öğrenci kazanımları, karşılaştırma

Kaynakça

Avrupa Komisyonu, (2015). Science education for responsible citizenship. Report to the european commission of the expert group on science education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Aydın, F. ve Aslan, M. (2021). Dokuzuncu sınıf biyoloji öğretim programının farklı lise türlerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(37).

Efe, H. A., ve Efe, R. (2018). 9. Sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırılması: 2013, 2017 ve 2018 yılları. International Journal of New Trends in Arts, 7(3).

Erinosho, S. Y. (2013). "How Do Students Perceive the Difficulty of Physics in Secondary

School? An Exploratory Study in Nigeria", International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 3(3), 1510-1515.

Güldüren, M., ve Cangüven, H. D. (2020). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji ders kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması. Scientific Educational Studies, 4(1), 1–21.

Kiouri, C., Skoumios, M. 2017. "Dimensions of Scientific Literacy in Greek Upper Secondary Education Physics Curricula", Journal of Education & Social Policy, 4(4),116-125.

MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve12. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay>, (03.05.2018).

MEB. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve12. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay>, (30.05.2024).

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative sozialforschung (5. baskı). Beltz Verlag.

Lederman, N. G. 1999. "Teachers' Understanding of the Nature of Science and Classroom Practice: Factors that Facilitate or Impede the Relationship", *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, çeviri edt.). Anı Yayıncılık.

2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programının Sosyal ve Duygusal Beceriler Açısından İncelenmesi

Selahattin Gönen ^{1,*} & Işık Yeşim Erdamar ¹

¹ Dicle Üniversitesi
sgonen@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Günümüz dünyasında, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişme ve değişimler toplumların eğitilen bireylerden beklentilerini ve bireylerin gereksinimlerini de etkilemektedir. Özellikle, 2. Dünya savaşı sonrasında kayıplar yaşayan başta Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa’da büyük sanayi hamlelerinin başlatılması hem doğal kaynakların hızla azalmasına hem de dünyanın hazmetme kapasitesinin üzerinde kirlenmesine yol açmıştır. Küresel çapta ortaya çıkan bu sorunlar karşısında Birleşmiş Milletler, UNESCO ve UNICEF gibi kurumlar bir dizi konferanslar yaparak, bildirgeler yayınlamaya gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmak için çaba harcamaya başladılar. 2015 New York konferansından sonra yayınlanan bildiride belirlenen 17 tema belirlendi. Bu bildirgedeki 4. tema “nitelikli eğitim” olarak isimlendirildi. Nitelikli eğitim çerçevesinde, bireylerin akademik bilgi ve becerilerine ek olarak sosyal ve duygusal becerilere sahip olmaları gerektiğine de vurgu yapılmıştır (UNESCO, 2015). Birçok ülke bu beklentilere cevap verebilmek için kendi eğitim sistemlerinde yeni düzenlemeler yapmaktadır (Özer ve Suna, 2022). Alanyazını incelediğimizde, “sosyal ve duygusal” öğrenme becerilerinin tanımı ve çerçevesinin CASEL (Collaborative for Academic Social Emotional Learning-Akademik Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği) bu alanda uzman olan çok sayıda araştırmacı tarafından CASEL döngüsü olarak bilinen SEL çerçevesini (Social Emotional Learning-Sosyal ve Duygusal Öğrenme) öğrencilerde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirme amaçlı olarak ortaya konulmuştur. Bu çerçevede beş yeterlik alanı belirlenmiştir. Belirlenen bu yeterlik alanları; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme şeklinde ifade edilmiştir. Belirlenen bu yeterliliklerin K12 yeterliliklerini karşılayan bir çerçeve ortaya koyduğu ve farklı kültürel ortamlarda uygulanabilir özelliğe sahip olmasından dolayı, yukarıda belirlenen yeterliliklerin benimsenmesini sağlamıştır (CASEL, 2020). K12 sistemi anaokulu düzeyinde 12. Sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde, sosyal ve duygusal beceriler; ortak yaşam becerileri ve benlik becerileri şeklinde kavramsal yapısı inşa edilmiştir (UNICEF,2023). Türkiye’deki eğitim sistemi sınav odaklı bir yapıya sahip olduğundan dolayı hazırlanan programlar daha çok akademik becerilerin kazandırılıp, ölçülmesine öncelik veren bir özelliğe sahiptir. Bu durum, insan öğrenmelerinin çok boyutlu olma gerçeğinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Oysaki öğrenmenin tam olabilmesi için bilişsel öğrenmelerle birlikte duyuşsal ve devinişsel öğrenme boyutları kapsamında yer alan becerilerin gelişimine olanak sağlayan bir program yapısının ortaya konulması gerekir. Alanyazında, duyuşsal becerilerden biri olan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesinde daha çok beyana dayalı ölçme değerlendirme yaklaşımları kullanıldığı görülmektedir (Temircan, 2022). 2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı, fizik alanındaki meslekler ve insanların kariyerlerinden yola çıkarak, öğrencilerin kariyer planlamalarına

yönelik farkındalık geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, öz farkındalık becerileri, öz yansıtma becerileri, iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme gibi sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine her tema kapsamında vurgu yapılmıştır (MEB,2024). 2024 öğretim programında temalar belirlenirken ve sıralanırken ön koşul olmaları ile yatay ve dikey tutarlılığın sağlanmasına özen gösterilmiştir. Ancak, mevcut koşulların ve donanımların yeterliği konusunda bir saha çalışması yapıldığı konusunda bir açıklamaya rastlanılmamıştır. Bir program geliştirilmeden önce mutlaka ihtiyaç analizlerinin yapılması, iyileştirilmesi gereken alanların belirlenmesi, okulların ve öğretmenlerin hazırlanan programı yürütebilme konusundaki yeterliklerinin de belirlenmesi gerekir. Hazırlanan programın içeriğinin incelenmesi ve eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi ve dönütler sağlanması uygulanabilirliği konusunda önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, programdaki temalar kapsamında yer alan ünitelerdeki sosyal ve duygusal becerilere ne düzeyde yer verildiğinin belirlenmesi amaçlandı.

Yöntem

Bu çalışmada, 2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı'nda yer alan sosyal ve duygusal becerilerin incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanıldı. Doküman analizi araştırmacılar için esnek bir çalışma ortamı hazırlayarak araştırma ortamına ve veri toplamaya yönelik kaygıları azaltmayı sağlamaktadır. Ders programları ve öğretim programları tarzındaki veri kaynaklarına dayalı eğitim araştırmalarında doküman incelenmesi incelemesi ile toplanan verilerin analizi bir çalışma biçimi olarak önerilmektedir (Mayring, 2002, s. 46; Robson, 2017, s. 398; Yıldırım ve şimşek, 2016, s.189-201). Araştırmanın amacı doğrultusunda veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) resmi sitesinden 2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı edinilmiştir. İçerik analizi yapma sürecinde sosyal ve duygusal becerilerin belirlenirken hem kodlama yapan araştırmacılar arası uyum için Miles-Huberman (1994, s. 64) formülü kullanıldı. Çalışmanın güvenirliliğini yükseltmek için ayrıca, araştırmacılar arasında uzlaşma süreci işletildi. Araştırmacılar arası uzlaşma sürecinin sonunda Miles ve Huberman formülü araştırmacılar arası uyum katsayısı 0,91 olarak hesaplandı. Miles ve Huberman'a göre güvenirlilik katsayısının 0.80 ve daha yüksek olması çalışmanın güvenilir olduğunu gösterir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında, yapılan incelemede, programlar arası tüm bileşenlerde olduğu gibi bütüncül eğitim yaklaşımının gereği olarak sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin de okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme yaşantılarının bir parçası olarak dikkate alınması önerilmiştir. Yapılan araştırmalarda, sosyal ve duygusal becerilerin program içinde verilmesini içerdiği için, öncelikli olarak öğretmen eğitiminde daha sonraki aşamada da bu eğitimin öğrencilere verilmesi etkinliklerine vurgu yapılmıştır (Reyes vd., 2012; Durlak vd., 2011). Güdülenmekten kaynaklı düşük akademik başarı, okuldan ayrılma, devamsızlık yapma, derse karşı isteksizlik gibi istenmeyen davranışlar sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin eğitimi ile aşılabileceği birçok çalışmada ortaya konmuştur (Elias ve Moceri, 2012; CASEL, 2014; Utter ve Nyhus, 2014). Bununla birlikte, programlar arası bileşenler temelinde 9. ve 10. sınıf düzeyinde okul dışı öğrenme ortamlarında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesini de sağlayacak ek dört saatlik, 11. ve 12. Sınıf düzeyinde bir süre

ayrılmış ve bu sürenin nasıl değerlendirileceği zümre öğretmenleri kurulu tarafından ders kapsamında planlanması önerisi yapılmıştır. 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar her sınıf düzeyinde yapılan incelemelerde temalar kapsamında yer alan ünitelerdeki öğrenme-öğretme uygulamalarında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine sıklıkla yer verildiği sonucuna varıldı. Bununla birlikte, Türkiye genelinde program hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyi konusunda öğretmen ve velilerin görüşlerinin alınarak uygulamadaki başarısı araştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: 2024 Fizik öğretim programı, sosyal ve duygusal öğrenme, CASEL

Kaynakça

CASEL (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D.& Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.

Elias, M.J.& Mocer, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience, *Research Papers in Education*, 27 (4), 423-434.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative sozialforschung* (5. baskı). Beltz Verlag.

MEB. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. [http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay,\(30.05.2024\)](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay,(30.05.2024)).

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S.E., Elbertson, N.A.& Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for The RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41, 82-99.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, çeviri edt.). Anı Yayıncılık.

UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris, UNESCO. Available online: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>.

UNICEF (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Utter, K., Nyhus, G. (2014). *What about social emotional learning (SEL)*. www.district287.org/clientuploads.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı.). Seçkin Yayıncılık.

Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine Yönelik Bakış Açılarının Eleştirel Düşünme Becerileriyle İncelenmesi

Banuçicek Seyhan Özdemir ^{1,*} & Abdullah Adsız ²

¹ Giresun Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

banu.cicek@giresun.edu.tr

Problem Durumu

Her geçen gün artan kent nüfusu, sanayileşmenin kontrolsüz olması, çarpık kentleşme, doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, doğal çevrenin geri dönülmez şekilde tahrip edilmesi, fosil yakıtların tüketiminin orantısız artması sonucunda ekolojik denge bozulmakta bu da çevre sorunlarının ortaya çıkmasını kaçınılmaz hale getirmektedir (Aksan ve Çelikler, 2013). Küresel ısınma ve iklim değişikliği dünya üzerindeki herhangi bir yerde yaşanabilecek kasırga, kuraklık, hava sıcaklıklarının ekstrem değerlere ulaşması ile yeryüzünde yaşayan insanların ve diğer canlıların yaşam alanlarını ve yaşam biçimlerini değiştirip etki altına alabileceği veya bu alanı tümüyle yok ederek küresel boyutlu bir felaketi beraberinde getirebileceği düşünülmektedir (Karabulut, 2023). Tarım alanlarında verimin düşmesi, canlıların göçleri bu dengenin bozulduğunun göstergesidir (Güneş, 2023). Küresel ısınma ve iklim değişikliği farkındalığı artmazsa ve fark edilmezse yaşamımızda ciddi problemlere yol açacaktır. Bu anlamda insanların farkındalığını artırıp gerekli sorumlulukları üstlenmeleri önemlidir (Yaşar, 2024) Günümüzde var olan ya da olma olasılığı yüksek olan sorunlara çözüm üretebilen açık görüşlü, bilimsel ve eleştirel düşünebilen bireylerin varlığı oldukça önemlidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Öğretmenler gelecek nesillerin yetiştirilmesinde aileden sonra en önemli unsurlardan biridir. Sosyobilimsel konulardan biri olan küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarına yönelik öğretmenlerin bakış açısının belirlenmesi ve öğretmenlerin konu hakkındaki farkındalıklarını ortaya koymak amacı ile bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma farklı branşlardaki öğretmenlerin günümüz sosyobilimsel konularından küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bakış açılarının eleştirel düşünme becerileri bakımından değerlendirilmesidir. Araştırmada; Öğretmenlerin Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuna yönelik Watson ve Glaser'in (1964) eleştirel düşünme becerileri alt kategorilerine göre çıkarsama, varsayımların farkına varma, tümevarım, yorumlama, karşıt görüş geliştirme alt boyutlarına yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır. (1). Küresel ısınma kavramına yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır? (2) İklim değişikliği kavramına yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır? (3) Küresel ısınma ile iklim değişikliği arasındaki ilişkinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır? (4) Öğretmen olarak küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik farkındalık oluşturmanın eleştirel düşünme beceri alt boyutlarıyla ilişkisi nasıldır?

Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bilgi olarak yabancı olunmayan ama tam olarak bilinmeyen durumları araştıran bir desen türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubunu, Türkiye’de farklı branşlarda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasıyla online Google Forms aracılığıyla toplanmıştır (190 kişi). Araştırma örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmenlerin demografik değişken bakımından cinsiyet, yaş, branş, mesleki deneyim, daha önce küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda eğitim durumlarına göre maksimum çeşitliliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere Ö1,2,3,4,5... kodları verilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Küresel ısınma ve iklim değişikliği temalarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi içeren sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlama aşamasında uzman kişilerden görüş alınmış ve konuyla ilgili alanyazın detaylıca incelenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda görüşme formu hazırlanmış olup 2 biyoloji eğitimcisi ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı öğretim üyesinin görüş ve önerileriyle son hali verilmiştir. Veriler bu amaçla oluşturulan iki kısımdan oluşan bir yarı yapılandırılmış formla toplanmıştır. Çalışmanın amacı, içeriği hakkında bilgi verilmiş ve katılmaya gönüllülükle katılım sağlanacağı belirtilmiştir. 2 kısımdan oluşan formun ilk kısmı demografik değişkenleri içeren (cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve daha önce küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle ilgili eğitim durumundan oluşan kişisel bilgi formuyla başlamaktadır. İkinci kısımda ise 15 sorudan oluşmaktadır. Bu araştırmada, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularına göre belirlenen temalara göre özetleme yapmak ve yorumlamak esasına dayalıdır (Van Maanen, 1979; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz aşamaları şu şekilde belirlenmiştir: (1) Betimsel analiz için çerçeve oluşturmak, (2) Çerçeveye göre verileri sınıflandırmak ve gruplamak, (3) Elde edilen bulguları çerçeveye göre yerleştirmek, (4) Bulguları tanımlamak (5) Bulguları yorumlamak Araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu ikisi biyoloji eğitimcisi ve biri ölçme değerlendirme uzmanı öğretim üyesinin görüş ve önerileriyle son hali verilmiştir. Alan eğitimcileri inceledikten sonra ölçme değerlendirme uzmanının incelemesi sağlanmış ve verilen düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Uzman geri dönütleri sonrasında sorular tüm kavramları ayrı ayrı içerecek şekilde düzenlenmiştir. Bu şekilde yapılan düzeltmeyle iç geçerlilik sağlanmıştır. Araştırma modeli, Çalışma Grubu, Veri toplama aracı, Veri analizi ve Bulgular ayrıntılı bir şekilde sunulacak dış geçerlilik sağlanacaktır (Miles ve Huberman, 1994). İç güvenilirlik için iki biyoloji eğitimcisi tarafından görüşme formları ayrı ayrı değerlendirilip oluşturulan temalardaki fikir ayrılıkları tekrar incelenerek son hali verilmiştir. Görüşme formları birinci ve ikinci kısmı aynı öğretmene verilen aynı kodlar iç güvenilirliği sağlanmıştır. Veriler öğretmenlerin yorumları birebir kendi ifadeleriyle alınarak veriler araştırma amacına uygun olarak ayrıntılı bir şekilde verilmiş ve yorumlanmıştır. Böylelikle dış güvenilirliği sağlanmıştır (Creswell, 1994; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarına yönelik öğretmenlerden elde edilen veriler eleştirel düşünme becerileriyle ilişkilendirilerek açıklanacaktır. Küresel ısınma temasında kategoriler Tanımlama, ortaya çıkan sorunlar, canlılar üzerindeki etkisi, engellemek için yapılacaklar

kategorilerinde değerlendirilirken; İklim değişikliği temasında Fark etme, tanımlama, etkisi, tedbirler, farkındalık kategorilerinde değerlendirilecektir.

Ayrıca öğretmenlerin küresel ısınmanın iklim değişikliği üzerindeki etkisine yönelik birbirleri arasındaki ilişkinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarıyla belirlenmesi kategorisi oluşturularak açıklanacaktır. Bu araştırma sonucunda farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarına yönelik bakış açıları belirlenirken bu duruma eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarındaki yansımalarının görülmesi beklenmektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarına yönelik öğretmen bakış açıları gelecek nesilleri yetiştiren bireylerin var olan durumu yorumlamaları ve yansıtmaları bunu üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerileriyle değerlendirilmesi çalışmanın önemini belirtmektedir. Farklı sosyobilimsel konularda da bakış açıları ve becerileri belirlenerek bunlara yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmesi önerilebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Küresel ısınma, iklim değişikliği, eleştirel düşünme becerisi, öğretmen

Kaynakça

Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2015). Küresel ısınma ile mücadele hakkında öğretmen adaylarının algı ve görüşleri. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 48, 207- 222.

Creswell, J. W. (1994). Research design qualitative & quantitative approaches. London: Sage Publications.

Güneş, F. B., (2023). Yeni nesil bir kaygı olarak iklim değişikliği anksiyetesi: Bir metafor analizi. 11. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi, İstanbul, Bildiriler Kitabı-1, 237-250.

Karabulut, N., (2023). Öğretmenlerin küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi. Ulusal Eğitim Dergisi,3(2), 265-294.

Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed). Thousand Oaks, California:SAGE.

Miles, M.B. and Huberman, A.M. (2019). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi (3.Baskı) (Çev.S. Akbaba-A.Ersoy) Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage, 532.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Teaching critical thinking [in Turkish]. Hacettepe University Journal of Education, 30, 193-200.

Van Maanen, J. (1979). The lack of fiction in organizational ethnography. Administrative Science Quarterly, 24, 539-611.

Yaşar, N. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi.Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yildirim, A., & Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seckin Yayinlari.

Watson, G., Glaser, M.E. (1964). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel. N.Y: Harcourt Brace World Inc.

Bilimin Doğası Konusundaki Araştırmaların Sistemik İncelemesi

Muhammet Özden ^{1,*} & Burcu Sever ¹

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
muhammetozden@gmail.com

Problem Durumu

Fen eğitiminin temel amacı bilim okuyazarı bireyler yetiştirmektir. Bilim okuyazarlığının önemli bir bileşenini bilimin doğası oluşturmaktadır. Çünkü bilim okuyazarı bireylerin temel fen kavramlarını bilme, bilimsel bilginin nasıl üretildiğine ilişkin anlayış geliştirme, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin birey, toplum ve çevre üzerindeki etkilerinin farkına varma gibi özelliklerinin bilimin doğasına dönük bir fen eğitimi ile kazanabileceği pek çok araştırmada belirtilmiş ve fen programlarında bilimin doğasına yer verilmesi gerektiği (Lederman & Lederman, 2014) vurgulanmıştır. Türkiye’de de fen bilimleri dersi öğretim programında bilimin doğasının öğretime yönelik amaçlar ve açıklamalar yer almaktadır.

Bilimin doğası bilimsel bilginin ne anlama geldiğini, bilimsel bilginin oluşumunun süreç ve gerekçelerini, bilimsel bilgisinin yapısında bulunan özelliklerine ilişkin anlayış geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Liu & Lederman, 2007). Bu kapsamda bilimin doğası eğitiminde bilimsel bilginin (i) kanıta dayalı, (ii) değişime açık, (iii) öznel olduğu; (iv) sosyal ve kültürel yapıdan etkilendiği, (v) yasalar ve teorilerin farklı türden bilgiler olduğu, (vi) bilimsel bilginin üretilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli olduğu konularında öğrencilerin anlayış geliştirmeleri hedeflenmektedir (Lederman ve diğ., 2002).

Bilimin doğası öğretiminde üç yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar dolaylı, doğrudan-yansıtıcı ve tarihsel yaklaşımlardır (Abd-El-Khalick & Akerson, 2004). Dolaylı yaklaşım, bilimsel araştırma sürecini ya da bilimsel süreç becerilerini içeren etkinlikler yoluyla öğrencilerin bilimsel bilginin yapısındaki değer ve özellikleri bir yan öğrenme ürünü olarak edineceğini savunur (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000). Doğrudan yansıtıcı yaklaşım hem öğrencilerin bilim temelli etkinliklere katılmasını hem de etkinlik sonrasındaki bilimsel çıkarım ve tartışma süreçleriyle bilimin doğası boyutlarının açık bir şekilde öğretilmesini içerir (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Son olarak tarihsel yaklaşım ise bilim tarihine yönelik konuların derslere entegre edilmesinin öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayış geliştirmelerine yardımcı olacağını öne sürmektedir (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002).

Bilimin doğası ile ilgili giderek artan bir alanyazın bulunmaktadır. Var olan araştırmalarda bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımların etkililiği (Abd-El-Khalick, 2001; Abd-El-Khalick & Akerson, 2004), öğrencilerin (Leblebicioğlu, Metin, Yardımcı & Berkyürek, 2011), öğretmen adaylarının (Yalçınoğlu & Anagün, 2012), öğretmenlerin (Bartos & Lederman, 2014) bilimin doğasının bileşenleri hakkındaki görüşlerini belirleyen araştırmalar yapılmıştır. Bilimin doğası hakkındaki görüş ve anlayışları belirleyen araştırmaların yanı sıra bilimin doğası yazılı dokümanların incelenmesi yoluyla

da çalışmalara konu edilmiştir. İncelenen dokümanlar genel olarak ders kitapları (İrez, 2009) ve öğretim programları (Özden & Cavlazoğlu, 2015) olmuştur.

Öte yandan bilimin doğası konusunda yapılan çalışmaları inceleyen araştırmalar (Caymaz, 2022; İnce, & Özgelen, 2015; Ocak & Yeter, 2018; Taşkın, 2021; Üçer Erdemir & Dinçol Özgür, 2023) da bulunmaktadır. Ancak söz konusu araştırmalar betimsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bir diğer anlatımla bilimin doğası ile ilgili araştırmaların üniversitelere göre dağılımı, yıllara göre dağılımı, kullandıkları araştırma yöntemleri vb. yüzeysel özelliklere odaklanmışlardır. Bu araştırmada ise K12 bağlamında bilimin doğası yaklaşımının kapsamlı bir görünümü sunmak için fen eğitimi araştırmalarında bilimin doğası konularının nasıl karakterize edildiğine yönelik sistematik bir inceleme gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Araştırmalarda bilimin doğası öğretiminin amaçları nedir?
- Araştırmalarda hangi bilimin doğası bileşenlerine ele alınmıştır?
- Araştırmalarda bilimin doğası öğretiminde hangi yöntemler kullanılmıştır?
- Araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ve yer verilen öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada sistematik inceleme yaklaşımı kullanılacaktır. Sistematik inceleme belirli bir konuda yapılmış ve inceleme ölçütlerine uyan araştırmalarının araştırma sorularına yanıt vermek üzere eleştirel bir yaklaşımla değerlendirildiği ve yeni bir senteze ulaşmayı hedefleyen araştırma desenidir (Moher ve diğ., 2009). Bilimin doğası konusunda yapılan bu sistematik inceleme çalışması alandaki çalışmaların amaçları, odaklandıkları bileşenler ve bilimin doğası öğretiminde kullandıkları yaklaşımların değerlendirilmesine, yorumlanmasına ve konuya ilişkin genellemelere ulaşılmasına aracılık edecektir. Ancak sistematik inceleme bilimin doğası konusunda öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenmelerinin niteliği ve sonuçları etkileyen bağımsız değişkenler hakkında bir bilgi vermez.

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların belirlenmesinde bazı dahil etme ölçütleri belirlenmiştir. Mevcut çalışmada K12 düzeyinde bilimin doğası eğitimi üzerine hangi çalışmaların yürütüldüğü araştırılacaktır. Bu kapsamda araştırmalar öncelikle ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yürütülmüş olmalıdır. İkincisi araştırma YÖK Tez veri tabanında tam metin olarak yer almalı ve erişime açık olmalıdır. Üçüncüsü ise araştırma Türkiye'deki üniversitelerde gerçekleştirilmiş olmalıdır. Belirlenen ölçütler kapsamında araştırmacılar YÖK Tez Veri tabanında literatür araştırması gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda “bilimin doğası”, “bilimin doğasının öğretimi”, “bilimin doğası doğrudan yaklaşım”, “bilimin doğası yansıtıcı yaklaşım”, “bilimin doğası tarihsel yaklaşım”, “bilimin doğası bileşenleri” anahtar sözcükleri kullanılarak ilgili araştırmalar belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen sözcüklerle yapılan inceleme sonucunda 207 çalışmaya ulaşılmıştır. Literatür araştırması 2 Ağustos 2024 tarihinde tamamlanmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmaların özetleri ve tam metinleri okunmaya başlanmıştır. Bu işlemler sonucunda araştırmanın 93 yüksek lisans ve doktora tezi ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Verilerin analizi tümdengelsel içerik analizi (Elo ve Kyngäs, 2008) kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu amaçla araştırma soruları ile tutarlı olacak şekilde bilimin doğası öğretiminin amaçları, bilimin

doğası öğretiminde kullanılan bileşenler, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşım, ulaşılan sonuçlar ve öneriler kategorileri oluşturulmuştur. Her bir araştırma belirlenen bu kategori çerçevesinde incelecek ve kodlamalar gerçekleştirilecektir. Tüm araştırmalar araştırma ekindeki her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanacak ve bağımsız kodlamalar tamamlandıktan sonra araştırmacılar bir araya gelerek hem ortak anlayış oluşturmaya hem de güvenilirlik sorunlarını gidermeye çalışacaklardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimin doğası konusunda hem dünyada hem de Türkiye'de giderek artan bir literatür bulunmaktadır. Bu kapsamda özellikle K12 düzeyinde yapılan çalışmaların önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin fen eğitimi ile ilgili temel bilgi ve becerileri zorunlu eğitim sürecinde edinmeye başlamakta ve bilim okuryazarlığı yeterliklerini edinmeye dönük yaşantılara sahip olmaktadır. O nedenle var olan araştırmaların benzer ve farklı yönlerinin karşılaştırılması özellikle öğretmenlere bilimin doğasının bileşenlerini nasıl öğreteceklerine yönelik bakış açısı kazandırması önemlidir. Öte yandan bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımların nasıl işe koşulabileceğine dönük açıklamalar da uygulamadaki etkinliklerin niteliğini geliştirecektir. Her ne kadar araştırmada analiz süreci tamamlanmamış olsa da elde edilen sonuçların hem araştırmacılar için önemli doğrularını olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, bilimin doğası, bilimin doğası öğretimi, sistematik inceleme

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. (2001). Embedding nature of science instruction in preservice elementary science courses: Abandoning scientism, but...*Journal of Science Teacher Education*, 12, 215-233.

Abd-El-Khalick, F. & Akerson, V.L. (2004). Learning about nature of science as conceptual change: Factors that mediate the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Education*, 88, 785-810.

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G., (2000) Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature, *international. Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.

İrez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 93(3), 422-447.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F., (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.

Leblebicioğlu, G., Metin, D., Yardımcı, E., & Berkyürek, Ğ. (2011). Teaching the nature of science in the nature: A summer science camp. *İlköğretim Online*, 10(3), 1037-1055.

Lederman, N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L., & Schwartz, R.S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (6), 497–521.

Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2014). Is nature of science going, going, going, gone?. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 235-238. Doi: 10.1007/s10972-014-9386-z.

Liu, A. Y., & Lederman, N.G. (2007). Exploring prospective teachers' worldviews and conceptions of nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(10), 1281-1307.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097.

Ocak, İ., & Yeter, F. (2018). 2006 – 2016 yılları arasında çalışılmış "bilimin doğası" konulu ulusal tez ve makalelerin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 522-543.

Özden, M., ve Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 Programlarının İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65.

Taşkın, T. (2021). Bilimin doğası konulu makalelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-20.

Yalçınoğlu, P., & Anagün, Ş.S. (2012). Teaching nature of science to the pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 11(1), 118-136.

Model Tabanlı Etkinliklerin Öğrencilerin Bilimsel Model Seviyesi ve Model Algısına Etkisinin İncelenmesi

Aysegul Yazan ^{1,*} & Mustafa Bahadır Aktan ¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
aysgl2725@gmail.com

Problem Durumu

Son yıllarda sanayileşme ve yapay zeka alanında yaşanan gelişmeler ile makineleşmenin artması; bilime, bilim eğitime ve bilim felsefesine bakış açısını önemli oranda değiştirmiştir. Bunun sonucunda da birçok ülkenin fen eğitiminde önemli değişiklikler yaşanmıştır. Uluslararası alanda yayınlanan eğitim reform belgelerinden birçoğu fen okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması için derslerde bilimsel modelleri kullanmanın öneminden bahsetmektedir (Louca & Zacharia 2012; Next Generation Science Standards [NGSS] Lead States 2013; MEB 2018, 2024). Amerika'da hazırlanan Yeni Nesil Bilim Standartları (NGSS, 2013) bilimsel model geliştirme ve kullanmayı sınıflarda uygulanması önemli olan sekiz temel uygulamanın içine dahil etmiştir (NRC, 2012). Tüm Alman Eyaletleri için zorunlu olan fen eğitimi ulusal standartlar belgeleri de fizik, kimya ve biyoloji disiplinleri için model ve modellemeye ilişkin standartlar içermektedir (Krell ve diğerleri, 2015). Türkiye'nin 2024 yılında hazırlanan yeni Fen Bilimleri Öğretimi Programında da bilimsel model oluşturma becerisi öğrencilere kazandırılması gereken on üç fen bilimleri alan becerisi içinde tanımlanmıştır (MEB, 2024).

Ancak yapılan çalışmalar modelleme alanında literatürde çeşitli eksikler olduğunu ve öğrencilerin modelleri kullanma ve algılama konusunda da sorunlar yaşadığını göstermektedir (Grosslight ve diğerleri, 1991). Çalışmalar öğrencilerin modelleme algılarının çeşitli yanlış anlayışlar içerebildiğini göstermiştir (örn., Grosslight ve diğerleri, 1991; Van Driel & Verloop, 1999). Birçok öğretmen model tabanlı etkinliklerin sınıf içinde nasıl uygulanacağı ve öğrencilerin mevcut model algılarının neler olduğu ile ilgili herhangi bir deneyime sahip değildir. Fen sınıflarına modelleme uygulamalarını dahil etmek, öğrencilerin bilimsel fikirleri öğrenmesini kolaylaştırmasına rağmen, modellerin dinamik doğası sebebiyle belli zorluklara sahiptir (Oh & Oh, 2011). Fen sınıflarındaki model eğitimi anlayışı bilimsel olarak kabul edilmiş modelleri ve bu modelleri kullanarak bilimsel kavramları aktarmaya odaklanmaktadır. Modeller, fen dersleri kapsamında bilimsel olguları açıklamak, hipotez oluşturmak, tahmin yürütmek ve geri bildirim sağlamak için çok az kullanılmaktadır (Van Driel & Verloop, 1999). Araştırmalar öğrencilerin bilimsel modelleri kullanabilse bile bilimsel modellerin doğasını ve modellemenin amacını iyi anlamayabileceğini göstermektedir (örn., Grosslight ve diğerleri, 1991; Van Driel & Verloop, 1999; White & Shwartz, 1999). Yine çeşitli çalışmalar öğrencilerin, modellemeye dahil olma süreçlerini ve ara modellerin kullanılma sebebini (Clement, 2000) her zaman tam olarak anlamadıklarını göstermektedir. Ayrıca modelleme süreçlerine katılan küçük yaşlardaki öğrenciler soyut süreçler ve kavramlar ile ilgili düşünmekte zorlanmaktadır (Harrison & Treagust, 1996). Yapılan çalışmalar fen bilimleri dersinde model temelli öğretimin gerçekleştirilmesi için her zaman

uygulanabilir bir teori olmadığını ve bunun belirlenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Clement, 2000; Gobert & Buckley, 2000).

Literatürdeki bu bulgulardan yola çıkarak bu çalışma kapsamında; model tasarımı ve modelleme etkinlikleri ile işlenen derslerin öğrencilerin, modelleme algıları ve gerçekleştirmiş oldukları model tasarımlarının seviyesi üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Bu çalışmada iki soruya cevap aranmaktadır. Bunlar;

- Öğrencilere model tasarımı ve modelleme etkinlikleri uygulanması onların model algılarını etkiler mi?
- Öğrencilere model tasarımı ve modelleme etkinlikleri uygulanması onların model tasarımı seviyelerini etkiler mi?

Yöntem

Bu çalışmanın örneklemini Düzce ili merkez ilçesindeki bir ortaokula devam eden 80 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell, 2019; Büyüköztürk, 2008). Araştırma öncesi ilgili etik izin ve onaylar alınmış, öğrenciler gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Çalışma kapsamında aynı okulda yer alan dört şubede eğitim alan öğrencilerle çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 7/A şubesinde çalışmanın başında bir kez olmak üzere bilimsel modeller ve bilimsel modellerin doğası hakkında eğitim verilmiş ve dersler model tabanlı etkinliklerle işlenmiştir. 7/B şubesi kontrol grubu olarak seçilmiş ve dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. 7/C şubesinde uygulamanın başında bir kez eğitim verilmiş ve dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. 7/D şubesinde ise dersler model tabanlı etkinliklerle işlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin sınıf içinde model tabanlı etkinlikler gerçekleştirebilmeleri için literatürde yer alan çeşitli öğrenme ve modelleme döngüleri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda Khan (2007) tarafından, model tabanlı etkinliklerin fen sınıflarında uygulanabilmesi için oluşturulan GEM döngüsünün kullanılmasına ve bu döngüyü içeren etkinlik kağıtları oluşturulmasına karar verilmiştir. GEM döngüsü, model oluşturma (model generation), model değerlendirme (model evaluation) ve modelin modifikasyonu (model modification) süreçlerinden oluşmaktadır. Model oluşturma aşamasında öğrencilerin zihinsel modellerini oluşturmaları, yani tasarlamaları, geliştirmesi ve modellemesi gerekmektedir. Model değerlendirme aşamasında oluşturulan modeller öğrenciler tarafından amaç ve temsil gücü ile doğruluk ve kabul edilebilirlik (Schwarz & White, 2005) kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Modelin modifikasyonu aşamasında önceden değerlendirilen modeller çeşitli değişikliklere tabi tutulur.

Öğrencilerin model algılarını belirlemek amacıyla Treagust ve diğerleri (2002), tarafından geliştirilen bir ölçek araştırmacılar tarafından SUMS-TR adıyla Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. SUMS-TR ölçeği, öğrencilerin “bir modelin ne olduğu, modellerin bilimdeki rolü, modellerin nasıl ve neden kullanıldığı ve modellerin değiştirilmesine neyin sebep olduğu” şeklindeki model anlayışlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Treagust ve diğerleri, 2002, s.359). Ölçekte “tamamen katılmıyorum” (1) ve “tamamen katılıyorum” (5) şeklinde değişen 5’li derecelendirme aralığı kullanılmıştır. Tüm

gruplarda yer alan öğrencilere uygulamaların başında ve sonunda model algılarını belirlemek amacıyla SUMS-TR ölçeği uygulanmıştır.

Öğrencilerden toplanan model tasarımlarının seviyesini belirleyebilmek için Pluta ve diğerleri'nin (2011) çalışması referans alınarak bir değerlendirme rubriği geliştirilmiştir. Öğrenci Modellerini Değerlendirme Rubriği'nde (ÖMDR) üç alt boyut yer almakta ve öğrencilerin modellerinin seviyesi üç alt boyutta incelenmektedir. Bu alt boyutlar modelin amacı, modelin bileşenleri ve modelin iletişim unsurlarıdır.

Bu çalışma kapsamında iki şubede yer alan öğrencilere (7/A ve 7/C) verilecek eğitimin içeriği ise, Schwarz ve White'ın (2005), çalışmasından uyarlanmıştır. Bu eğitim kapsamında modellerin doğası, modelleme süreçleri, modellerin değerlendirilmesi ve modellerin yararlarını içeren modelleme bilgisinin dört yönü ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin model algısına ilişkin SUMS-TR ölçeğinden elde edilen veriler 7/A şubesinde ($t(21)=1.920, p>0.05$), 7/B şubesinde ($t(22)=-0.303, p>0.05$), 7/C şubesinde ($t(18)=0.400, p>0.05$) ve 7/D şubesinde ($t(17)=-1,821, p>0.05$) yer alan öğrencilerin model ve modelleme algılarının uygulama önce ve sonra değişmediğini göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde, model tabanlı öğretim uygulamaları yapan (7/A ve 7/D), sadece modellerin doğasıyla ilgili eğitim alan (7/C) ve kontrol (7/B) gruplarında öğrencilerin model ve modelleme algıları ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgular, çalışma kapsamında verilen bilimsel modellerle ilgili eğitimin ve uygulanan model tasarımı, modelleme etkinliklerin öğrencilerde var olan bilimsel model ve modelleme algılarına etki etmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin model tasarımı seviyelerine ilişkin ÖMDR kullanılarak elde edilen veriler, bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar 7/A şubesinin genel model puan ortalamasının (\bar{x} Ön – Son = -0.054, SS= 0.324) yapılan müdahalelerin ardından değişmediğini göstermiştir ($t(77) = -1.488, p > 0.05$). Diğer taraftan, 7/D şubesi genel model puan ortalamasının, anlamlı bir farklılık gösterdiği (\bar{x} Ön – Son = -0.083, SS= 0.308) ancak bu farkın etki büyüklüğünün zayıf olduğu ($t(75) = -2.374, p < 0.05, d=0.260$) görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, model algısı, ortaokul, bilimsel açıklamalar, model tasarımı

Kaynakça

Clement, J. (2000). Model based learning as a key research area for science education. *International Journal of Science Education*, 22, 1041–1053. <https://doi.org/10.1080/095006900416901>

Gobert, J. D., & Buckley, B. C. (2000). Introduction to model-based teaching and learning in science education. *International Journal of Science Education*, 22(9), 891-894. <https://doi.org/10.1080/095006900416839>

-
- Grosslight, L., Unger, C., Jay, E., & Smith, C. L. (1991). Understanding models and their use in science: Conceptions of middle and high school students and experts. *Journal of Research in Science teaching*, 28(9), 799-822. <https://doi.org/10.1002/tea.3660280907>
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science education*, 80(5), 509-534. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199609\)80:5%3C509::AID-SCE2%3E3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199609)80:5%3C509::AID-SCE2%3E3.0.CO;2-F)
- Krell, M., Reinisch, B., & Krüger, D. (2015). Analyzing students' understanding of models and modeling referring to the disciplines biology, chemistry, and physics. *Research in Science Education*, 45, 367-393. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9427-9>
- Louca, L. T., & Zacharia, Z. C. (2012). Modeling-based learning in science education: Cognitive, metacognitive, social, material and epistemological contributions. *Educational review*, 64(4), 471-492. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.628748>
- MEB. (2018). Fen Bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2024). Fen Bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. Washington, DC: The National Academy Press.
- National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press.
- Oh, P. S., & Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: an overview. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1109-1130. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.502191>
- Pluta, W. J., Chinn, C. A., & Duncan, R. G. (2011). Learners' epistemic criteria for good scientific models. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(5), 486-511. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.502191>
- Schwarz, C. V., & White, B. Y. (2005). Metamodeling knowledge: Developing students' understanding of scientific modeling. *Cognition and instruction*, 23(2), 165-205. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2302_1
- Treagust, D., Chittleborough, G., & Mamiala, T. (2002). Student's understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, 24, 357-368. <https://doi.org/10.1080/09500690110066485>

Van Driel, J. H., & Verloop, N. (1999). Teachers' knowledge of models and modelling in science. *International Journal of Science Education*, 21, 1141–1153. <https://doi.org/10.1080/095006999290110>

Science Teaching Competency of Prospective Classroom Teachers

Burak aylak

Hakkari Üniversitesi
burakcaylak1@gmail.com

Problem Statement

When it comes to science teaching, conceptual instruction and teachers who can effectively teach these topics and concepts come to mind. In this respect, the teaching of science concepts and the professional development of science teachers are two of the most current research areas examined in the literature (Wang et al., 2023). Classroom teachers are responsible for teaching science courses to 3rd and 4th graders in elementary school. Classroom teachers face some challenges during the science teaching process, which can be categorized as issues related to the curriculum, lack of class hours and resources, problems in the educational process, physical inadequacies, and teacher-student-related issues (Balbağ & Karaer, 2017; Demirtaş & Demirci Güler, 2019). Similarly, prospective classroom teachers also complain about the inadequacy of science education courses they receive during their undergraduate education. For example, they cite the theoretical nature of science teaching courses and the lack of subject matter knowledge among instructors (Çıray Özkara & Güven, 2018). As a result, teacher candidates are unable to meet many of the requirements of the science teaching course and the science curriculum (Çıray Özkara & Güven, 2018). The "Century of Türkiye" Maarif Model by the Ministry of National Education (2024) aims for students to undergo a comprehensive education within the scope of science courses. The science curriculum aims to develop individuals who, according to the holistic education approach, are centered on the student, learn science topics, develop skills (such as social-emotional skills, science and technology literacy, higher-order thinking, and scientific process skills), and possess lifelong learning habits to meet the needs of the era. The role of undergraduate education is important in equipping classroom teachers with these targeted competencies.

In the undergraduate program of classroom teaching, three main courses (Fundamentals of Science in Primary School, Science Laboratory Practices, and Science Teaching) are directly related to science teaching. Teacher candidates who complete these three courses are expected to plan and implement an effective science lesson. To test this assumption, this study aims to determine the knowledge and skills of third-year classroom teaching students in planning and implementing science topics. In this study, The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge (RCM of PCK) was used as the theoretical framework (Carlson & Daehler, 2019). This model provides a theoretical explanation of the knowledge and skills a science teacher should possess and how these knowledge and skills are developed.

Method

In this study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods (Yıldırım & Şimşek, 2011), was used. Seven 3rd grade prospective classroom teachers, selected through purposive

sampling, voluntarily participated in this study. The study was conducted within the scope of the Science Teaching course. As part of this course, the participating teacher candidates were asked to plan and implement selected science topics. To assess the planning knowledge and skills of the teacher candidates, a lesson plan template was used. When analyzing classroom implementation knowledge and skills, the teacher candidates were asked to present a 40-minute lesson to their classmates at the faculty, demonstrating the plans they had prepared. Another data collection tool used was semi-structured interviews. After presenting the topics they had planned, the teacher candidates participated in interviews with the researcher to discuss their presentations. The lesson plans were analyzed, and the teacher candidates' presentations and interview data, which were audio-recorded by the researcher, were transcribed and analyzed using content analysis.

The teacher candidates prepared and presented lesson plans on topics such as magnets, electrical circuits, the structure of the Earth's crust, sound transmission and pollution, food, and properties of matter. These topics were selected from the science teaching curriculum for grades 3, 4, 5, 6, 7, and 8 of primary and middle schools, as outlined by the Ministry of National Education (Ministry of National Education, 2018).

Expected/Temporary Results

The research results can be explained in terms of deficiencies observed in planning and implementation. There is a misalignment between the objectives selected by the teacher candidates during the planning process and the teaching they conducted during implementation. The teacher candidates did not demonstrate sufficient skills in planning and implementing prior knowledge and addressing misconceptions. In the teaching method section, all candidates applied traditional methods. Although two teacher candidates designed student-centered lessons, they conducted teacher-centered instruction during implementation. The summary and evaluation sections, which were supposed to be included at the end of their lessons, were often overlooked in the lesson plans. The incorrect and incomplete information presented during the implementation process indicates that the teacher candidates did not possess adequate science content knowledge. Another issue was the difficulty teacher candidates faced in expressing themselves during presentations. It was noted that their speech was not fluent, and due to the lack of content knowledge, the lessons were frequently interrupted. In summary, it is clear that the third-year course, Science Teaching, alone is insufficient to equip teacher candidates with the skills needed to meet the objectives outlined in the Ministry of National Education's 2024 program.

Keywords: Prospective classroom teachers, science teaching, teacher education

References

Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28-46. DOI: 10.24315/trkefd.364015

Carlson, J., & Daehler, K. R. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77–92). Sydney, Australia: Springer.

Çıray Özkara, F., & Güven, M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 158-184. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s8m

Demirtaş, E., & Demirci Güler, M. P. (2019)12. Problems that classroom teachers face in teaching science34. *TAY Journal*, 3(1), 40-60. <http://www.tayjournal.com>

Ministry of National Education (2018). *Science Course Curriculum (Grades 3, 4, 5, 6, 7, and 8)* Ankara.

Ministry of National Education (2024). *Science Course Curriculum (Grades 3, 4, 5, 6, 7, and 8) Türkiye Yüzyılı Maarif Model 2024*, Ankara.

Wang, S., Chen, Y., Lv, X., & Xu, J. (2023). Hot topics and frontier evolution of science education research: A bibliometric mapping from 2001 to 20201. *Science & Education*, 32(4), 845-869. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00337-z>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Fen Bilimlerinde Bilimsel Açıklamaların Nitelikleri Üzerine Bir inceleme

Azad Kırtay^{1,*} & Mustafa Bahadır Aktan¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
azatkirtay@hacettepe.edu.tr

Problem Durumu

Açıklamalar, doğası gereği bir cevap bekleyen soruların türüne, ulaşmak istedikleri hedeflere ve verildikleri duruma bağlı olarak farklılık gösterebilir (Gilbert vd. 1998a, b; Norris vd. 2005; Yeo ve Gilbert 2014). Dolayısıyla açıklamalar, günlük yaşamda ve bilimde farklı bir şekilde kullanılır ve farklı amaçlara hizmet ederler. Bir açıklamanın amacı yeni bir bilgi ve bir açıklama sağlamak olabileceği gibi bir bakış açısı geliştirmek, bir fikri veya eylemi gerekçelendirmek, bir iddiayı kanıtlarıyla desteklemek veya bir olayın nedenlerini açıklamak olabilir (Gilbert vd. 1998a, b; Norris vd. 2005). Bilimsel açıklama, doğal olaylarını ve olgularını anlamak için bilimsel yöntemlere dayalı olarak yapılan açıklamalardır. Gündelik açıklamalardan farklı olarak bilimsel açıklamalar, bir fenomenin nasıl ve neden meydana geldiğini ortaya koymak ve bunu mantıklı, sistematik ve tutarlı bir şekilde açıklama amacı taşırlar (Salmon, 1984; Lipton, 2004). Bilimsel bir açıklama ile bilimsel olmayan bir açıklama (örneğin gündelik açıklamalar) arasındaki bu farklılıklar bilim eğitimcilerinin yanı sıra bilim felsefesinin de odağında yer almıştır.

Bilimsel açıklamanın ilk felsefi açıklaması, Hempel ve Oppenheim (1948) tarafından ortaya atılan tümdengelsel nomolojik (DN) bilimsel açıklama modelinin geliştirilmesi ile sağlanmıştır. Tümdengelsel nomolojik (DN) bilimsel açıklama modeli, doğada gerçekleşen belirli bir olayın herhangi bir deterministik bilimsel açıklamasını yakalamayı amaçlar. Birçok bilimsel açıklama, D-N Modelinin önerdiği şekilde yapılandırılmıştır ve bu açıklamalar, yasalardan ve diğer bilgilerden mantıksal olarak türetilmiştir. Belirli koşullar ve söz konusu yasalar göz önüne alındığında, fenomenin ortaya çıkmasının beklendiğini göstermektedir ve dolayısıyla açıklamanın, fenomenin neden meydana geldiğini anlamamıza yardımcı olduğunu vurgulanmıştır (Hempel, 1965). Yine Hempel, belirli olguların ve olayların istatistiksel yasalar aracılığı ile açıklandığı, böylece açıklamaların yüksek derecede mantıksal olasılıklarla ortaya koyulduğu Endüktif-İstatistiksel Açıklama Modeli'ni (IS) de aynı yıllarda literatüre kazandırmıştır.

Hempel'in Tümdengelsel nomolojik (DN) bilimsel açıklama ve Endüktif-İstatistiksel (IS) bilimsel açıklama modellerine ilk eleştiriler olarak da kabul edilen, doğada meydana gelen olayların altında yatan nedenlere yoğunlaşan Nedensel Açıklama Modeli ilerleyen yıllarda geliştirilmiştir. Nedensel Açıklama Modeli, diğer açıklama modellerinden tam olarak sıyrılmaya da bir açıklamanın neden-sonuç ilişkisinden bağımsız yapılamayacağı vurgusu taşımaktadır (Salmon, 1965). Van Fraassen (1980), olayların ve olguların bir bağlam çerçevesinde verilmesi gerektiğini öne sürmüştür, fenomenleri açıklamanın yeterli olmayacağını, bilim insanlarını fenomene götüren soru ve sorunun bağlamına dikkat çekmiştir. Son olarak Kanıt Temelli Bilimsel Açıklama modeli, bir bilimsel açıklamanın daha çok amprik yollarla elde edilen bilgilerden oluşması gerektiğini ortaya koymaktadır (McNeill ve Krajcic,

2011). Doğada gerçekleşen fenomen hakkında ortaya atılan iddialar, iddaları bilimsel yöntemle destekleyen kanıtlar ve iddia-kanıt arasındaki bağlamı oluşturan mantık (Hempel 1965), kanıt temelli bilimsel açıklama modelinin ana etmenleridir.

Bu çalışmamız, bilimsel açıklama modellerine dayanarak, bir bilimsel açıklama metni veya cümlesinin hangi karakteristik özellikleri içermesi gerektiğine odaklanmaktadır. Literatürdeki bilimsel açıklamalar üzerine yapılan teorik ve pratik çalışmalara bakıldığında, bu açıklamaların sahip olması gereken özellikler ve nitelikler hakkında yapılan araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nitelik belirleme çalışması, hem konu üzerine araştırma yapan bilim insanlarına yol gösterebilir hem de bilimsel açıklamaların geliştirilmesi için önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, bilimsel açıklamaların karakteristik özelliklerini belirlemek amacıyla literatürde yer alan bilimsel açıklama temalı teorik ve pratik çalışmalar incelenmiştir. 'Bilimsel açıklama', 'nitelik', 'öğrenci', 'öğretmen' gibi anahtar kelimeler kullanılarak yapılan derleme niteliğindeki bu araştırmada belirli bir temada yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların analizi ve değerlendirilmesi söz konusudur (Herdman, 2006). Toplamda 172 tez, makale, kitap ve benzeri kaynak ve yine ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının içeriği doküman içeriklerinin taranması metoduyla sistematik olarak analiz edilmiştir (Bowen G.A, 2009). İnceleme sonucunda, bilimsel açıklamaların karakteristik özelliklerini tanımlayan ve ilişkilendirilebilen 61 ifade farklı ve açıklama belirlenmiştir.

Her bir ifade, literatürde belirtilen olası niteliklerle (kullanılabilirlik, değişebilirlik, deneysellik, sınırlılık, üretkenlik, kesinlik, yeterlilik, basitlik, kullanım amacı) eşleştirilmiş ve bu eşleştirmeler tablolştırılmıştır. Eşleştirmeler, ifadelerde geçen ve nitelik olarak değerlendirilebilecek kelimeler dikkate alınarak yapılmıştır. Hazırlanan tablo, alan eğitimi ve eğitim bilimleri uzmanlarından oluşan 11 kişiye gönderilmiş ve ifadelerin niteliklerle olası ilişkilerini derecelendirmeleri (Yüksek ilişki: 3, Orta ilişki: 2, Düşük ilişki: 1) istenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan eşleştirmeler uzmanların derecelendirmeleriyle karşılaştırılmış ve bilimsel açıklamaların karakteristik özelliklerinin hangi niteliklere sahip olabileceği üzerine net bir tablo oluşturulmuştur. Nihai tabloya göre, ifadeler ve nitelikler yüksek, orta ve düşük ilişki olarak sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, fen öğretimi sırasında yapılan bilimsel açıklamaların niteliklerini belirlemeyi, incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Değerlendirmeler, Yeni Nesil Bilim Standartları (NGSS, 2013) gibi uluslararası hedeflerle uyumlu olarak doğal dünyayı araştırmak ve bilimsel süreçleri keşfetmek gibi amaçları desteklemektedir. Ayrıca, ülkemizin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan ve bilimin amacı diye tanımlanan “açıklar” terimi ile (MEB, 2018) ve 2024 programında vurgulanan “operasyonel tanımlama” terimi için de önemli alt yapı niteliği taşımaktadır. Yaptığımız bu çalışma literatürde eksikliği net bir şekilde hissedilen bilimsel açıklama ifadelerinin ne tür yapısal ayrıntılar barındırdığı ve niteliklerinin ne olması gerektiği üzerine anlamlı bir tartışma ortaya koymuştur. Ülkemizde ve uluslararası literatürde bilimsel açıklamaların sınıf içerisinde ve okul dışı ortamlardaki

kullanım şekli, öğrenci ve öğretmenlere yönelik bilimsel açıklama kavramına ilişkin teorik ve uygulamalı çalışmalar söz konusu olsa da bilimsel açıklamaların karakteristik özelliklerinin ve nitelik belirleme çalışmalarının yetersizliği çalışmamızı daha değerli hale getirmektedir. Dolayısıyla yaptığımız analizler ve değerlendirmeler araştırmacılar için yeni çalışma alanları oluşturabileceği gibi bilimsel açıklamaların gündelik açıklamalardan ayrıştığı, nitelik ve özelliklerinin ne olabileceği hakkında geniş bir perspektif sunmaktadır. Kongre kapsamında çalışmanın detaylı sonuçları paylaşılacak, bilimsel açıklamanın nitelikleri fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler açısından değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Bilim, bilgi, açıklama, nitelik

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Gilbert, J. K., Boulter, C., & Elmer, R. (1998a). Positioning models in science education and in design and technology education. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), 213-234.

Gilbert, J. K., Boulter, C. J., & Rutherford, M. (1998a). Models in explanations, Part 1: Horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20(1), 83-97.

Grunberg, L., & Grunberg, E. (2011). Pragmatism and scientific realism: A New Perspective on the Logical Positivist Debate. *European Journal of Philosophy of Science*, 1(1), 95-115.

Fraassen, B. C. (1980). *The scientific image*. Clarendon Press.

Hempel, C. G., & Oppenheim, P. (1948). Studies in the logic of explanation. *Philosophy of Science*, 15(2), 135-175.

Hempel, C. G. (1965). *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. Free Press.

Herdman, E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.

Lipton, P. (2004). *Inference to the best explanation* (2nd ed.). Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.

National Research Council. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. The National Academies Press

Norris, S. P., Phillips, L. M., & Osborne, J. (2005). Scientific inquiry: The place of interpretation and argumentation. In J. Osborne, & J. Dillon (Eds.), *Good practice in science teaching: What research has to say* (pp. 233-258). Open University Press.

McNeill, K. L., & Krajcik, J. (2011). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence, and reasoning framework for talk and writing*. Pearson.

Salmon, W. C. (1965). The status of prior probabilities in statistical explanation. In *Philosophy and Science: Papers in Honor of Herbert Feigl* (pp. 182-199). Macmillan.

Salmon, W. C. (1984). *Scientific explanation and the causal structure of the world*. Princeton University Press.

Yeo, J., & Gilbert, J. K. (2014). Epistemic practices and scientific explanations: Implications from a study in a physics classroom. *Science Education*, 98(3), 377-408.

Su Okuryazarlığı Eğitimi Etkinliklerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Su Ayak İzine Etkisinin Belirlenmesi

Berzenur Cemre Köse ^{1,*} & Özgül Keleş ¹

¹ Aksaray Üniversitesi
brznr.ks@gmail.com

Problem Durumu

Su canlılığın temel kaynağını oluşturan, dünyamızı diğer gezegenlerden farklı kılan çok önemli bir moleküldür. Su kaynaklarının kalitesi ve miktarı yeryüzünde yaşayan yalnızca insanların değil tüm canlı varlıkların sağlık ve refahını yakından etkilemektedir. Bugün dünyadaki pek çok insan, özellikle çocuklar, yeterli miktarda temiz ve güvenli suya ulaşmada sorun yaşamaktadır. Dünyadaki mevcut su miktarı ne artırılabilir ne de azaltılabilir. Ancak azalmıyor olması karşı karşıya kaldığı kirlilik, israf, kolay ulaşılamama vb. gibi tehlikelerin göz ardı edilebileceği anlamına gelmemelidir. Tam olarak bu nedenle bireylerin sahip oldukları mevcut suyu korumayı, muhafaza etmeyi ve daha iyi bir şekilde yönetmeyi öğrenmesi gerekmektedir. İyi bir su eğitimi tüm bunları sağlamada temel bir başlangıç noktası olabilir (Ursavaş, 2020).

İnsanların gerçekleştirdiği faaliyetler, kullanılabilir su üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dünyadaki insan sayısının hızla artmasıyla birlikte temiz su kaynakları hızla azalmaktadır. Bu azalmanın nedenleri arasında sanayileşme, aşırı tüketim alışkanlıkları, kentleşme ve küresel iklim değişikliği gibi birçok faktör sıralanabilir. Bu konuda yapılabilecek en önemli şeylerden biri su farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmektir. Eğitim, farkındalığın artırılması için kullanılacak en etkili yollardan biridir. Eğitimin tutum ve davranışa dönüştürülmesi için bireyleri erken yaşlarda su farkındalığı konusundaki durumlarla karşılaştırmak insan etkisinin su üzerindeki baskısını sorgulamalarını sağlayacaktır (Aytaç, 2023).

Gelecekte suyun yerine geçebilecek yapay bir maddenin bulunamayacağı gerçeğinden yola çıkarak suyun önemi daha da artmıştır (Pamuk Mengü, Akkuzu, 2008).

Temiz suya ulaşamadığı için ülkemizde de kullanılabilir su bakımından su azlığı yaşanmaktadır (Gerger ve Aslan, 2019). Bu sebepler ile ortaya çıkacak su kıtlığı, geleceğin en önemli sorunlarından biri olacaktır (Baran, 2017).

Susuzluk pek çok ülkede ve bölgede giderek artan bir endişe kaynağına dönüşmüştür. Bu nedenle, su kaynaklarının durumunu açıklayan, suya dayalı sorunlara dikkat çeken küresel ölçekte raporlar yayınlanmaktadır. “Değişen Dünyada Su Raporu”, “2006 Küresel İnsani Gelişme Raporu: Kıtlığın Ötesinde: Güç Dengesizliği, Yoksulluk ve Küresel Su Krizi” ve “Yaşayan Gezegen Raporu” bu amaçla yayınlanan raporlardan bazılarıdır. Bu raporlarda öne çıkan en önemli çözüm yollarından biri de su kaynaklarını korumak ve sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla suya olan bakış açısının değiştirilmesi ve farkındalık geliştirilmesidir. Gelecek nesillerde bu farkındalığın görülmesi ve yaşam biçimlerine de yansıtılabilmesi için verilecek eğitimlerin erken yaşlarda başlaması önem taşımaktadır (Çankaya, 2014).

Su ile ilgili eğitimlerle okul öncesi ve üst seviyelerdeki öğrencilerin su farkındalıkları ve su okuryazarlıkları uygulamalar yapılarak geliştirilebilir (İlgar, 2020).

Su ayak izi ağı toplumun birim zamanda tüketilen her ürün ya da hizmetin üretim aşaması sırasında doğrudan veya dolaylı olarak tüketilen, kirletilen toplam su miktarının tespitinde kullanılan bir araçtır (Muratoğlu, 2020). Bugün eğitim sistemi içerisinde bulunan her öğrenci yarının küresel vatandaşı olacak ve su sorunu ile baş etmek zorunda kalacak belki de önemli kararlar verecekler (Hazır, 2023).

Bu çalışmada geleceğin yetişkinleri olan öğrencilere su okuryazarlığı eğitimi etkinlikleri hazırlanarak, bu eğitimin öğrencilerin su ayak izi ve su okuryazarlığına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen olarak ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen yönteminde gruplardan biri kontrol biri deney grubu olacak şekilde belirlenmiştir. Bu modeldeki iki gruptan biri kontrol, biri deney grubu olacak şekilde rastgele atanmıştır.

Ön test-son test deseni çalışmaya katılan bireylerin ölçülen niteliklerle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak tanınması, desenin kullanılabilirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

Dersler deney grubu ile su eğitimi etkinlikleri kapsamında 5E öğretim modeline uygun olarak, her basamakta web 2.0 araçları kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise 2018 3-8. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 33 deney grubunda, 27 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin su okuryazarlıklarını belirlemeye yönelik Aytaç (2023) tarafından geliştirilen beşli likert tipi olan “Su Okuryazarlığı Ölçeği” ve su ayak izlerini belirlemeye yönelik “Web Tabanlı Su Ayak İzi Hesaplama Aracı” kullanılmıştır. Çalışmada su okuryazarlığı ölçeği ve web tabanlı su ayak izi hesaplama aracı uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test olarak uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Su okuryazarlığı eğitimi etkinliklerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin su ayak izine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunun su okuryazarlığı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada uygulanan su okuryazarlığı eğitimi etkinlikleri sonrasında öğrencilerin su okuryazarlığı puanlarında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin su okuryazarlığı puanlarının değiştiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen anlamlı farklılıklar sonucunda su okuryazarlığı eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin su okuryazarlığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin su ayak izi puanları arasında cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu çalışmanın ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Su okuryazarlığı, su ayak izi

Kaynakça

Aytaç, E. (2023). Su okuryazarlığı ölçek geliştirme çalışması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Baran, M. A. (2017). Dünyanın mevcut su potansiyeli ve deniz suyu arıtımı. Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi, (45), 71-84.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Pegem.

Çankaya, C. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir su kullanımına yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi (Tez No. 384684) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].

Gerger, R. ve Aslan, A. (2019). Şanlıurfa ili için içme suyu kayıp ve kaçaklarının tespiti. Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi, 4(2), 26-35.

Hazır, M. 2023. 7.sınıf öğrencilerinin su okuryazarlığının geliştirilmesinde sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında sistem düşüncesi becerilerinin kullanımı, Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

İlgar, R. (2020). Su okuryazarlığı ve su farkındalığı üzerine yaklaşımlar. Uluslararası Sosyal Araştırmacılar Dergisi, 13, 73 Issn:1307-9581.

Muratoğlu, A. (2020). Üretimin su ayak izinin incelenmesi: Diyarbakır ili için bir vaka çalışması. Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 35(2), 845-858.

Pamuk Mengü, G. , Akkuzu, E. (2008). Küresel su krizi ve su hasadı teknikleri. Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 5 (2), 75-85.

Ursavaş, N. (2020). Su okuryazarlığının geliştirilmesinde bir kaynak olarak ProjectWET etkinliklerinin değerlendirilmesi. Turkish Bulletin of Hygiene & Experimental Biology/Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji, 77, 219-232.

Kuantum Öğrenme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Biyoçeşitlilik Farkındalık Düzeylerine Etkisi

Ayşenur Çetin ^{1,*} & Ezgi Güven Yıldırım ¹

¹ Gazi Üniversitesi
aysenuroguz6@gmail.com

Problem Durumu

Tüm canlıların yaşamları boyunca ilişki ve etkileşim içinde olduğu ekonomik, sosyal, biyolojik, kültürel ve fiziksel ortama çevre denir (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2008). Çevre insanoğlunun yaptığı her türlü müdahaleden doğrudan etkilenmekte, tahrip olmaktadır. Süregelen bu tahribatlar sonucunda da insanın çevresiyle oluşturduğu dengeyi meydana getiren zincirin halkalarında kopmalar meydana gelmekte ve geri dönüşü oldukça güç olan çevre sorunları ortaya çıkmaktadır (Güven & İnce Aka, 2009; Güven, 2011). Nüfusun artışıyla birlikte birçok yaşam alanı insanlar tarafından yok edilmiş, bitki ve hayvan türleri azalmış ve türlerdeki bu azalmanın biyoçeşitliliğe etkileri artık insanoğlu tarafından fark edilir duruma gelmiştir (Bastı, 2010; Gayford, 2000). Su kaynaklarının yanlış kullanımı, toprağın yanlış ilaç ve gübrelere maruz kalması, geri dönüştürülebilir atıkların doğaya salınması, göçler, hızlı nüfus artışı, orman tahribi ve sanayileşme faaliyetleri biyoçeşitliliğin azalmasında başlıca etkenler olarak belirtilmektedir (Bastı, 2010). Bu etmenlerin artışı sebebiyle özellikle son yüzyılda birçok türün nesli tükenmekte ve biyoçeşitlilik hızla kaybolmaktadır (Genç & Karabal, 2010; Mandal, 2011). 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programı incelendiğinde de çevre soruların, canlıların yaşam alanlarına ve biyoçeşitliliğe açıkça yer verildiği görülmektedir. Programın temel amaçlarında, doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin fark edilmesi sürecine, bilimsel araştırma yaklaşımları ile insan-çevre etkileşiminde karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesine, bireylerde doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirilmesine doğrudan vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018). Bununla birlikte programın bilgi boyutunda da canlılar ve çevre konularıyla ünitelerine her eğitim-öğretim yılı içerisinde en az bir defa yer verilmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretim programında yer alan çevre ve canlılar konuları ile ünitelerine yönelik son yıllarda yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda pek çok öğretim modeli, yöntem veya tekniğinin çevre konularının öğrenilmesine, çevreye ve canlılara yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirilmesine yönelik etkilerinin incelendiği görülmektedir. Fakat canlılar ve çevre ünitelerinin öğretiminde sıklıkla kullanılan öğretim model, yöntem ve teknikleri ile yeterli başarıya ulaşılamadığı ve özellikle biyoçeşitlilik konusunda farkındalığa sahip bireylerin yetiştirilmesi noktasında yeni öğretim model, yöntem ve tekniklerin aktif biçimde kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Çakır, 2013). Fen öğretiminin daha kalıcı olması için öğrenen bireylerin daha aktif olduğu yöntem ve teknikler seçilmeli böylece öğrenciler duyu organlarını daha fazla kullanarak, yaparak yaşayarak öğrenme imkanı bulmalı ve bilişsel becerilerini aktif biçimde kullanmalıdır (Akpınar, 2003; Çakır, 2013). Öğretim programında da öğrenciyi merkeze alarak araştırma ve sorgulamaya yönelten öğretim modelleri, yöntem-teknikleri benimsenmekte, bu noktada öğretmenden sınıf içerisinde özgünlük ve yaratıcılık beklenmektedir (MEB,2018). Bu bağlamda fen öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşmanın en kolay yollarından

biri uygun zamanda seçilmiş doğru yöntem ve teknikleri kullanmaktan geçmektedir (Güven Yıldırım, Köklükaya & Aydoğdu, 2016). Özellikle programda canlılar ve çevreye verilen önem ve program kapsamındaki amaçları göz önüne alındığında kuantum öğrenme modelinin canlılar ve çevre eğitiminde etkili olacağı düşünülmektedir. Kuantum öğrenme bütüncül, beyin merkezli, diğer bilgilerle birleştirici ve başka bir durumlarla ilişki kurmayı sağlayan bir öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Kuantum öğrenme modeli bireyin sadece okuldaki yaşam alanını kapsamakta aynı zamanda dışarıda ki günlük yaşantısına da el uzatarak problemlere çözüm yolu bulmasına, farklı fikir ve düşüncelere karşı anlayış kazanmasına, duygu ve düşüncelere yer vermesine de yardımcı olmakta ve bu açılardan diğer öğrenci merkezli yaklaşımlardan ayrılmaktadır (Şöhretli,2014). Literatür incelendiğinde fen eğitiminde kuantum öğrenme modelinin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma olduğu dikkat çekmektedir (Ay,2010; Çakır,2013). Fakat literatür incelendiğinde çevre ve canlılar ünitelerinde kuantum öğrenme modelinin etkililiğinin araştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa canlılar ve çevre üniteleri ve konularında öğrencilerin aktif düşünme, tasarlama, etrafındaki olaylarla ilişkilendirerek kalıcı bilişsel ve duyuşsal kazanımlar edinmesi gerekmektedir. Bunlardan yola çıkarak bu çalışma ile kuantum öğrenme modelinin insan ve çevre ünitesinde öğrencilerin biyoçeşitlilik farkındalık düzeyleri üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada verilerin elde edilmesinde nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır (Creswell, 2005). Yarı deneysel desenler deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların rastgele atanmadığı, fakat katılımcıları rastgele atamak dışında deneysel araştırmaların tüm özelliklerini barındıran desenler olarak tanımlanmaktadır (Mertler & Charles, 2011). Bu doğrultuda öncelikle aynı sınıf düzeyindeki iki sınıf, yansız atama yöntemi ile (kura ile) deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupların yansız bir şekilde belirlenmesi ile her iki grupta bulunan öğrencilerin, uygulama sürecine başlanmadan önce, bireysel farklılıklarının en az düzeye indirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme ile belirlenmiştir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Uygun örneklemede araştırmacılar, çalışma grubunu oluşturan katılımcıları istenen özelliklere uygun, kolay ulaşılabilir ve araştırmaya katılmaya istekli öğrenciler arasından seçilmektedir (Gravetter & Forzano, 2012). Bu çalışmada katılımcılar kolay ulaşılabilir olması bakımından araştırmacının öğretmenlik yaptığı okulda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Kütahya İli'nde bulunan bir ortaokulda 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören, iki şubeden seçilen deney ve kontrol grubu oluşturmaktadır. Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 5. sınıf İnsan ve Çevre Ünitesi'nin öğretiminde öğrencilerin biyoçeşitlilik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Bastı (2010) tarafından geliştirilen Biyoçeşitlilik farkındalık Anketi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama 8 hafta 32 ders saati boyunca devam ettirilmiştir. Deney grubunda ilgili ünitenin öğretimi kuantum öğrenme modeline göre hazırlanan etkinlikler ile yapılırken kontrol grubunda öğretim, programda yer alan etkinlikler ile devam ettirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile kuantum öğrenme modelinin ortaokul 5. sınıf İnsan ve Çevre Ünitesi'nin öğretiminde öğrencilerin biyoçeşitlilik farkındalık düzeylerine etkisini araştırmak amaçlamıştır. Çalışmanın ilk alt problemi ile deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmış ve deney ve kontrol grubu öğrencilerinin biyoçeşitlilik farkındalık ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir diğer alt problemle ise grupların son test puan ortalamaları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin biyoçeşitlilik farkındalık son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlar kuantum öğrenme modelinin İnsan ve Çevre Ünitesi'nin öğretiminde öğrencilerin biyoçeşitlilik farkındalık düzeylerine olumlu bir katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, biyoçeşitlilik, kuantum öğrenme

Kaynakça

Akpınar, E. (2003). Buluş stratejisiyle enerji ilişkili fen öğretimi: canlılar için madde ve enerji ünitesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ay, Y. (2010). Kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bastı, K. (2010). İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Creswell, J. W. (2005). Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: NJ Pearson.

Çakır, C. (2013). İlköğretim 8. sınıf düzeyinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, (2008). Çevresel etki değerlendirme yönetmeliği. Resmi Gazete, 26939. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/07/20080717-3.htm> sayfasından 14.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Gayford, C. (2000). Biodiversity education: a teachers perspective. Environmental Education Research, 6(4), 347-361.

Genç, H. & Karabal, M. (2010). Çevre eğitimi ve çevre bilinci. M. Z. Yıldırım ve H. Genç (Ed.) içinde, Çevre eğitimi (ss. 127-133). İstanbul: Lisans.

Gravetter, F. J. & Forzano, L. B. (2012). Research methods for the behavioral sciences. Belmont, CA: Wadsworth.

Güven Yıldırım, E., Köklükaya, A., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem - teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 15-25.

Güven, E. & İnce Aka, E. (2009). Çevre kirliliği ve nedenleri. M. Aydoğdu (Ed.) Fen Eğitiminde Çevre. Ankara: Pozitif.

Güven, E. (2011). Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci görüşleri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mandal, F. B. (2011). Human behavior and biodiversity loss: A theoretical analysis. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 21, 601-605.

MEB- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).

Mertler, C. A. & Charles, C. M. (2011). Introduction to Educational Research. Boston: Pearson.

Şöhretli, G. (2014). Kuantum öğrenme modelinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları bilimsel süreç becerileri ve matematiğe ilişkin tutumları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Öğretim Programı Değerlendirmesi: Trabzon Örneği

Lale Cerrah Özsevgeç¹, Arzu Saka^{1,*} & İlknur Çakır²

¹ Trabzon Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

arzus123@gmail.com

Problem Durumu

2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçecek olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Öğretim Programı öğretmenlerin görüşlerine açılmış ve geri dönütler alınarak, yapılan düzenlemelerle son hali verilmiştir. Uygulamaya geçirilen yeni programlar hakkında görsel ve yazılı medyada olumlu ve olumsuz görüşlerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın ortaya çıkmasına sebep olan ve problem durumunu oluşturan söz konusu görüşler araştırmada özetlenmiştir: Olumlu görüşler; yeni müfredat ile özgün bir eğitim felsefesi benimsendiği, “yetkin ve erdemli insan” profilinde öğrenci yetiştirme hedeflendiği, sadeleştirilmiş içeriğe sahip olduğu, beceri ve bütüncül eğitim yaklaşımı odaklı olduğu, fen bilimlerinde on üç farklı alan becerisi tanımlandığı, kavramsal beceriler-eğilimler ve alan becerileri olarak tasarlandığı, her bir beceri için süreç becerileri yazıldığı, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirildiği, sistem okuryazarlığı kapsamında 9 alt okuryazarlığın müfredata dahil edildiği, disiplinlerarası ve disiplinler üstü yaklaşımı destekleyen program dışı etkinlikler tasarlandığı, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımı benimsendiği, bölgesel ve yerel eğitim ihtiyaçları için öğretmenlere esnek eğitim olanakları sunulduğu, 10. sınıf düzeyinde mesleki rehberlik ve kariyer planlama için zaman ayrıldığı belirtilmektedir. Biyoloji öğretim programında ise; sürdürülebilirlik, çevreye uyum, yaşam ve enerji konularında yeni amaçlar eklendiği, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmeye dahil edildiği vurgulanmaktadır. Olumsuz görüşler; 2018 yılında yayımlanan öğretim programından çok farklı ve anlaşılamayan bileşenleri içerdiği, bir kısım öğretmenin yeni programı içselleştiremedikleri, kılavuz kitaplara ve somut örneklere ihtiyaç olduğu, disiplinlerarası ilişkilerin yüzeysel kaldığı, ön koşul öğrenme ilişkilerinin açık bir dille yazılmadığı veya öğretmenin değerlendirmesine bırakıldığı, örnek ölçme-değerlendirmelere yer verilmediği, ideolojik bir yaklaşımla sosyobilimsel önemi olan evrim gibi bazı konulara müfredatta yer verilmediği veya yerinin değiştirildiği (örnek; 9. sınıf biyoloji müfredatında virüsler konusu daraltılmış virütik hastalıklar tamamen çıkartılmıştır. 12. sınıfta yer alan, doğal ve yapay seçilim kavramları çıkartılmıştır), bu durumun konular arası bağlantıyı olumsuz etkilediği, okuryazarlık becerilerinin müfredata yerleştirilmesinde farklı branş ve seviyelerde yetersiz dağılımın söz konusu olduğu, pilot uygulama yapılmadığı, sadeleşme çabası adı altında kavram yükünün arttığı şeklinde sıralanabilir. Bütün bu görüşler çerçevesinde yürütülen çalışmada, “Trabzon merkezde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin yeni biyoloji müfredatı hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Trabzon merkezde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin öğretim programı hakkında genel görüşlerini belirlemek için yürütülen çalışmaya 20 biyoloji öğretmeni katılmıştır. Anket yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada öğretmenlere 16 soru yöneltilmiştir. Anket, bireylerden sözlü veya yazılı olarak bilgi almak için yapılır. Bireyden istenen bilgiler kendisi, çevresi veya kurumuyla ilgili değişik türden nicel ve nitel veriler olabilir. Bu bilgiler esas itibarıyla yüz yüze görüşerek, posta ile yazılı olarak, telefonla veya internet ortamında sorularak elde edilir. Bu tekniklerin biri veya birkaçı birlikte kullanılabilir; yani, aynı araştırmada hem yüz yüze anket yapılır hem de internet ortamından da yararlanılabilir. Araştırma konusu, anket yöntemini her zaman gerektirmeyebilir. Zira, anket dışında başkaca veri elde etme yolları vardır. Anket yöntemi, aşağıdaki koşullardan biri veya birkaçı oluşursa gerekli olabilir: a) Mevcut yayınlarda veya raporlarda ihtiyaç duyulan veriler yoksa, b) Mevcut veriler yeterli veya güncel değilse, c) Gerekli olan verileri deney, gözlem veya başkaca yollardan toplamak mümkün değilse. Gerek akademik çalışmalarda gerekse iş ve siyaset, eğitim, sağlık vb. gibi uygulamaya yönelik çalışmalarda anket yönteminin sık kullanıldığı bir gerçektir. 1994-2012 dönemine ait pazarlama alanındaki 184 doktora tezinin %59'u, eğitim alanında 2003-2007 dönemine ilişkin 211 tezde de %58 oranında anket yöntemine başvurulmuştur. Yurt içinde ve yurt dışında anket yöntemi üzerinde zengin bir literatür bulmak mümkündür. Özellikle bilgi teknolojilerinin çok gelişmiş olması, büyük anketler ve mega analizler yapabilmeyen yolunu açmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Google anket üzerinden hazırlanan ankete verilen cevapların analizinden; maarif modelinin büyük oranda anlaşılır olduğu, öğretmenlerin yüksek oranda olumlu görüş bildirdikleri, her sınıf düzeyinde konu sıralamalarının yüksek oranlarda uygun olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Programda en çok beğenilen yön olarak da konu sıralamasının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri hakkında yarıdan fazlasının bilgi sahibi olmadıkları, birleşip ayrılma yöntemini az bildikleri, finansal ve sanatsal okuryazarlık hakkında bilgi oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Programın disiplinlerarası ilişki kurduğu, öğretme-öğrenme yaşantıları kısmında temel kabuller kısmını düşük oranda faydalı buldukları, yaklaşık yarısının programın uygulanabilir olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle birlikte, programın az anlaşılan kısımlarının daha iyi kavranacağı düşünülmektedir. Uygulamalı örnek derslerle birlikte hizmet içi eğitimlerin desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretim programı, öğretmen görüşleri

Kaynakça

https://tusbaimamhatiportaokulu.meb.k12.tr/icerikler/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-mufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenme-yaklasimi_15112967.html adresinde 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis#:~:text=T%C3%BCrkiye%20Y%C3%BCzy%C4%B1%C4%B1%20Maarif%20Modeli%3B%20%C3%B6%C4%9Frencilerin,bir%20e%C4%9Fitim%20s%C3%BCrecini%20tahkim%20eder> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://onder.org.tr/haberler/dernek/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-degerlendirme-raporu> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://gencgitim.com.tr/wp-content/uploads/2024/05/MAAR%C4%B0F-MODEL%C4%B0-G%C3%96R%C3%9C%C5%9E-VE-%C3%96NER%C4%B0LER%C4%B0-GEN%C3%87L%C4%B0K-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-KURUMLARI-.pdf> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

https://teketabanortaokulu.meb.k12.tr/icerikler/turkiye-yuzyili-maarif-modeli_15322460.html adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://media.dem.org.tr/dir/dem/dem/proje/goruntuleme/2024050922205156920100752908997.pdf> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://www.ebs.org.tr/storage/publication/663a42d714ab01715094231.pdf> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://www.egitimhane.com/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-ortak-metni-inceleme-formu-ek-1-d370553.html> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://enderunozgun.org.tr/deppo/dosya/turkiye-yuzy-584a5b471b.pdf> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/3203008> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://www.trthaber.com/haber/egitim/yeni-mufredatta-fen-bilimleri-dersleri-bilimsel-kesif-odakli-kurgulandi-853884.html> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://egitimle.net/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-ortak-metni-inceleme-formu-ornekleri-mesleki-calismada-doldurulacak-formlar/> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://gef.gazi.edu.tr/view/news/296592/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-2024-yili-matematik-ve-fen-bilimleri-dersleri-ogretim-programlari-dekanligimiz-ve-epar-is-birligi-ile-duzenlenen-panelde-degerlendirildi> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

<https://www.maarifplatformu.com/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-ile-ilgili-inceleme-ve-degerlendirme-yapacaklara-oneriler/> adresinden 13.08.2024 tarihinde alınmıştır.

Bakanay, Ç. D., & Durmuş, Z.Ö. (2013). Lise biyoloji öğretim programında evrim eğitiminin kapsamı ve içeriğinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).

MEB. (2018). Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hücre Konusundaki Temel Kavramlara Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Arzu Saka ^{1,*} & Lale Cerrah Özsevgeç ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
arzus123@gmail.com

Problem Durumu

Biyolojinin temel konuları arasında; hücre ve organelleri, gen-DNA-kromozom, mayoz bölünme evreleri yer almaktadır. Bu nedenle bu konuları ortaokul kademesinde, temel düzeyde öğretecek fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin, varsa yanlışlarının tespit edilmesi önemlidir. Fen eğitiminin sarmal bir eğitim programı uygulandığı bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının konu bitiminde öğrenme düzeylerinin sorgulanması ve eksikleri-yanlışları olan adayların bu durumlarının düzeltilmesi daha sonraki öğrenmeleri için faydalı olacaktır. İlgili literatürde, fen bilimlerinde çok soyut kavram olması sebebiyle birçok konuda öğrencilerde kavram yanlışları olduğu, soyut kavramları kendi zihinlerinde yanlış kalıplarla oluşturdukları bilinmektedir. Soyut kavramların varlığı ile beraber öğretici konumdaki kişilerin de teorik dersleri farklı öğretim yöntem ve materyaller ile desteklemedikleri bir gerçektir. Yürütülen bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanlışlarını ortaya çıkartmakla beraber aynı zamanda öğretim üyelerinin de kendi öğretim yöntemlerini sorgulamalarını sağlayacaktır. Günümüzde geçerli olan yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, yeni öğrenilen bilgiler eskilerinin üzerine eklenerek birey tarafından yeniden yapılandırılır. Bu sebepten öğretmen adaylarının mevcut bilgilerinin düzeyini öğrenmek, yeni öğretme faaliyetlerini planlamak için belirleyici bir faktör olacaktır. Özellikle Biyoloji’de Latince terimlerin çok fazla kullanılması, öğretilirken kavramlar arasında bağlantı kurulmaması da öğrenme önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Hücre/hücre organelleri ve hücre bölünmeleri biyolojinin temel konuları arasında en ön sırada yer almaktadır. Tıp alanından güncel sosyobilimsel konulara, biyoteknolojiden eczacılık ve ilaç sektörüne kadar birçok alanı ilgilendiren içeriğe sahiptir. Hücre ve organellerinin iyi bilinmesi hücre döngüleri ve bölünmeleri, protein sentezi, canlı/canlılık, bitkisel ve hayvansal dokuların daha iyi öğrenilmesine zemin hazırlayacaktır. Öğrenim sürecinde, öğrencilerin kavramsal yapılarını ortaya çıkartmak amacıyla klinik mülakat, kelime ilişkilendirme testi, gözlem, görüşme, tahmin-gözlem-açıklama ve çizme-yazma gibi birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunların içerisinde öğrencilerin zihinlerinde kavramları yapılandırma şeklini en net gösteren yöntem çizme-yazmadır. Çünkü bu yöntemde kavramın resmini öğrenci size sunar. Çizim yapma yeteneği belki kısmen yöntemi etkileyebilir ama değerlendiren kişiye yaklaşık bir format sağlar. Son yıllarda fen alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesinde sıkça kullanıldığı bilinmektedir. Yürütülen çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanlışlarını ortaya çıkartmakla beraber, ders yürütücülerine de derslerini planlamada yol gösterici olacaktır. Bu anlamada ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği programı 2., 3. ve 4. sınıflarda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 95 aday ile yürütülen çalışmada nitel betimsel (qualitative descriptive) yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmalarının amacı, araştırılan konu ile ilgili kapsamlı ve zengin betimsel veriler sunmaktır. Bununla beraber nitel betimsel araştırmalar doğasında betimsel olan çalışmalar için kullanılan bir terimdir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının hücre ve mayoz bölünme konularındaki bilgi düzeyleri, çizimler ve açık uçlu sorularla belirlenmeye çalışılmıştır. Adaylardan, bitki ve hayvan hücrelerini organelleri ile birlikte, hücre içinde gen-DNA-kromozom yapılarını ve $2n=6$ kromozomlu bir hücrenin anafaz 2 safhasını çizmeleri istenmiştir. Bununla birlikte çizdikleri organellerin görevlerini açıklamaları ve bu konuları neden iyi öğrenemediklerinin gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Adayların çizimleri önceden belirlenen çizim kriterlerine göre analiz edilirken, yazılı cevapları benzerliklerine göre sınıflandırılarak betimlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Adayların çizimleri önceden belirlenen çizim kriterlerine göre analiz edilirken, yazılı cevapları benzerliklerine göre sınıflandırılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bitki hücresinin %45, hayvan hücresinin ise %70 oranlarında organellerini eksik çizdikleri görülmüştür. En çok doğru çizilen organeller, bitki ve hayvan hücrelerinde çekirdek ve ribozom olmuştur. En çok yanlış çizilen organellerin ise bitki hücresinde kloroplast ve endoplazmik retikulum; hayvan hücresinde endoplazmik retikulum ve golgi aygıtı olduğu belirlenmiştir. Görevi en doğru yazılan organel ise mitokondri ve ribozom olmuştur. Gen-DNA-kromozom çizimlerinde üç kategori olduğu, adayların bazılarını hepsini tek bir şekil üzerinde, bazılarının ayrı ayrı, bazılarının ise iki yapıyı bir şekil üzerinde çizdikleri görülmüştür. Her üç çizimde de en doğru çizilen yapı DNA, en yanlış çizilen yapı kromozom olmuştur. Kromozomun çarpı şeklinde gösterimi belirgin bir kavram yanılgısı olarak ortaya çıkmıştır. $2n=6$ kromozomlu hücrenin anafaz 2 evresi %56 oranında doğru çizilmiştir. Çizimleri istenilen kavramları neden iyi öğrenemediklerinin gerekçelerini, tekrar etmedikleri için unutmaları, sınav odaklı çalışmaları, ezber yapmaları, kavramların benzerliği ve geniş ders içeriği olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hücre ve organeller, fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

Gül, Ş., & Özay Köse, E. (2021). Lise öğrencilerinin hücre ve organelleri konusundaki temel kavramlara yönelik bilgi düzeylerinin öğrenci çizimleri yoluyla belirlenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 367-390. Doi: 10.33418/ataunikkefd.734585

Ayvacı, H., Ş., Bebek, G., Atik, A., Keleş, C. B., & Özdemir, N. (2016). Öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modellerin modelleme süreci içerisinde incelenmesi: Hücre konusu örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 175-188. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.711>

Cavas, B. & Kesercioglu, T. (2010). A qualitative study on student' understanding and misconceptions regarding the living cell. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(1), 321-331.

Cle'ment, P. (2007). Introducing the cell concept with both animal and plant cells: A historical and didactic approach. *Science & Education*, 16, 423-440.

Flores, F., Tovar, M. E., & Gallegos, L. (2003). Representation of the cell and its processes in high school students: An integrated view. *International Journal of Science Education*, 25(2), 269-286.

Hala, Y., Syahdan, U. A., Pagarra, H., & Saenab, S. (2018, 9-10 October). Identification of misconceptions on cell concepts among biology teachers by using CRI method [Conference Presentation]. 2nd International Conference on Statistics, Mathematics, Teaching and Research, Makassar, Indonesia.

Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Kete, R., Horasan, Y., & Namdar, B. (2012). Investigation of the conceptual understanding difficulties in 9th grade biology books about cell unit. *İlköğretim Online*, 11(1), 95-106.

Kindfield, A. C. H. (1994). Understanding a basic biological process: expert and novice models of meiosis. *Science Education*, 78(3) 255-283.

Koç, Y., & Sönmez, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre organelleri konusundaki kavramsal anlama düzeyleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 338-351.

Öğretmen Adaylarının Çevre Kimliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yakup Doğan^{1,*} & Elif Kara¹

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi
yakupdogan06@gmail.com

Problem Durumu

Çevre insanların sosyal, biyolojik ve kimyasal bütün etkinliklerini devam ettirdiği ortam olduğundan çevreyi insan etkisinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Çevre, en geniş tanımı ile canlı ve cansız varlıkların etkileşimde bulunduğu ortam olarak tanımlanırken; insanların kendi ihtiyaçları doğrultusunda canlı ve cansız varlıkları kullanma isteği, çevreyi değiştirme ve yeniden yorumlama gibi etkilerden dolayı hem kendi hem de canlı ve cansız varlıklar için geri dönüşü olmayan sorunları beraberinde getirir. Hızla artmakta olan dünya nüfusu, hızlı endüstrileşme ve sağlıksız şehirleşme, nükleer denemeler, tarımda kullanılan ilaçlar, suni gübreler, deterjanlar gibi kimyevi maddeler giderek çevreyi kirletmeye başlamıştır. Bunun sonucu olarak kirlenen hava, su ve toprak canlılar için zararlı boyutlara ulaşarak kirliliklere sebep olmaktadır ve bu kirlilikler çevre sorunu olarak değerlendirilebilir. Dünyadaki endüstrileşme ile birlikte insanoğlu refah seviyeye ulaşırken beraberinde tüm insanların şikayette bulunduğu çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir. Çevre sorunları din, dil, ırk, yaşlı-genç, kadın-erkek, zengin-fakir gibi ayrımlar yapmadan herkesi etkiler. Bundan ötürü çevrenin korunması sadece çevrecilerin ve çevre eğitiminin verilmesi de sadece çevre eğitimcilerinin görevi değildir. Çevre sorunlarının tümü insanların varlığını tehdit altına aldığı gibi dünyamızı da yaşanmaz hale getirmektedir. Bu felaketlerin üstesinden insanların alışagelmış düşünce ve davranışlardan vazgeçmesi ile mümkün olur. Davranışların değişmesi ise tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kıldığı gibi bu da çevre eğitimi ile mümkündür. Çevre sorunlarının temelinde; insanların çevreyi algılayışları ile ilgili bazı inançların, algıların ve tutumların olduğu söylenebilir. Mesela dünya kaynaklarının sınırsız olduğuna dair bir inanç söz konusudur. Bu inanıştan dolayı insanlar teknolojinin de ilerlemesiyle doğal kaynakları sınırsız olarak kullanmaktadırlar. Bunun gibi insan dünyanın efendisidir şeklindeki yanlış bir inanç algısı da insanoğlunun çevre üzerindeki baskısını artırmaktadır. Benzer biçimde teknoloji her şeyi çözümler düşüncesi de çevre sorunlarının teknolojiyle çözümlenebileceğine ilişkin yanlış bir düşüncedir. Ekosistemin arabalardan çıkan egzoz dumanları, kesilen ormanlar, evlerden çıkan çöpler, denize dökülen fabrika atıkları gibi az görünen şeylerin üstesinden gelebileceğine ilişkin inançlar da yanlıştır. Çevre sorunlarının oluşumu; inançlar, değerler, tutumlar, bilgiler ve davranışlar gibi birçok faktörden etkilenir. Tüm bu faktörleri kapsayan kavram da çevre kimliğidir. Çevre kimliği, kişilerin doğa ile birbirlerine bağlılıklarının bir ölçüsü veya doğayla alakalı benlik algısı olarak tanımlanmaktadır. Çevre kimliği kavramı bireyin kim olduğunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Çevresel kimlik, kişilerin dünyayı algılaması, çevre ile ilişki oluşturması, çevrenin birey için önemli olması durumları gibi benlik kavramlarını oluşturma biçimlerinin bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Biraz ayrıntılı ifade etmek gerekirse çevre kimliği, bireyin çevresini nasıl anlamlandırıldığını, doğa ve kendisi arasında nasıl bir ilişki kurduğunu içermektedir. İnsanın kendi benliğini tanımlamada çevrenin

önemine ilişkin değer ve inançlarını vurgulamaktadır. Benliklerini doğal çevrenin ayrılmaz bir parçası olarak gören insanlar, çevre kimliği yüksek olan bireylerdir. Bu bireyler, doğa ile iç içe vakit geçirmeyi severler, doğada yaşanan olaylara karşı daha meraklı ve duyarlıdırlar, doğada bulunan diğer canlı ve cansız varlıklarla özdeşim kurabilirler, doğanında canlı bir varlık olduğunun farkında olup ve doğaya karşı sevgi ve saygı beslerler. Kısacası çevre kimliği yüksek bireyler çevre kimliği düşük bireylere göre daha çevresel davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevre kimliklerini farklı değişkenlere göre incelemek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kapsamında bir tarama çalışması olarak tasarlanmıştır. Çok sayıda katılımcının görüşlerinin ya da özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar tarama araştırmalarıdır. Bu tarama araştırmalarında genellikle çok sayıda kişiyi temsil belirli sayıda kişi seçilir ve veri toplama sürecinde bu kişilerle çalışılır. Tarama araştırmaları, bilgi toplama sürecinde farklı veri toplama araçları ile sorulan sorulara ve yanıtlara dayalıdır. Araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde farklı branşlarda öğrenim gören 351 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Clayton ve Kılınç (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Çevre Kimliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 7’li likert tipinde 24 maddeden oluşmaktadır. Çevre kimliği ölçeği puan derecelendirmesi “24-52 puan çok zayıf”, “53-81 puan zayıf”, “82-110 puan orta güçlü”, “111-139 puan güçlü”, “140-168 puan çok güçlü” şeklindedir. Ölçeğin alpha güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak belirlenmiştir. Normallik testleri yapıldıktan sonra verilerin analizinde frekans, ortalama, standart sapma, betimsel istatistikler, parametrik testler (bağımsız gruplar t-testi, One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının güçlü bir çevre kimliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin bazı değişkenler açısından istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre kimlikleri; cinsiyet, branş, anne mesleği, baba mesleği, aile sosyo ekonomik durumu değişkenleri açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğretmen adaylarının çevre kimlikleri; sınıf düzeyleri, büyüdükları yer, yaşadıkları yer, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, lisans eğitimi sürecinde çevre ile ilgili ders alma, çevre ile ilgili sivil toplum örgütlerine üyelik durumu, çevre ile ilgili etkinliklere katılma durumu değişkenleri açısından incelendiğinde gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre kimliği, öğretmen adayları

Kaynakça

Akbaş, İ., ve Kırmımlı, E. N. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1-11. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2973>

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. S. Clayton & S. Opatow (Ed.), *Identity and the Natural Environment* içinde (ss. 45-65). Cambridge, MA: MIT Press

Clayton, S. ve Kılınc, A. (2013). Proenvironmental concern and behavior in Turkey: The role of national and environmental identity. *Journal of Environmental Psychology*, 4(3), 311-330

Çokadar, H., Türkoğlu, A., ve Gezer, K., (2007). Çevre sorunları. M. Aydoğdu & K. Gezer (Ed.), *Çevre Bilimi içinde* (2, ss.86-96). Ankara: Anı Yayınevi

Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65,66, 1-13.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill.

Güngör, Ö. Ü. H., Göktaş, Ö. G. İ., & Ogelman, H. G. okul öncesi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları, çevre kimlikleri ve empati düzeylerinin incelenmesi1. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 115-123.

Saraç, E., ve Sarıkaya, R. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri: Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 950-979. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.8m

Uşak, M. (2007). Çevre Nedir? M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.), *Çevre Bilimi içinde* (2, ss.1-9). Anı yayınevi.

Türkiye' de Geri Dönüşüm Alanında Yapılan Çalışmaların Analizi; Bir Meta-sentez Çalışması

Meral Çiftel ^{1,*} & Hülya Aslan Efe ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dicle Üniversitesi

meralciftell@gmail.com

Problem Durumu

İnsanoğlu var oluşundan beri yaşam faaliyetlerini sürdürebilmesi için doğa ile etkileşim halindedir. Bu etkileşimler sonucu gerek doğrudan gerekse dolaylı yollar sonucu çevre zarar görmektedir. İnsan nüfusunun hızla artmasıyla meydana gelen çarpık kentleşme, doğal alanların tarım ve endüstriyel faaliyetlere açılması, yapay gübrelerin ve tarım ilaçlarının yoğun şekilde kullanılması, sanayi ve evsel atıkların doğaya ve denize bırakılması, insanların bilinçli veya bilinçsiz şekilde oluşturduğu kirlilikler çevreye zarar vererek doğal kaynakların hızlı bir şekilde kirlenmesine neden olmaktadır. Meydana gelen bu kirlilik toprak veriminin azalması, suyun ve havanın kirlenmesi, biyoçeşitliliğin giderek azalması, asit yağmurları, ozon tabakasında tahribat, küresel ısınma gibi birçok çevre problemlerine neden olmaktadır (Demirayak, 2002).

Çevre kirliliği kuşkusuz günümüzün ve geleceğimizin en büyük sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevre kirliliğine neden olan birçok etken bulunmakla beraber en temel sebep atıklardır. Artan nüfus ile beraber çevresel atıkların da arttığı görülmektedir. Özellikle nüfusun ve kentleşmenin yoğun olduğu yerlerde katı atıkların sebep olduğu problemler ciddi boyutlarda ve kontrol edilemez durumdadır (Demirbaş & Pektaş, 2009). Bu atıklar çevre bilincinin yeterli olmadığı dönemlerde şehir dışında uzak yerlerde toplama, denizlere dökme ve yakma gibi ilkel yöntemlerle atık sorununu çözmeye çalışmışlardır. Ancak bu atıkların çok uzun yıllar ayrışmadan kalarak görüntü kirliliğine, kokuya, sağlık sorunlarına, toprak ve su kirliliğine neden olması insanları atık sorununun çözülmesi için farklı yöntemler aramak zorunda bırakmıştır. Atıkların en akılcı biçimde değerlendirilebilmesi ve çevre kirliliğinin önüne geçilebilmesi için yapılacak en temel adımlardan biri atıkların yönetilmesidir. Bu bağlamda atıkların değerlendirilmesi ve doğal kaynaklardan tasarruf etmenin en etkili yöntemlerinden biri olan geri dönüşüm karşımıza çıkmaktadır. Yücel, (1997) geri dönüşümü “Yeniden değerlendirilme imkânı olan atıkların çeşitli fiziksel ve/veya kimyasal işlemlerden geçirilerek ikincil hammaddeye dönüştürülerek tekrar üretim sürecine dahil edilmesi olarak “açıklamıştır.

Çevre sorunları yerel bir sorun veya herhangi bir ülkeye ait bir sorun değildir. Canlılar yaşadıkları yeryüzü ile bir bütünü oluşturur ve çevre sorunları tüm dünyanın ortak sorunudur. Hızla artan çevre sorunları ülkeleri harekete geçirerek bölgesel ve küresel bazda bazı önlemler almalarına neden olmuştur(Gürer & Sakız, 2018). Ancak dünyanın giderek artan atıkların oluşturduğu çevre kirliliği yasalar ve kuruluşların yaptığı çalışmalarla çözümlenebilecek bir sorun değildir. Bu atıkların neden

olduğu sorunların önlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretmek için her birey zaman kaybetmeden üzerine düşeni yapmak zorundadır.

Çevre kirliliğinin önlenmesinde en etkili ve temel çözüm, değer yargıları ve davranışları çevreye karşı duyarlı, toplumun tüm kesimlerinde geri dönüşüm bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda son yıllarda çevre eğitimi, ders programlarına entegre edilerek öğrencilerde çevre bilincinin oluşumunun sağlanması, çevreye karşı olumlu tutum, sorumlu ve koruyucu davranışlar oluşması hedeflenmektedir (Çimen & Yılmaz, 2012). Literatür incelendiğinde geri dönüşümle ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir. Ancak literatürde geri dönüşüm ile ilgili yapılan çalışmaların meta-sentezine rastlanılmamıştır. Bu çalışma geri dönüşüm ile ilgili araştırma yapacak araştırmacılara zamandan tasarruf ederek birçok çalışmaya ulaşabilmesi ve fikir sunması doğrultusunda önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı 2011- 2021 yılları arasında Türkiye’de geri dönüşüm ile ilgili fen eğitimi çalışmalarının meta-sentezini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmaların temalara göre dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarının kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma modellerine dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda örneklem grubunun dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda örneklem büyüklüğünün dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda kullanılan istatistiki analizlerin dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda kullanılan güvenilirliği sağlama yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmaların sonuçları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez aynı konu üzerine yapılan nitel araştırmaların bulgularının sentezlenip yeniden yorumlanmasını amaçlayan, çalışmaların hangi eğilimde olduğunu göstererek genel bir çerçeve sunan ve araştırmacıların zamandan tasarruf ederek daha fazla çalışmaya erişilebilmelerini sağlayan çalışmalardır. Türkiye’de 2011- 2021 yılları arasında gerçekleştirilen, geri dönüşüm ile ilgili Fen eğitimi alanında yapılan çalışmalara ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK-ULAKBİM, Dergi Park ve veri tabanlarında “geri dönüşüm”, “sıfır atık ” ve “sürdürülebilir kalkınma” kelimeleri taranmıştır. Tarama işlemleri sonucunda geri dönüşüm ile ilgili fen alanında gerçekleştirilen 50 çalışmanın meta-sentezi yapılmıştır. Bu çalışmalar 35 bilimsel makale ve 15 yüksek lisans tezinden oluşmaktadır. Çalışmalar meta-sentez modeline uygun şekilde A1, A2.....,A50 şeklinde kodlanarak

geçmişten bu güne yıllarına göre sıralanmıştır. Çalışmalar incelendikten sonra çalışmanın içeriği ve değişkenleri doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Daha sonra çalışmaların kod numaraları, araştırma yazarı, kabul edildiği yıl, araştırma yöntemi, araştırma modeli örneklem büyüklükleri, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları, istatistiksel analizi ve sonuçları tablo ve grafikler haline getirilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için meta-sentez çalışmasına dahil edilen çalışmalar araştırmacı ve öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanarak kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda Miles-Huberman uyum yüzdesi % 84 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye' de 2011-2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda en çok geri dönüşüm ve farkındalık (GDF) ve geri dönüşüm bilinci (GDB) temalarının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı, çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemleri kullanılırken, nitel ve karma araştırma yöntemleri daha az çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Çalışmalarda en çok tercih edilen örneklem grubunun lisans öğrencileri ve ortaokul öğrencileri, en az tercih edilen örneklem grubunun ise lise öğrencileri olduğu görülmektedir. Veri toplamak için en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 1-100 kişi aralığında olduğu, en fazla tercih edilen veri toplama aracının anket/ölçek olduğu, istatistikî analiz yöntemlerinden en çok kullanılan yöntemin içerik analizi ve betimsel analiz olduğu, güvenilirliği sağlamak için en çok kullanılan yöntemin pilot çalışma ve cronbach alpha yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Ayrılan yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Birçok çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm farkındalığının, geri dönüşüm bilincinin, geri dönüşüm duyarlılığının, geri dönüşüm tutumlarının ve geri dönüşüm algılarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim durumu, anne-baba eğitim durumu, kıdem yılı, aile aylık geliri, çevre dersi alıp-almama gibi değişkenler bakımında incelendiği ve birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Akban & Yurtcan, 2021; Alboga, 2013; Avan, 2011; Bakar, Avan & Aydın, 2018; Çetiner, 2017).

Anahtar Kelimeler: Geri Dönüşüm, sürdürülebilir kalkınma, sıfır atık

Kaynakça

Akban, A. & Yurtcan, M. (2021). Bingöl Üniversitesi öğrencilerinin atık yönetimi – geri dönüşüm ve çevre konusundaki bilinç ve uygulama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türk Doğa ve Fen Dergisi*, 10 (2), 132-140.

Alboga, Y. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre, geri dönüşüm, plastik ve plastik atıklar konusundaki bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor tutumlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Avan, Ç. (2011). Plastik ve plastik atıklarının, geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Bakar, F., Avan, Ç. & Aydın, B. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler ve normal akranlarının geri dönüşüm ve çevresel etkileri üzerine tutumlarının karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (3) , 935-944.

Çetiner, C.E. (2017). 8. sınıf fen ve teknoloji dersleri 6. ünite "madde döngüleri, geri dönüşüm ve enerji kaynakları" konularının öğretilmesinin çevre bilincine etkisi (İzmir ili örneği). Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Çimen, O. & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 63-74.

Dal, Ş. & Okur Akçay, N. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma ve sıfır atık ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. e-Kafkas Journal of Educational Research, 8 (3) , 438-459.

Demirayak, F. (2002). Biyolojik Çeşitlilik-Doğa Koruma ve Sürdürülebilir Kalkınma. Tübitak Vizyon 2023 Projesi Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Paneli.

Demirbaş, M. & Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(2), 195-211.

Miles, M, B. & Huberman, A, M. (1994). Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir Kaynak Kitap. (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Adaçayı.

Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Çok Yüzeyle RASCH ile Analizi

Uslu Çelik Gürleyen ^{1,*} & Hakan Yavuz Atar ¹

¹ Gazi Üniversitesi
uslucelik06@gmail.com

Problem Durumu

Ders kitapları öğretim materyalleri içerisinde sıklıkla kullanılmaktadır (Kul et al., 2018). Ders kitapları eğitim öğretim materyallerinin her dönemde ve her koşulda kullanılması sebebiyle en önemli araçlarından bir tanesidir. Öğretim programında yer alan kazanımların elde edilmesinde öğrencilere ve öğretmenlere yol gösterici rolü bulunmaktadır (Yılmaz et al., 2023). Ders kitapları, öğretimde rehberlik sunarak bilginin sunumunda sistematiklik sağlayacağı, öğrenme sürecinin zenginleşmesine katkıda bulunacağı, öğrencilerin pratik yapmaları açısından kaynaklık oluşturacağı gibi öğrenme sürecinde öğrencilerin düşünme eğilimlerine de etki etmektedir (Karakuş, 2009). Fen öğretiminin en önemli amaçları arasında eleştirel, mantıksal, problem çözme yeteneğine sahip pozitif insanlar yetiştirmek olup günümüzdeki değişimlerde bu üç yeteneğe sahip olan insanlara ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyacın ancak fen öğretiminde düşünme ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ile gerçekleşebileceği bilinmektedir (Gürdal et al., 1996). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte ders kitaplarındaki içeriklerin de değişmeye başladığı görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımdan önce ders kitapları bilgiyi doğrudan aktaran bir araç iken yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğrencileri düşünmeye, problem çözmeye ve araştırmaya yönelen araç haline gelmiştir (Bakırcı & Gülseven, 2018). Eğitim yoluyla istenilen becerilerin elde edilebilmesi için öğretim programlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretimde kullanılan başvuru kaynaklarından biri olan ve okullarda okutulan MEB onaylı ders kitaplarının rolü oldukça önemlidir (Karakuş, 2009).

Fen bilimleri ders kitapları ile ilgili ülkemizde 2010-2019 yıllarında yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan araştırmaların yalnızca %3,4'ü doktora tezi, %41'i yüksek lisans tezi ve %55,5'nun makale olduğu, yapılan çalışmaların yaklaşık yarısının (%46,54) MEB yayınevi tarafından basılan kitaplarla yürütüldüğü, araştırma yöntemi olarak genellikle nitel araştırma yöntemi kullanıldığı ve kitaplarla ilgili doküman analizi tekniği kullanıldığı, kitapların araştırılma kriterinde en çok içerik boyutuna ağırlık verildiği, ders kitapları ünite-konu bazında %41,1; kitap bütünü olarak %58,9 oranında incelendiği, toplam 56 çalışmanın 33'ünde tek bir sınıf düzeyine ait kitap incelemesi yapılırken 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarının hepsinin birlikte incelendiği yalnızca 5 çalışma olduğu (%22) görülmektedir (Eroğlu Doğan et al., 2020).

Ders kitaplarının öğretim sürecinde önemli etkisi göz önünde bulundurulduğunda eğitim ve öğretimde yaklaşımların değişmesi eğitim öğretim materyallerinin özelliklerinin de güncellenmesini gerektirmektedir. Ders kitaplarının içerik bakımından güncel ve bilimsel hatalardan arındırılmış bilgilerle oluşturulması gerekmektedir (Yılmaz et al., 2023)

) Ders kitaplarının değişen eğitim yaklaşımları ile birlikte güncellenmesinin yanı sıra kullanımı ile ilgili alanda kullanıcıların bakış açısı da önem arz etmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırma ile MEB'in 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren değiştirmeyi planladığı yeni müfredata paralel olarak geliştirilecek olan ders kitaplarına eğitim öğretim yürütülmesinde sahada en büyük paya sahip öğretmen görüşlerinin açığa çıkarılması ile ışık tutması ve toplanan verilerin literatürde yer alan fen ders kitapları ile ilişkili araştırmalara göre çok daha kapsamlı bir şekilde analizinin gerçekleştirilmesi açısından önem taşıdığı düşünölmektedir.

Bu çalışmada 2023- 2024 eğitim öğretim döneminde kullanılan ve halen kullanımda olan ilköğretim fen bilimleri ders kitapları ve ders kitaplarında yer alan her bir ünite ile ilgili öğretmen görüşleri, araştırmacı tarafından "İçerik" ve "Ölçme Değerlendirme" kriterleri altında hazırlanan 30 maddelik değerlendirme formu ile toplanan verilerin Çok Yüzeyle Rasch(ÇYRM) Analizi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. ÇYRM; bireylerin yetenek düzeyleri ve maddelerin güçlük düzeylerine ek olarak puanlayıcılar, puanlama ölçütleri, puanlama anahtarı gibi test puanlarını etkileme olasılığına sahip diğer değişkenlik kaynaklarının da dikkate alınmasını sağlayan bir modeldir (Lynch ve McNamara, 1998). ÇYRM'de, test puanlarını etkileme ihtimali olan değişkenlik kaynaklarının her biri yüzey olarak adlandırılmaktadır (Sudweeks, Reeve ve Bradshaw, 2005). Bu çalışmanın araştırma yönteminin nicel olması yönüyle, hem fen bilimleri ders kitaplarının hem de her bir ünitenin aynı anda ortaokul düzeyinde tüm seviyelerin bir arada incelenmesi yönüyle ve verilerin Çok Yüzeyle Rasch (ÇYRM) analiziyle çok daha kapsamlı ölçüm sonuçlarına ulaşması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Yöntem

Araştırmada öğretmenlerin kitapla ilgili görüş düzeylerini belirlemek için tarama modeli, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre kitaba ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Fen bilimleri ders kitapları, içerik ve ölçme değerlendirme kriterleri açısından araştırmacı tarafından belirlenen 30 kritere göre fen bilimleri öğretmenleri tarafından değerlendirilerek; öğretmenlerin fen bilimleri ders kitaplarına ve her bir üniteye ilişkin görüşlerinin birbirinden ne düzeyde ayrıştığı, ders kitaplarının öğretmenler açısından yeterliği incelenmiştir.

Araştırma kapsamındaki çalışma grubu 2023-2024 öğretim yılında farklı ortaokullarda görev yapan Adana'da 1, Ankara'da 7, Bartın'da 2, Batman'da 2, Eskişehir'de 2, Hatay'da 3, İstanbul'da 6 ve Tokat'ta 1 olmak üzere 24 ortaokul fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Her seviyedeki ders kitapları farklı grup puanlayıcılar tarafından puanlanmış, bazı seviyelerde bazı öğretmenler birden çok seviyedeki kitapta puanlama yaparak toplam 42 puanlama elde edilmiştir. Puanlayıcıların %67'si kadın, %33'ü erkek katılımcılardan oluşmaktadır. 42 puanlama %24'ü 5-10 yıllık tecrübeye, %50'si 11-15 yıllık tecrübeye, %26'sı 16-20 yıllık tecrübeye sahip öğretmenler tarafından yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formda yer alan maddeler 4 farklı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucu Davis tekniği ile elde edilen kapsam geçerlik indislerine göre (KGİ) maddelerde düzenlemeler yapılarak içerik boyutunda 20 madde ve Ölçme Değerlendirme boyutunda 10 madde olmak üzere toplam 30 maddelik 5'li likert tipinde derecelendirilmiş değerlendirme formu elde edilmiştir. Formda

yer alan maddeler hem ders kitabının bütünü için hem de tüm üniteler için oluşturulmuştur. Her bir madde 8 kez puanlanmıştır. Veriler kolay ulaşılabilirlik ve ekonomiklik açısından “Google Forms” aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler uygun kodlamalar yapılarak analize hazır hale getirilmiştir. Çok yüzeyli Rasch analizi, ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliğinin değerlendirilmesini ölçme aracının farklı yönlerini aynı anda analiz ederek sağlayan bir ölçme modelidir (Eckes, 2009). Verilerin analizi öncesinde yapılacak olan Çok Yüzeyli Rasch analizinin temel varsayımlarından tekboyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu kontrol edilmiştir (DeMars, 2021). Tekboyutluluk varsayımının kontrolü için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi öncesi verilerin analize uygunluğu KMO ve Bartlett’s Test sonuçları ile kontrol edilmiş olup ölçütlere verilen cevapların KMO değeri 0,866 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2(435) = 7126,693$; $p < 0,05$). SPSS programı ile faktör analizi yapılmış ve tekboyutluluk varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Tek boyutluluğun sağlanması yerel bağımsızlık varsayımının da karşılamaktadır. Analizler Facets 4.1.8. (Linacre, 2024) paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Fen bilimleri ders kitapları x üniteler x puanlayıcılar x kriterler x puanlayıcı cinsiyeti x puanlayıcı kıdemi x kriter grupları olmak üzere yedi yüzey bulunmaktadır. Her bir yüzeye ilişkin grup istatistikleri ve bireysel istatistikler incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda kitap ve ünitelerin yeterlik düzeyleri, puanlayıcıların katılık-cömertlikleri, formda yer alan maddelerin ve kriter gruplarının karşılanma düzeyleri, jüri cinsiyeti ve jüri tecrübesine göre kitaplarla ilgili görüşlerin yeterlik durumları yorumlanmıştır. Ders Kitaplarının logit değerleri 0.46 ile 0.27 arasındadır. 6. ve 8. sınıf ders kitapları en az yeterlilikte (0,30), 7. sınıf ders kitabı en yeterli (0.50) ders kitabıdır. En yüksek logit değerinde 6.ve 7. üniteler (0.10); en düşük logit değeri 2., 3. ünite ve kitabın tamamına aittir (-0.10). Puanlayıcı27 en cömert, Puanlayıcı5 en katı puanlayıcıdır. Puanlayıcıların katılık/cömertlik ile ilgili RMSE değeri 0,07, Standart sapma değeri örneklem için 9,71, popülasyon için 0,82’dir. Ki-kare istatistiğinin anlamlı olması puanlayıcıların ders kitabı puanlamalarının katılık/cömertlik bakımından farklılığının ayırt edilebildiğini göstermektedir ($\chi^2(41) = 3053,7$; $p < 0,05$). Puanlayıcılardan 11-15 yıllık öğretmenler ile 16-20 yıllık öğretmenlerin logit değerleri birbirine daha yakinken 5-10 yıllık öğretmenler daha yukarıda yer almıştır. Kriterlerden “Değerlendirme” boyutunda “Sorular farklı yetenek düzeyindeki çocukları ayırt edebilir.” kriteri en zor; “İçerik” alt boyutunda “Kazanımlarla örtüşmektedir.” kriteri en kolay gerçekleşen kriter olmuştur. Kriterlerin güçlük durumlarına ilişkin logit değerlerinin standart hatası (RMSE) 0,06 olarak hesaplanmıştır. Kriter yüzeyinde ayırma indeksinin 9,37 olması kriterlerin güçlük sıralamalarına ilişkin düzeyleri farklıdır. Kriterlerin güçlük sıralamasındaki farklılık 0,99 güvenilirlik katsayısı ile oldukça yüksek güvenilirliktedir. Elde edilen ki-kare istatistiği anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(29)=2623,2$; $p < 0,05$).

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri ders kitabı, çok yüzeyli RASCH

Kaynakça

Bakırcı, H., & Gülseven, E. (2018). 2017 Yılında Güncellenen Ortaokul Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty, 15(1), 638-671. <http://efdergi.yyu.edu.tr>

Eroğlu Doğan, E., Ekinci, R., & Doğan, D. (2020). Fen Bilimleri Ders Kitapları ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3479-3499.

Gürdal, A., şahin, F., & Macaroğlu, E. (1996). İlköğretimin İkinci Kademe Öğrencileri İçin Fen Bilgisi Tutum Ölçeği. *Öneri Dergisi*, 1(5), 9-11.

Karakuş, B. (2009). İlköğretim 6-8. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Metinlerin Eleştirel Düşünme Unsurları Açısından Değerlendirilmesi [Ankara Üniversitesi].

Kul, Ü., Sevimli, E., & Aksu, Z. (2018). A comparison of mathematics questions in Turkish and Canadian school textbooks in terms of synthesized taxonomy. *Turkish Journal of Education*, 7(3), 136-155. <https://doi.org/10.19128/turje.395162>

Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., Karakaya, F., & Adıgüzel Ulutaş, M. (2023). Ders kitaplarının bilimsel içerik bakımından incelenmesi: 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı örneği. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 43(3), 1561-1585.

DeMars, C. (2010). *Item Response Theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195377033.001.0001>

DeMars, C. E. (2021). Violation of Conditional Independence in the Many-Facets Rasch Model. *Applied Measurement in Education*, 34(2), 122-138. <https://doi.org/10.1080/08957347.2021.1890743>

Erkuş, A., Sünbül, Ö., Sünbül, S. Ö., Yormaz, S. ve Aşiret, S. (2017). Psikolojide Ölme ve Ölek Geliştirme: II Ölme Araçlarının Psikometrik Nitelikleri Ve Ölme Kuramları.

Hambleton, R. K., & Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational measurement: issues and practice*, 12(3), 38-47.

Lee, M., Peterson, J. J., & Dixon, A. (2010). Rasch calibration of physical activity self-efficacy and social support scale for persons with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(4), 903-913.

Linacre, J.M. (2024). A user's guide to FACETS Rasch-model computer programs. 21.01. 2024 tarihinde <http://www.winsteps.com/a/facets-manual.pdf> adresinden alınmıştır.

Lynch, B.K., & McNamara, T.F. (1998). Using G-theory and many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing*, 15(2), 158-180. <http://dx.doi.org/10.1177/026553229801500202>

Sudweeks, R.R., Reeve, S., & Bradshaw, W.S. (2005). A comparison of generalizability theory and many-facet Rasch measurement in an analysis of college sophomore writing.

Assessing Writing, 9(3), 239-261. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2004.11.001>

Tate, R. (2003). A comparison of selected empirical methods for assessing the structure of responses to test items. <https://doi.org/10.1177/0146621603252327>

Öğretmen Adaylarının Beslenmeye Dair Doğru Bildikleri Yanlıkların Eleştirel Yazma Kriterleriyle Değerlendirilmesi

Banuçicek Seyhan Özdemir

Giresun Üniversitesi
banu.cicek@giresun.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde toplumun bilgi kaynaklarına ulaşımı oldukça kolay ve hızlı olmasının yanı sıra hangi bilgi kaynağının güvenilir olduğunu fark etmek, sorgulamak ve değerlendirmek oldukça güçtür. Sorgulama yapabilmek, araştırmak ve karar verme sürecinde bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Ekinci ve Aybek, 2010). Eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Eleştirel düşünme süreci oldukça fazla zihinsel etkinliklerden oluşan bir süreçtir. Bu düşünme becerisine sahip bireyler yeni düşüncelere açık, herhangi bir problem durumunda nedenini sorgulayan, güvenilir kaynaklara ulaşan, detaylara takılmadan ana temaları belirleyen ve başkalarının görüşlerine saygı duyan kişilerken kendi düşüncelerini bilimsel temellere dayandırarak ifade edebilen bireylerdir (Can ve Kaymakçı, 2015). Bireylerin eleştirel düşünme süreçleri önce ailede başlayıp sonrasında okulda eğitim hayatı boyunca dahil olduğu tüm süreçlerle şekillenmektedir. Burada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerini açığa çıkaracak, keşfetme duygularını aktifleştirecek, öğrenme ortamları hazırlaması ve öğrencilerinin bu ortamdan faydalanmalarını sağlaması gerekmektedir (Özdemir, 2005). Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olduğu için dengeli ve yeterli beslenme konusunda farkındalıkları oldukça önemlidir. Beslenme eğilimlerinin nasıl olduğu, beslenme alışkanlıklarının belirlenip düzenlenmesi, sağlıksız ve yetersiz beslenmenin nasıl olduğuna dair bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Mazıcıoğlu ve Öztürk, 2003). Beslenme ve Sağlık birbiriyle ilişkili iki kavramdır (Onurlubaş,2011). Dünya nüfusunun her geçen gün orantısız artması sonucunda ortaya çıkan beslenme yetersizliği, çevre kirliliği, küresel ısınma ve iklim değişikliği, ekonomik zorluklar nedeniyle yeterli ve dengeli beslenme oldukça zordur (Bulduk ve bulduk, 2019). Vücudun büyümesi, yenilenmesi ve çalışabilmesi için besin maddelerinin yeterli alınması ve uygun şekilde kullanılması durumuna yeterli ve dengeli beslenme denir (Öztürk, 2024). Yaşam kalitesini yükseltmek ve beslenme hakkında farkındalık oluşturmak, beslenme okuryazarı bireyler yetiştirmek toplum sağlığının geleceği için önemlidir (Acemioğlu,2024). Bu çalışma, Öğretmen adaylarının kendi istekleriyle seçmiş oldukları genel kültür seçmeli derslerinden biri olan Beslenme ve sağlık dersi kapsamında beslenmeyle ilgili doğru bildikleri yanıtları belirlemek ve bunları öğrenme günlüklerindeki eleştirel yazma süreciyle değerlendirme yapmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kahvaltı, kahve, öğle ve akşam yemekleri, besin maddesinin çiğ veya pişmiş olma durumu, içecek seçimi, spor yapma durumları, sağlıklı beslenmeye dikkat etme durumu, zayıflama, gıda tercihi, süt ve süt ürünlerini tüketme durumu, meyve ve sebze tercihlerine yönelik kategorilerde doğru bildikleri yanıtlar eleştirel yazma puanlama kriterlerine göre değerlendirilecektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Doğu Karadeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinde 2023-2024 yılının bahar yarıyılında Genel Kültür seçmeli derslerinden biri olan Beslenme ve Sağlık dersini alan 27 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme şeklinde belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen bir dizi ölçütü içine alan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Amaçlı örneklem seçilme sebebi problemleri en aza indirmek amacıyla belirlenen kriterlere göre seçim yapmaktır (Patton,2014; Given, 2008). Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının seçmeli ders olarak kendi isteklerine göre gönüllü olarak seçtiği Beslenme ve Sağlık dersini almaları gibi kriterler olduğu için amaçlı örneklem tercih edilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma tarama modelinde betimsel araştırma yaklaşımıyla yapılmıştır. Tarama modeli geçmişte meydana gelmiş günümüzde etkisi hala devam eden durumları birebir betimleyen bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Betimsel araştırmalar, var olan durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan ve bireylerin, grupların, ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetleyen genel araştırma türüdür (Büyüköztürk vd.,2013).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmen adaylarının güncel beslenme durumlarına yönelik doğru bildikleri yanlış ifadeleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme günlükleriyle sağlanmıştır. Araştırma 14 haftalık yarıyıl öğreniminin 10 haftasında gerçekleştirilmiştir. Her hafta belirlenen konulara yönelik oluşturulan sorulara verilen cevaplar belli kategorilerde betimsel şekilde toplanmıştır. Toplam 90 maddelik yarı yapılandırılmış öğrenme günlükleri kullanılarak toplanmıştır. Dersin başlangıcında uzman görüşüyle 107 maddeden 90 maddeye düşürülmüştür. Sonraki haftalarda bu maddeler haftalık konu dağılımına göre ayrılmış ve öğrencilere beslenme ve sağlık dersi için oluşturulan dijital platformdan eğitsel içerik ve uygulama örnekleri, akademik dokümanlar, belgeseller ve videolar izlenerek derse gelmeleri sağlanmıştır. Derste haftalık konu içeriğine göre düşünceleri ortaya koyacak şekilde hazırlanmış formları bireysel olarak doldurmaları sağlanmıştır. Her hafta 2 saatlik dersin 40 dksı öğrenme günlükleri doldurmak için ayrılmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan formlar Karabay (2015) tarafından oluşturulan eleştirel yazmayı puanlama rehberine göre değerlendirilecektir. Sorulara verilen son cevapları formunun çok iyi (6), iyi(4), orta(2), yetersiz(0) şeklinde puanlandırılmıştır. Her bir soru veri, iddia, garanti, destek, reddedici ve sonuç diye tanımlanan özelliklere göre 0,2,4,6 puanları almaktadır.

Veri Analizi

Veri analizinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiziyle yapılmıştır. Nitel araştırmalar herhangi bir olgu, kavram ya da olayların katılımcıların bakış açılarıyla görmeyi ve bakış açılarının süreçlerini ortaya koymak amacıyla detaylı bir şekilde yapılan araştırma yöntemidir (Creswell, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler belirlenen

temalara göre özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri analizinde öğretmen adaylarının kağıtları 1’den 27’e kadar sınıflandırılmış (Ö1,2,3.....) ve demografik değişken olarak cinsiyet, yaş, bölüm sorulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının Beslenme ve sağlık dersi kapsamında 14 haftalık eğitim-öğretim döneminin 10 haftasını kapsayan öğrenme günlüklerinin betimsel çerçevede eleştirel yazma etkinlikleri kapsamında puanlandırılması amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda haftalık konu içeriklerine uygun olarak belirlenen temalarda sorular sorulmuş olup her haftaki konu içeriğine yönelik öğrenme günlükleri toplanmıştır. Bu temalar; kahvaltı, kahve, öğle ve akşam yemekleri, besin maddesinin çiğ veya pişmiş olma durumu, içecek seçimi, spor yapma durumları, sağlıklı beslenmeye dikkat etme durumu, zayıflama, gıda tercihi, süt ve süt ürünlerini tüketme durumu, meyve ve sebze tercihlerine yönelik kategorilerde doğru bildikleri yanlışlar eleştirel yazma puanlama kriterlerine göre değerlendirilecektir. Öğrenme günlüklerindeki yazma etkinlikleri değerlendirilecek olup kategorilerde frekans ve yüzde tablosu oluşturulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sağlıklı beslenme, beslenme alışkanlıkları, öğretmen adayları, eleştirel yazma

Kaynakça

Acemioğlu, R. (2024). Beslenme Dersi Alan Önlisans Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Tutumlarının İncelenmesi: Iğdır Üniversitesi Örneği. *Kadirli Uygulamalı Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 358-373.

Bulduk, S., Bulduk, E.Ö. (2019). *Beslenme ve Sağlık*. Ankara: Nobel.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, Ş., Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *E-Journal of New World Science Academy*. 10, (2), 66-83.

Creswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, S.B.Demir (Çev.Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.

Ekinci, Ö., Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 816-827.

Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Karabay, A. (2015). Eleştirel düşünme becerisine yönelik yapılan tezlerin eleştirel yazma ölçütleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1043-1060. <https://doi.org/10.17244/eku.82815>.

-
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.
- Mazıcioğlu, M.M., Öztürk, A. 2003. Üniversite 3 ve 4. sınıf öğrencilerinde beslenme alışkanlıkları ve bunu etkileyen faktörler. Erciyes Tıp Dergisi. 25(4):172-178.
- Mertens, D. M. (2014). Research And Evaluation in Education And Psychology Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, And Mixed Methods. New York: Sage.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed). Thousand Oaks, California:SAGE.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (2019). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi (3.Baskı) (Çev.S. Akbaba-A.Ersoy), Ankara: Pegem Akademi.
- Onurlubaş E (2011). Tüketicilerin Gıda Güvenliği Konusunda Bilinç Düzeyinin Ölçülmesi: Tokat İli Örneği, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Tokat.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 297-316.
- Öztürk, N. K. (2024). Beslenme ve Sağlık İlişkisi. Temel Beslenme İlkeleri ve Laboratuvar Uygulamaları, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri, M.Bütün ve S.Demir(Çev.Ed.) Ankara: Pegem.
- Van Maanen, J. (1979). The fact of fiction in organizational ethnography. Administrative Science Quarterly, 24, 539-550.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Çocuk Dergilerinde Yer Alan Fen Alanına Yönelik Bilimsel Öykülerin İncelenmesi

Mehmet Aysel ^{1,*}, Tahsin Koyuncu ¹, Zeynep Yıldız ¹ & Meral Öner Sunkur ¹

¹ Dicle Üniversitesi
aysel857@gmail.com

Problem Durumu

Bilimsel öyküler, bilim insanlarının gerçek yaşamlarını, bilimsel olgu ve olayları anlatan hikayelerdir (Şen-Gümüş, 2009). Bilimsel öykülerin temel amacı; bilimsel bilgilerin, çalışmaların ve gelişmelerin hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına göre daha kolay ve anlaşılır bir şekilde aktarmaktır. Bilimsel öyküler işledikleri konulara göre farklı başlıklar altında incelenmektedir. Milne (1998), bilimsel öyküleri ele aldıkları konular açısından dört kategoride incelemiştir. Bu kategoriler;

- Kahramanlık öyküleri: Bilimin gelişmesine önemli katkıları olan bilim insanlarını konu alan öykülerdir.
- Keşif öyküleri: Bilimsel bilgilerin keşfi ile ilgili olan öykülerdir (Milne, 1996a, aktaran Milne, 1998).
- Açıklayıcı öyküler: Bilimsel bilginin gelişen olaylar ile okuyucuya anlatıldığı öykülerdir (Milne, 1996c, aktaran Milne, 1998).
- Kapsayıcı (Politik Doğrucu) öyküler: Farklı kültür, cinsiyet, din ve milliyetten olan kişilerin bilime katkılarını ve bilim ile toplumun etkileşimini konu alan öykülerdir (Milne 1996b, aktaran Milne, 1998).

Bilimsel öykülerin bilimsel bilgiyi aktarmak amacıyla derste kullanılması olarak tanımlanabilen bilimsel öyküleme yöntemi, bilim ile edebiyatı birleştirerek konuların daha ilgi çekici ve akılda kalıcı olmasına olanak sağlar. Bilimsel öyküleme yöntemi, fen kavramlarının öykülenerek ders içinde öğrencilere kazandırılmasını temel almaktadır (Coşkun ve diğerleri, 2012). Bilginin öykülenerek aktarılması, dinleyicilerin karmaşık kavram ve fikirlerin özünü anlamlı ve kişisel yollarla anlamalarına yardımcı olur (Suzuki ve diğerleri, 2018). Ayrıca bilimsel öyküler, dersi bölümlere ayırarak öğrencilerin dikkat sürelerini uzatmaya yardımcı olur. Böylelikle öğrenciler ilgi çekici, heyecan verici ve duygusal olarak dahil edici bir deneyim ile öğrenme fırsatı yakalar (Rowcliffe, 2004).

Bilimsel öyküleme yönteminin uygulanmasında bilimsel öykülere ihtiyaç duyulur. Bilimsel öykü metinlerine genellikle çocuklara yönelik hazırlanan materyallerde rastlanılmaktadır. Bu materyallerden birisi de süreli çocuk dergileridir. Çocuk dergileri; çocukların gelişmelerini desteklemek amacıyla yaşları ve gelişimleri doğrultusunda ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bilgilerin, bulmacaların, metinlerin yer aldığı süreli yayınlardır. Çocuk dergilerinin akademik güdülenmeyi arttırdığı ve okumaya yönelik algıyı iyileştirdiği görülmüştür. (Worthy ve diğerleri, 1999). Ayrıca çocuk dergilerinin kavram öğrenmede televizyon gibi araçlara göre daha etkili bir kaynak olduğu görülmektedir. (Cunningham & Stanovich,

1998). Bu açıdan değerlendirildiğinde çocuk dergilerinin yeni kavramları öğretme açısından önemli bir kaynak olduğu görülmektedir. Çocuk dergilerinde yer alan metin türlerinden birisi olan bilimsel öykü metinleri özellikle fen eğitiminde yeni kavram ve konuların çocuklar tarafından anlaşılmasında etkili bir şekilde kullanılabilir.

Çocuk dergilerinde yer alan bilimsel öykü metinlerinin türleri ve işledikleri temalar fen eğitiminde hangi alanlarda daha etkili kullanılabilecekleri hakkında bilgi vermektedir. Çocuk dergilerinde yer alan bilimsel öykü metinlerinin türlerinin ve temalarının belirlenmesi ulusal fen eğitim programı doğrultusunda ilerleyen fen eğitiminde kullanımlarını da kolaylaştıracaktır. Ulusal seviyede hazırlanan eğitim programının yapısını ve içeriğini etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurlardan birisi de ülkenin ideolojik ve politik eğilimlerdir. Ülkenin ideolojik ve politik eğilimleri, kamu kurumlarını ve bu kurumlarca hazırlanan eğitim materyallerini de etkiler. Bu nedenle, kamu kurumlarının hazırlanmış olduğu materyallerin incelenmesi önem taşır. Bu bağlamdan hareket ile bu çalışmada, 2019-2023 yılları arasında Türkiye’de kamu kurumlarınca yayımlanmış olan ve 6-12 yaş grubuna hitap eden dergilerde yer alan bilimsel öykü metinlerinin incelenmesi amaçlanmış olup şu sorulara cevap aranmıştır:

- Kamu kurumlarınca yayımlanmış dergilerde yer alan bilimsel öykü metinlerinin konuları açısından Milne (1998) tarafından belirlenmiş kahramanlık, keşif, açıklayıcı, kapsayıcı (politik doğrucu) kategorilerine göre dağılımı nedir?
- Kamu kurumlarınca yayımlanmış dergilerde yer alan bilimsel öykü metinlerinde hangi temalar işlenmiştir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriklerinin sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir (Wach & Ward, 2013). Dergiler, kitaplar, gazeteler, günlükler, mektuplar, vb. farklı türlerdeki kaynaklar doküman analizi kapsamında kullanılabilir (Bowen, 2009).

Bu çalışmada; kamu kurumları olan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından yayımlanan Bilim Çocuk, Türk Standartları Enstitüsü (TSE) tarafından yayımlanan TSE Öncü Çocuk ve Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından yayımlanan Diyanet Çocuk dergilerinin 2019-2023 yılları arasındaki sayılarında yer alan fen bilimleri ile ilgili bilimsel öykü metinleri araştırmanın materyali olarak seçilmiştir.

Araştırma kapsamında 2019-2023 yılları arasında yayımlanmış Bilim Çocuk, TSE Öncü Çocuk ve Diyanet çocuk dergilerinin sayıları, ilgili kamu kurumları olan TÜBİTAK, TSE ve DİB internet sayfalarından temin edilmiş ve incelenmiştir. Araştırma kapsamında erişilen materyallerden elde edilen verilerin anlamlandırılması sürecinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı ve benzeri veri kaynaklarının tematik bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizi kapsamında bilimsel öykü metinleri ele aldıkları konular ve işledikleri temalara göre benzerlik ve farklılıkları göz önünde bulundurularak gruplara ayrılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen veriler tablolara dönüştürülerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de kamu kurumlarınca yayımlanan çocuk dergilerinde yer alan bilimsel öykü metinlerinin incelenmesi amacıyla 2019-2023 yılları arasında TÜBİTAK tarafından yayımlanan Bilim Çocuk dergisinde yer alan 54 bilimsel öykü metni, TSE tarafından yayımlanan TSE Öncü Çocuk dergisinde yer alan 20 bilimsel öykü metni ve DİB tarafından yayımlanan Diyanet Çocuk dergisinde yer alan 33 bilimsel öykü metni konuları ve işledikleri temalar açısından incelenmiştir. Bu incelemeler ile kamu kurumlarınca yayımlanan dergilerde yer alan bilimsel öykü metinlerinin türlerinin ve ağırlıklı olarak işlenen temalarının tespiti amaçlanmıştır.

Bu incelemeler sonucunda elde edilen veriler, kamu kurumlarının dergiler aracılığı ile fen eğitimi şekillendirmedeki rolünü ortaya koymaktadır. Bilimsel öykü metinlerinin türleri ve işlenen temaların analizi bilimsel bilginin Türkiye’de çocuklara nasıl aktarıldığı konusunda içgörüler sağlamaktadır. Ayrıca yapılan analizler sonucundan elde edilen bilgiler fen eğitiminde bilimsel öyküleme yönteminin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için eğitim materyallerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, bilimsel öykü, bilimsel öyküleme, çocuk dergileri

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.

Coşkun, H., Akarsu, B., & Kariper, A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *Abstracts of Scientific Articles*, 4389, 128-0.

Milne, C. (1998). Philosophically correct science stories? Examining the implications of heroic science stories for school science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 35(2), 175-187.

Milne, C. (1996a). Is it fair science? School science stories of discovery. *Proceedings of the Second Australasia and the South Pacific Region GASAT Conference içinde* 86-95. Auckland, New Zealand.

Milne, C. E. (1996b). Looking for social justice in school science: Reconstructing school science stories. *21st Annual Conference of Western Australian Science Educators Association içinde* 113-119. Perth, Western Australia.

Milne, C. (1996c). The representation of “acid” in school chemistry: From concept to fact. *Chemeda: Australian Journal of Chemical Education*, 46, 8-18.

Rowcliffe, S. (2004). Storytelling in science. *School Science Review*, 86(314), 121.

Suzuki, W. A., Feliú-Mójer, M. I., Hasson, U., Yehuda, R., & Zarate, J. M. (2018). Dialogues: The science and power of storytelling. *Journal of Neuroscience*, 38(44), 9468-9470.

Şen Gümüş, B. (2009). Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11

Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-27.

Öğretmen Adaylarının Çevre Dostu Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Elif Kara ^{1,*} & Yakup Doğan ¹

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi
elif.kara2791@gmail.com

Problem Durumu

Çevre insanların da dahil edildiği canlıların yaşadıkları ortamın fiziksel, kimyasal ve biyolojik özellikleridir. Canlılar hem birbirleri ile hem de ortamda bulunan cansız bileşenler ile karmaşık ve dinamik bir ilişki halindedir. İnsanların kendi ihtiyaçları doğrultusunda canlı ve cansız varlıkları kullanma isteği, çevreyi değiştirme ve yeniden yorumlama gibi etkilerden dolayı hem kendi hem de canlı ve cansız varlıklar için geri dönüşü olmayan sorunları beraberinde getirir. Son yıllarda görüldüğü üzere dünyanın çeşitli yerlerinde yaşanan sel baskınları, aşırı kuraklık, şiddetli rüzgarlar ve öldürücü yaz sıcakları gibi doğal afetler görülmekte olup ve sayılarla ifade edilemeyecek kadar mal ve can kayıpları oluşmaktadır. Bu afetler insanların karşılaştığı sürpriz gelişmeler değildir. Bunlar yıllardan beri bilim insanları tarafından dile getirilen fakat daha çok refah ve kazanma hırsıyla insanların kulak ardı ettiği acı gerçeklerle yüzleşmesidir. İnsanların çevre korunması konusundaki duyarsızlıkları böyle devam edecek olursa birçok felaketle karşılaşma olasılığı yüksektir. Tüm bunların temelinde endüstrileşmeyle insanoğlunun doğayı kendi çıkarları doğrultusunda yağmalaması ve acımasızca kullanması yatmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkacak olursak hem bizim yaşamımızı hem de diğer canlıların ve gelecek nesillerin ve yaşamlarını tehdit eden birçok çevre sorunu bizlere meydan okurcasına karşımızda durmaktadır. Çevre sorunlarının çözümünde çözüm arayışlarının başarıya ulaşması ve insan ile doğa arasındaki uyumun yeniden sağlanması çevreye yönelik eğitilmiş bireylerden geçer. Çevre eğitimi ile çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmek hedeflenir. Çevre eğitimi ekolojik bilgileri aktarırken bir yandan da bireylerin çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlar. Çevre eğitimi, çevrenin korunması için bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışlarının gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir. Bundan dolayı sürdürülebilir bir yaşam için çevre eğitimi dersleri geniş bir bakış açısıyla verilmeli, çevre sorunları farkındalığı artırılmalı ve en başta öğretmenler olmak üzere herkes çevre dostu davranışlar içinde bulunmalıdır. Çevre dostu davranışlar, çevrenin korunması için çevreye yönelik gösterilen gerçek davranışlardır. Bu tür davranışlara literatürde çevre dostu davranışlar veya yararlı davranışlar denilmektedir. Bir davranış sürdürülebilirliği destekliyor veya doğal kaynak kullanımını azaltıyorsa bu tür davranışlar çevre dostu davranışlar olarak ifade edilir. Bireylerin çevreyi korumak için kendi çıkarlarından ödün vermesi ve gerektiğinde çevreye yönelik sorunları azaltma ve bu sorunları ortadan kaldırmak için maddi destekte bulunmaları (hem para harcama hem de fiziksel destek gibi) çevre dostu davranışlardır. Modern çağın sonucuyla bir birey doğumundan itibaren doğal kaynakların tüketimi ve çevreye bıraktığı atıklar yoluyla çevreye zarar vermektedir. Bu süreç ailenin davranışları ile başlayıp, bireylerin davranışları ile devam eden süreçtir. Hayatı kolaylaştıran gelişmeler, vazgeçilmesi zor olan alışkanlıklara dönüşmekte, zamanın hızla aktığı bu çağda zaman kazandıran çözümler olarak yaşamın

temel direkleri halini almaktadır. Bundan dolayı çevre bilinci yüksek bireylerden beklenen ihtiyaçları doğrultusunda çevre dostu seçenekleri tercih etmesi ve çevre dostu davranışları her şartta devamını sağlayabilmesidir. Toplumun bilinçli, çevre dostu davranışlarda bulunan bir topluluk haline gelmesi ile dünyanın boğuştuğu sorunların çözümünün seyrini değiştirecektir. Sorunların kaynağında yer alan çevrenin yapısını bozan insan davranışlarının azalması ve çevre dostu seçeneklerin yerine konulması dünyanın geçmekte olduğu bu dar boğazı rahatlatarak, gelecek nesillere yaşama daha uygun dünya bırakma amacını gerçekleştirmeye imkan sağlayacaktır. Bundan ötürü geleceğin vatandaşlarını yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çevre dostu davranışlarını öncelikle tespit etmek ve almış oldukları eğitimi yapılacak bu tespitlere göre şekillendirmek mümkündür. Bu araştırma da böyle bir amaca hizmet etmektedir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının farklı değişkenlikler açısından çevre dostu davranışlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışma nicel bir tarama çalışmasıdır. Çok sayıda katılımcılarının görüşlerinin ya da özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar tarama araştırmalarıdır. Bu tarama çalışmalarında genellikle çok sayıda kişiyi temsil belirli sayıda kişiler seçilir ve veri toplama sürecinde bu kişilerle çalışılır. Bilgi toplama sürecinde farklı veri toplama araçları ile sorulan sorulara ve yanıtlara dayalıdır. Bu yöntemin amacı, var olan durumu var olduğu şekliyle betimleyip araştırma konusunu değiştirme ve etkileme çabasına girilmez. Araştırmanın örneklemini Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Araştırma örneklemin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, para, zaman ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir ve kolay uygulama yapılabilir olduğundan araştırmacının öğrenim gördüğü Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 351 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tanık (2012) tarafından geliştirilen Çevre Dostu Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek katılımcıların çevre dostu davranışları gerçekleştirme sıklıklarını belirlemek üzere 1 (Hiç) ve 5 (Epey) arasında 5'li Likert tipinde toplam 26 maddeden oluşmuştur. Çevre dostu davranışlar ölçeği puan derecelendirmesi şu şekildedir. “26-46 puan çok düşük”, “47-67 puan düşük”, “68-88 puan orta”, “89-109 puan yüksek”, “110-130 puan çok yüksek” olarak derecelendirilmiştir. Analizlere başlamadan önce çevre dostu davranışlar ölçeğinde yer alan 4. ve 21. maddeler için ters kodlama yapılmıştır. Ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri 0,88 olarak bulunmuştur. Çevre dostu davranışlar ölçeği için yapılan normallik testi normal dağılım göstermiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, standart sapma, frekans, aritmetik ortalama parametrik testler (bağımsız gruplar için t-testi, One-way ANOVA) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çevre dostu davranışlar ölçeğinin analizinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yüksek çevre dostu davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları puanlarında bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Bununla beraber sınıf düzeyleri, büyüdükleri yer, yaşadıkları yer, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne iş

durumu, baba iş durumu, sosyo-ekonomik durum, lisans öğretiminde çevre ile ilgili ders alma gibi değişkenler çevre dostu davranışları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları öğretmenlerin branş dağılımlarında, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumu, çevre ile ilgili bir etkinliğe katılım durumu değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre dostu davranışlar, öğretmen adayları

Kaynakça

Akbaş, İ., & Kırımlı, E. N. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılığı: ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,27(3), 1-11. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2973>

Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67727>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Pegem Akademi.

Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65,66, 1-13. https://gavsispanel.gelisim.edu.tr/Document/ezoyer/20190923145207313_1995812a-f88e-4958-a6d8-cd23b9f02599.pdf

Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37(166). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1353/443>

Karaismailoğlu, E. S. (2018). Öğretmenlerin çevre bilinci düzeyinin belirlenmesi-Ankara Etimesgut örneği (Yayın No.516219) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Karataş, A. (2013). Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği (Yayın No. 348214) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Önal, N. T., Kılınç, A., & Saraçoğlu, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 749-777. <https://doi.org/10.19171/uefad.660668>

Öztaarakcı, D. (2019). Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri (Yayın No. 561599) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Semenderođlu, A., & Arslan, K. (2022). Fen edebiyat fakóltesi coğrafya bölümü öğrencilerinin çevre davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi, (53), 667-684. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1091562>

Tanık, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi (Yayın No.313060) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Destekli Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 9. Sınıf Öğrencilerinin Doğa ve Kimya Ünitesindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

Şükran Arslan ^{1,*} & Hülya Balaban ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
sukran_arslan20@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Sanayide meydana gelen gelişmeler, olumlu sonuçların yanında, çevre sorunları gibi olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir (Soran, Morgil, Yücel&Atav, 2000). Çevre sorunlarındaki en önemli faktör, insanların bilinçsizce davranışlar sergilemesidir (Yazar & Nakiboğlu, 2021). Sonuç olarak, çevre zarar görmeye başlamıştır (Yazar & Nakiboğlu, 2021) ve bu durum da havanın, suyun ve toprağın kirlenmesine neden olmuştur (İçöz, 2016). Daha iyi bir gelecek için insanlığın temel görevi bu sorunları azaltıcı faaliyetlerde bulunmak olmalıdır (Soran, Morgil, Yücel & Atav, 2000). Bu yüzden, insanların çevre ile ilgili bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Yazar & Nakiboğlu, 2021). Bu bilinç çevre eğitimi ile mümkün olacaktır. Çevre eğitimi, insanların çevresi ile arasındaki biyolojik, fiziksel ve kültürel ilişkiyi anlayarak gerekli beceri ve tutumları kazanma süreci olarak tanımlanabilir (Yazar & Nakiboğlu, 2021).

Çevreyi korumak için toplumun her kesimine eğitim verilmesi son derece önemlidir (Uğur, Bektaş & Güneri, 2019). Çevre eğitimi farklı disiplinlerde yer alan ve bu disiplinler arasında ilişkisi bulunan interdisipliner bir çalışma alanı olduğundan dolayı; fen, kimya ve biyoloji dallarında da çevre konularına yer verilmektedir (Henriksen & Jorde, 2001). Çevre eğitimi birçok açıdan ne kadar önemli olsa da ülkemiz ortaöğretim ders programlarında doğrudan bir çevre eğitimi dersi olarak bulunmamaktadır. Fakat hem kimya hem de biyoloji derslerinin öğretim programlarında bir ya da birden fazla ünitenin içinde konu olarak yer almaktadır (Yazar & Nakiboğlu, 2021). Bu ünitelerden biri de 9. sınıf Kimya Öğretim Programı'nda yer alan "Doğa ve Kimya" ünitesidir (MEB,2018). Çevre bilincinin oluşmasında kullanılan Doğa ve Kimya Ünitesi için okulda kullanılan etkinliklerin yanında sınıfın dışında meydana gelen etkinlikler de önemli bir yere sahiptir. Öğrenmelerini kalıcı hale getirmek isteyen öğrenciler için en önemli yollardan biri öğrenim sürecini günlük hayatla ilişkilendirebilmektir (Ulusoy, 2013). Bu yüzden, kimya öğretilirken, günlük yaşamla ilişki kurmayı sağlayan, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kullanılması önerilmektedir. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı hem bağlamların sınıfa getirilebileceği hem de öğrencilerin bağlamlara götürülebileceği şekilde okul dışında da kullanılabilir. Okul dışı öğrenme ortamları, okul sınırları dışındaki farklı yaşam alanlarını kapsayan ortamlar olarak tanımlanabilmektedir (Cahyono & Ludwig, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarının (ODÖO) tek başına kullanıldığı çalışmalar fazla olsa da, farklı yaklaşımlar ile birlikte de kullanıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Literatür incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamlarının, BTÖ yaklaşımı ile kullanıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple okul dışında öğrenmeye fırsat veren BTÖ ile birlikte okul dışı öğrenme ortamları, günlük hayat ile ilişki kurmaya önem veren kimya dersinde kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, günümüz Fen-Teknoloji

Toplum-Çevre eğitimiyle iç içe olması nedeniyle tercih edilmiştir (Balaban, 2023; Tekbıyık, 2010; Demircioğlu, 2008; Schwartz, 2006). Bu çalışma ile kimya eğitiminde yukarıda bahsi geçen problemler ve gerekçeler göz önüne alınarak, okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının, Doğa ve Kimya ünitesinin öğretilmesinde yer alan konu ve kazanımların öğretilmesinde kullanılmasının, bu alanda çalışacak olan öğretmenlere ve ülke genelindeki araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, ön test ve son testin uygulandığı deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Trabzon İli, Akçaabat İlçesi'ndeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Anadolu Lisesi'nde 9. sınıfta öğrenim gören toplam 66 öğrenci (deney grubunda 36 öğrenci ve kontrol grubunda 30 öğrenci) oluşturmaktadır. Hazırlanan materyallerin pilot çalışması, araştırmacının (çalışmanın ikinci yazarı) görev yaptığı başka bir lisede öğrenim görmekte olan 32 (11. sınıfta 18 öğrenci, 12. sınıfta 14 öğrenci) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları sürecin başında her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Doğa ve Kimya ünitesi; deney grubunda okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının REACT stratejisi ile araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ders süreci boyunca REACT stratejisine göre hazırlanmış çalışma yaprağı kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler 5E modeli kullanılarak hazırlanan çalışma yaprağı ile yürütülmüştür. Öğrencilerin, “Doğa ve Kimya” ünitesindeki akademik başarılarını ölçmek için “Doğa ve Kimya Başarı Testi”, öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarında meydana gelen değişimleri ölçmek için “Kimya Dersi Tutum Ölçeği” ve motivasyonlarındaki değişimi ölçmek için “Kimya Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, farklı iki grup üzerinde araştırma yapıldığı için SPSS paket programında yer alan bağımlı örneklemlili t testi ve grupların puanları simetrik bir dağılım göstermediği için Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar, okul dışı öğrenme ortamları ile destekli REACT stratejisinin, Doğa ve Kimya ünitesinin öğretilmesinde 5E öğrenme modeline göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu durumun, REACT stratejisinin tecrübe etme basamağında kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilere bağlamların getirildiği ortamlardan ziyade, öğrencilerin bağlamlara götürüldüğü ders ortamlarında öğrencilerin öğrenmeye daha meraklı ve açık oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamdan olaylar ile somut bir şekilde bir araya gelmesi, günlük yaşamla doğrudan ilişki kurması kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sonucuna götürmektedir.

Öğrencilere uygulanan tutum ölçeği sonuçları incelendiğinde, 5E öğrenme modeli ve ODÖO ile destekli REACT stratejisinin, 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik olan tutumlarını değiştirmede uygulama süresinin kısa olması nedeniyle yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, tutum için yapılan uygulamaların daha uzun soluklu olması gerektiğini desteklemektedir (Aslan & Arslan, 2021). Motivasyon ölçeğinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre motivasyonlarındaki artış ön test uygulamasına göre daha fazla olmuştur. Anlamlı düzeyde farkın olmasının sebebi, okul dışı öğrenme ortamlarının REACT stratejisi içerisine

yerleştirilerek kullanılmış olmasıdır. Bu sayede, çalışılan konuda farklı durumları ortamında tecrübe etme fırsatı bulan öğrencilerin motivasyonları artmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlam temelli öğrenme, REACT stratejisi, okul dışı öğrenme ortamları, doğa ve kimya

Kaynakça

Aslan, A., & Arslan, Ş. (2021). Video destekli okul dışı öğrenme etkinlikleri: “fiziksel ve kimyasal değişimler” konusu örneği. S. Karabatak (Ed.), Eğitim Bilim 2021-III içinde (s. 283-340). İstanbul: Efe Akademi.

Balaban, H. (October, 2023). The effect of context-based approach on gifted students' understanding the topic of global warming. *Journal of Computer and Education Research*, 11 (22), 572-595. <https://doi.org/10.18009/jcer.1313695>.

Cahyono, A. N. & Ludwig, M. (2018, March). Exploring mathematics outside the classroom with the help of GPS-enabled mobile phone application. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 983, No. 1, p. 012152). IOP Publishing.

Demircioğlu, H. (2008). Developing instructional materials about the topic of “states of matter” based on the context based approach for primary students teachers and probing their effectiveness. Karadeniz Technical University, Doctoral Thesis, Trabzon, Türkiye.

Henriksen, E. K. & Jorde, D. (2001). High school students' understanding of radiation and the environment: Can museums play a role?. *Science Education*, 85(2), 189-206.

İçöz, Ö. F. (2016). Bağlam temelli öğretimin 10. sınıf öğrencilerinin fosil yakıtlar ve temiz enerji kaynakları konusunu anlamalarına ve çevreye yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Ortaöğretim Kimya dersi öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Schwartz, A. T. (2006). Contextualized chemistry education: the American experience. *International Journal of Science Education*, 28(9), 977–998.

Tekbıyık, A. (2010). Development of course materials integrating context based approach into 5E model in terms of energy unit for 9th grade secondary students. Karadeniz Technical University Doctoral thesis, Trabzon, Turkey.

Soran, H., Morgil, F. G., Yücel, S., Atav, E. & Işık, S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 128-139.

Ulusoy, F. M. (2013). Bağlam temelli öğrenme ile desteklenen bütünleştirici öğrenme modelinin öğrencilerin kimya öğretimine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uğur, A. B., Bektaş, O.& Güneri, E. (2019). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre tutum düzeyleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12 (63), 775-788.

Yazar, O. G. & Nakiboğlu, C. (2021). 10. Sınıf öğrencilerinin kimya dersi “doğa ve kimya” ünitesi ile ilgili kavramaları ve bilgi düzeylerinin incelenmesi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2), 611-629.

REAPS Modeli, Bileşenleri ve Lise Öğrencileri İçin Fizik Öğretiminde Uygulanabilirliği

Sonay Iğın ^{1,*} & Selahattin Gönen ¹

¹ Dicle Üniversitesi
sonayyasa1210@hotmail.com

Problem Durumu

REAPS (Real Engagement in Active Problem Solving: Aktif problem çözmede gerçek katılım) modeli, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini ve karmaşık sorunları; yaratıcı, özgün, etkili, ekonomik, verimli, etik ve hassas bir şekilde çözmek için tasarlanmış bir öğretim modelidir(Maker, 2016; Maker vd, 2015). (Maker ve Zimmerman, 2008). Ayrıca 21. yüzyıl becerileri diye adlandırılan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, dijital okuryazarlık ve girişimcilik gibi becerileri kazandırmayı hedefler.

REAPS modeli özel yetenekli öğrencilerin gerçek yaşamdaki problemleri yaratıcı çözümler geliştirmek amacıyla geliştirilen ve üç önemli bileşeni olan bir modeldir (Gomez-Arizaga vd, 2016; Maker ve Zimmerman, 2008; Maker vd, 2015). Bu üç bileşenin nihai hedefi öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmektir (Pease vd, 2020, Wu vd, 2015). Bu bileşenler; DİSCOVER, TASC ve Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)'dir.

DİSCOVER Modeli; eğitilmiş gözlemcilerin, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini ve alandaki ürünlerini yaratıcılık ve problem çözme kavramsallaştırılması, çoklu zekâ kuramı ve başarılı zekâ kuramını esas alarak mantıksal-matematiksel, sözel-dilbilimsel, görsel-uzamsal ve kişilerarası gibi yetenek alanları yönünden değerlendirildiği problem çözümlerinin performansına dayalı bir değerlendirmesidir (Maker, 2005). Bu model kapalı uçlu problem türünden açık uçlu problem türüne doğru bir dizi problem içerir ve problem tipleri öğretmen ve öğrencinin problem ile problemin çözüm yolunu bilip bilmemesiyle ilgili altı farklı türden oluşur (Pease vd, 2020).

TASC öğrenme modeli; öğrenme etkinliklerinde öğrenci etkinliklerini yapma ve düşünmeyi ön planda tutan genel bir problem çözme çerçevesine dayalı olarak geliştirilmiştir. TASC modelinin dört önemli ana vurgusu vardır:

- Düşünme becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlama,
- İşbirliğini sağlama (sosyalleştirme),
- Bağlam temelli öğrenmeyi sağlama (Haryandi, 2011; Maker vd., 2015; Wallace, 2000).

TASC modeli öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini sağlayan ve problem çözme süreci bir döngü halinde birbirini takip eden sekiz basamaktan oluşmaktadır. Bunlar:

-
- Topla ve organize et,
 - Tanımla,
 - Üret,
 - Karar ver,
 - Uygula,
 - Değerlendir,
 - İletişime geç,
 - Deneyimden öğren şeklinde ifade edilmektedir (Imperio, 2022; Wallace, 2000).

Basamaklar sırayla birbirini takip etmekle birlikte, öğrenciler daha önceki adımlara istedikleri zaman tekrar tekrar dönebilmeleri bu modelin esnek olduğunu gösterir (Wallace, 2000).

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ); günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlamak, bu problemlerin önemini farkında olmak, problemlerin nedenlerini anlamak, problemlerin çözüm önerilerini bularak çözmeye çalışmak, olası problemleri önceden gidermeye çalışma gibi öğrenme ve öğretme sürecinde gerçek hayattaki problemlerin kullanılmasına merkeze alan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Parno vd, 2019; Şenocak, 2006). PDÖ modelinde, öğrenciler karmaşık, zorlayıcı problemlerle uğraşır ve çözümlerine yönelik işbirliği içinde çalışır (Schmidt vd, 2011).

PDÖ'nün fen eğitiminde kullanılmasının birçok faydası vardır:

- Öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırır.
- Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.
- Bilimsel kavramları ve prensipleri anlamayı derinleştirir.
- Bilimsel araştırma sürecinin adımlarını deneyimlemelerini sağlar.
- Bilimsel bilgi ve becerilerin günlük hayatta uygulamaya konmasını sağlar (Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005))

Alanyazın incelendiğinde REAPS modeli ile daha çok özel yetenekli öğrenciler üzerinde çalışılmış olduğu fizik eğitiminde kullanımının akademik başarı üzerinde etkili olup olmadığı ile ilgili çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin 21. yy becerilerini kazanmalarına yardımcı olabilecek güçlü bir öğrenme modeli özelliği taşıyan ve çoğunlukla özel yetenekli öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile ilgili çalışılmış olan REAPS modelinin, Fizik eğitiminde uygulanabilirliği ve öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki olası etkisinin tartışılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanıldı. Doküman incelemesi ile araştırılacak olan olgu ve olaylarla ilgili bilgileri kapsayan yazılı metinlerin detaylı olarak ele alınması sağlanmıştır (Karadağ, 2009; Bowen, 2009). Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Çalışmanın amacına uygun bir şekilde REAPS modeli ve onu oluşturan bileşenleri ile ilgili alanyazın taraması yapıldı. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek, konu alanı, eğitim düzeyi ve hedef kitle açısından detaylı olarak incelendi. Yapılan çalışmalarda araştırmacıların genellikle üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine odaklandığı, çok az sayıda çalışmada ise öğrencilerin fen eğitimindeki başarıları ve tutumlarının ele alındığı görüldü. Alanyazın taraması yapılırken ulusal ve uluslararası düzeyde REAPS modeli ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilerek REAPS modelinin üstün yetenekli olmayan öğrencilerin fizik eğitimi çalışmalarında da kullanılabilirliğinin faydalı olacağına yönelik bir değerlendirme yapılmaya çalışıldı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fizik eğitimi, öğrencilerin evrenin işleyişini ve temel fizik yasalarını anlayabilmeleri için tasarlanmış bir eğitim alanıdır. Etkili bir fizik eğitimi programı, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve bilimsel araştırma sürecinin adımlarını deneyimlemelerine yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin aktif katılımını merkeze alan REAPS modeli kullanılarak özel yetenekli öğrenciler ile yapılan çalışmalar bu modelin öğrencilerin;

- Problem çözme, işbirliği ve iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu,
- Öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığını,
- Bilimsel yaratıcılık gelişimini desteklediğini, göstermektedir.

Fizik eğitimi ve REAPS modelinin tamamlayıcı özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci merkezli, gerçek dünyayla bağlantılı problemler çözmeye odaklı, hem aktif öğrenme olanağı sağlayan hem de öğrenme ve değerlendirmede çeşitlilik sunan REAPS modelinin fizik eğitiminde uygulanmasının oldukça faydalı olacağı öngörülmektedir. Bu veriler ışığında, REAPS modeli ve bileşenlerinin Fizik eğitiminde yapılacak araştırmalarda kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: REAPS, fizik eğitimi, probleme dayalı öğrenme, problem çözme

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.

Maker, C. J. (2016). Recognizing and developing spiritual abilities through real-life problem solving. *Gifted Education International*, 32(3), 271–306.

Maker, C. J., Zimmerman, R., Gomez-Arizaga, M. P., Pease, R., & M.Burke, E. (2015). Developing real-life problem solving: integrating the discover problem matrix, problem based learning, and thinking actively in a social context. In H. E. Vidergor ve C. R. Harris (Eds.), *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners* (pp. 131–168). SensePublishers.

Maker, C. J., & Zimmerman, R. (2008). Problem solving in a complex world: integrating discover, tasc, and pbl in a teacher education project. *Gifted Education International*, 24(2–3), 160–178.

Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2005). *Teaching models in education of the gifted* (Texas: Pro-ed Inc.

Pease, R., Vuke, M., June Maker, C., & Muammar, O. M. (2020). A practical guide for implementing the stem assessment results in classrooms: using strength-based reports and real engagement in active problem solving. *Journal of Advanced Academics*, 31(3), 367–406.

Wallace, B. (2000). Teaching thinking and problem-solving skills. *Educating Able Children*, 4, 20–24

Parno, Yuliati, L., & Ni'Mah, B. Q. A. (2019). The influence of PBL-STEM on students' problem-solving skills in the topic of optical instruments. *Journal of Physics: Conference Series*, 1171(1).

Yaman, S., ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42–52.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.

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

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM ile İlgili Metaforik Algıları

Hava İpek Akbulut ¹, Işık Saliha Karal Eyüboğlu ² & Ayşegül Sağlam Arslan ^{1,*}

¹ Trabzon Üniversitesi

² Giresun Üniversitesi

asaglam-arslan@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Türk Dil Kurumunun sözlüğünde metafor terimi; kurulan bir ilgi veya benzetme sonucunda bir kelimenin gerçek anlamından farklı bir anlamda veya şekilde kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Lakoff ve Johnson (2005) metaforun özünü bir tür şeyi diğerine göre anlamak ve deneyimlemek olarak yorumlamakta ve insanların düşünme süreçlerinin metaforik olduğunu iddia etmektedir. Metafor, düşünmeyi ifade etmekte bir konuşma aracı olmasının yanı sıra bilişsel süreçlerin de bir parçası olduğundan soyut kavramlar ve somut deneyimler arasında ilişki kurarak nasıl akıl yürüttüğümüzü şekillendirmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin somutlaştırılmış kavramları ile öğretilen olgu arasındaki boşluğu kapatmalarına yardımcı olabilecek bir araçtır (Niebert, Marsch ve Treagust, 2012). Herhangi bir metafor ilişkisinde; “metaforun konusu”, “metaforun kaynağı” ve “metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler” şeklinde üç öge bulunmalıdır (Forceville, 2002, akt. Saban, 2004). Disiplinler arası bir buluşma noktası olarak görülen kavramsal bir metaforun incelenmesi ile bireylerin deneyimleri anlaşılabilir ve deneyimlerini aktarma şekilleri de ortaya konulmaktadır. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin İngilizce baş harflerinin kısaltılmasıyla oluşan STEM kavramı, karmaşık problemleri çözmek ve yenilemek için bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik kavramlarını tanımlamak, uygulamak ve bütünleştirmeyi ifade etmektedir (Balka, 2011). Birden fazla disiplin alanını içeren fen bilimleri dersinin öğretiminden sorumlu öğretmenlerin/öğretmen adaylarının disiplinler arası ilişkiyi kurabilme ve öğretim sürecinde kullanabilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Günlük konuşma dilinde gömülü metaforların farkında olan ve bunlara duyarlı olan öğretmenler, öğrencileriyle yürüttükleri ders içi ve ders dışı diyaloglardan, öğrencilerinin bilimsel konularla ilgili düşüncelerini ve kavramalarını anlamlandırmada daha yetkin ve elverişli bir yapıya sahip olabileceklerdir. Metaforik yansıtma, zihnimizin işleyişinin kökenindedir ve dil zihnimizi yansıtır (kaynak). Öğretmen adaylarının doğrudan kelime kullanarak anlatmalarının zor olacağı STEM kavramları ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla anlatmalarının daha etkili ve anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını entegre eden bir öğrenme ve gelişim yaklaşımı olan STEM kavramına yönelik öğretmen adaylarının metaforik algılarını anlamak, onların disiplinler arası ilişki kurmaya yönelik düşünce yapılarının ve ifade şekillerinin de anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM kavramı ile ilgili metaforik algılarını tespit etmek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, bireylerin bir olguya dair deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını, algıladıklarını, nasıl değerlendirdiklerini ve bunu başkalarına nasıl ilettikleri ortaya koyan olgu bilim (Çapar & Ceylan, 2022) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmaları ile birlikte belirlenen olgunun tanımı, boyutları, katılımcıların bu olgu ile ilgili yaşadıkları, hissettikleri ve bu olguya verdikleri anlam, hakkında bilgiler sunulmaktadır (Tekinal, 2021; Swanborn, 2010). Bu araştırmada, STEM kavramı hakkında öğretmen adaylarının metaforlarının belirlenmesi amaçlanmıştır ve bu amaçla bir devlet üniversitesinin 4. sınıfında öğrenim gören 41 öğretmen adayı katılımcı olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Tasarlanan çalışma kapsamında öğretmen adayları ile bir dönemlik disiplinlerarası fen öğretimi dersinde teorik ve pratik uygulama çalışmaları yürütülmüştür. Dersin teorik bölümünde, fen öğretiminde disiplinlerarası yaklaşımın tanıtımı, fen bilimleri ve farklı disiplinlerin (Türkçe, Matematik, Sosyal bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce) öğretim programlarının ilişkilendirilmesi, disiplinlerarası öğretime uygun kazanımların belirlenmesi, STEM, argümantasyon, sorgulamaya dayalı öğrenme-öğretme, biyomimikri ve okul dışı öğrenme yöntemlerinin analizi gerçekleştirilmiştir. Pratik bölümde ise; öğretmen adaylarından teorik derste ele alınan bilgilerin gerçek ortamda uygulanmasına yönelik taslak ders planları hazırlamaları, sunmaları ve geri bildirimler doğrultusunda sonuçlandırmaları istenmiştir. Bu süreçte üç aşama takip edilmiştir: öğretmen adaylarının (i), küçük gruplar oluşturarak en az üç farklı disiplinle ilişkili kazanıma/kazanımlar belirlemeleri, disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarından (STEM, argümantasyon, sorgulamaya dayalı öğrenme-öğretme, biyomimikri ve okul dışı öğrenme) bir tanesini kullanarak taslak ders planı hazırlamaları; (ii) hazırladıkları ders planlarını alanında uzman bir araştırmacının görüşünü sunarak uzaman önerileri doğrultusunda düzenlemeleri ve sınıf ortamında sunmaları (iii) sunum esnasında dersten sorumlu öğretim elemanı ile akranlarının görüş, öneri ve eleştirilerini değerlendirerek bu dönütler çerçevesinde planlarını yeniden revize edip sonuçlandırmaları.. Bu süreç sonunda, formal sınav aracılığıyla öğretmen adaylarından STEM ile ilgili metaforik algılarını ve bu algılarını oluşturan gerekçeleri yazmaları için “STEM... gibidir. Çünkü” şeklindeki cümleyi tamamlamaları istenmiştir. İçerik analizi tekniği ile çözümlenen veriler, öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve metaforları yazma gerekçeleri ve benzetme yönleri incelenerek benzerliklerine göre toplamda yedi kategori altında toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma verilerinin analizine göre, fen bilgisi öğretmen adaylarından elde edilen metaforlardan STEM için yedi farklı kategorinin ortaya çıktığı görülmüştür: üretkenlik, dengelilik, işlevsellik, bütünlük, rehberlik, çeşitlilik, genişlik ve derinlik. En sık rastlanan metaforların, üretkenlik kategorisinde yapboz ve mühendislik, işlevsellik kategorisinde bilgisayar ve robot, dengelilik kategorisinde ise yemek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar, (Doğruyol , vd. 2018, Altun Yalçın ve Yalçın, 2018; Arık ve Kocadağ Ünver, 2019) belirlediği kategorilere benzer metaforik kategorilerin varlığını ortaya koymuştur. Diğer yandan bu araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının metaforik algılarının, ilkökul ve ortaokul öğrencilerin STEM’e yönelik (Uyar, 2023) algılarına göre gelişim göstererek farklılaştığını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin ilk aşaması olan lisans öğrenimleri sürecinde; metafor kullanımının kavramların öğretimi ve öğrenilmesindeki etkilerinin tartışılacağı ders ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Bu bağlamda özellikle soyut varlıklara

ait kavramların öğretiminde sıklıkla ön plana çıkan metafor kullanımının öğrenme üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin birlikte analiz edilmesi ve soyut bilgileri somutlaştırma yönündeki eğilimin etkilerinin incelenmesi de önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Metaforik algı, STEM, disiplinler arası

Kaynakça

Altun Yalçın, S., & Yalçın, P. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi konusundaki metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 70, 39-59. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7705>.

Arık, S., & Kocadağ Ünver, T. (2019, Aralık 20-22). Akademisyenlerin ve öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları [Konferans Oturumu]. *Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.

Balka, D. (2011). Standards of mathematical practices and STEM. *Math-Science Connector Newsletter*. Still water, OK: School Science and Mathematics Association.

Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.

Doğruyol Aladak, K. B., Zorluoğlu, S. L., & Dönmez Yapucuoğlu, M. (2018). STEM: Öğretmenlerin metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 80-98.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Niebert, K., Marsch, S. & Treagust, D.F. (2012). Understanding needs embodiment: A theory-guided reanalysis of the role of metaphors and analogies in understanding science. *Science Education*, 96(5), 849-877.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3), 127-131.

Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, Why and How?*. London: Sage Publications

Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Türk Dil Kurumu. (2024). Yabancı Sözlere karşılıklar Kılavuzu sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim Tarihi, 2024, 14 Ağustos]

Uyar, A. (2023). STEM Eğitimi Alan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Metaforik Algıları. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(38), 385-405.

Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Ortaokul Düzeyinde Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesi

Hatice Aliyazıcıoğlu ^{1,*} & Nevzat Yiğit ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
h_aliyazicioglu_3@hotmail.com

Problem Durumu

Fen bilimleri, hayatın önemli bir parçasıdır. Bu alanda yapılan değişiklikler, eğitim-öğretim sürecini de etkilemekte ve bu süreçten eğitimin en önemli unsurlarından biri olan bireylerin (öğrencilerin) etkilenmesi ise kaçınılmaz hale gelmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2019). Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı ilerleme, bireyin ve toplumun zamanla değişen ihtiyaçları bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, bilgiyi işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. (MEB, 2018). Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması önem arz etmektedir. Bireysel farklılıkları da dikkate alacak şekilde doğrudan gözlenemeyen özelliklerin gözlenebilir hale getirilmesi için çoğu kez ölçekler kullanılmaktadır. Ölçek, doğrudan araçlarla ölçülemeyen teorik değişkenlerin seviyelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan maddelerin derlemesi ile oluşturulan bir ölçme aracıdır. Var olduğuna inanılan ancak doğrudan ölçülemeyen olgular ölçülmek istendiğinde ölçekler geliştirilir (DeVellis, 2012). Ölçeklerin temel işlevi, bireylerin belirlenen bir sayıdaki ve bazı teknikler kullanılarak hazırlanmış maddelere verdikleri cevaplara göre, bireylerin psikolojik özelliklerini ortaya çıkarmaktır (Tezbaşaran, 2008). Psikolojik özellikleri ölçmek amacıyla ölçek geliştirme süreci, çok emek gerektiren bir uğraştır. Bu ölçme araçlarına dayanarak bireyler hakkında karar verilmektedir (Erkuş, 2021). Bu sebeple ölçek geliştirmenin doğru bir şekilde algılanabilmesi için bu konuda yapılan araştırmalarda hangi aşamaların izlendiği, hangi konular üzerinde daha fazla çalışıldığı ve ne tür sonuçlar ortaya çıktığının bilinmesi gerekir. Alanyazın incelendiğinde fen eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarını inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir (Tosun ve Taşkesenligil, 2015; Yılmaz ve Kılıç, 2017; Gül ve Sözbilir, 2015). Bu araştırmalar incelendiğinde hedef kitle olarak herhangi bir sınırlamaya gidilmeden fen bilimleri eğitimi alanında ölçek geliştirme çalışmalarını inceledikleri görülmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde, hedef kitlenin belirlenmesi önemli olduğu düşünüldüğünde, ulaşılan kaynaklara göre belirli bir yaş aralığında olan ortaokul öğrencileri özelindeki ölçek geliştirme çalışmalarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, ortaokul özelinde fen bilimleri eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının benzerlik ve farklılıkların karşılaştırmalı olarak ortaya koyması ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olması açısından önemlidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi çalışmasıdır. Doküman incelemesi, belli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını kapsar (Karasar, 2005). Çalışmada hangi dokümanların inceleneceği araştırma problemine göre belirlenmiştir. Çalışma

kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmaları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, çalışma başlangıcında belirlenen ölçütleri karşılayan durumların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimsek, 2018). Bu kapsamda 2014-2024 yılları arasında Türkiye’de yapılan, örnekleme ortaokul öğrencileri olan ve fen bilimleri eğitimi alanında geliştirilen ölçek geliştirme çalışmaları ölçüt örneklemede esas alınmıştır. Ölçek uyarlama, bildiri özet ve tam metinleri, Türkçe olmayan araştırmalar çalışma kapsamı haricinde tutulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, ULAKBİM ve TOAD veri tabanları kullanılarak “fen ölçek geliştirme” ve “ölçek geliştirme” anahtar kelimeleri ile taratılan 25 makale ve 4 tez olmak üzere toplamda 29 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu kapsamda 29 çalışma belli ölçütlere göre analiz edilmiştir. Fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul özelinde yapılan ölçek geliştirme ile alakalı tezlerin ve makalelerin yayınlanma yılları, konu temaları, madde yazma sürecinde başvurulmuş kaynaklar, yapı geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan yöntemler, geçerlik analiz türleri ve güvenilirlik belirleme yöntemleri bu ölçütlerden bir kısmıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlara göre; çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2017 yılı hariç tüm zamanlarda ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Yayımlanan çalışmalarda en fazla tutum ölçeğine rastlanmıştır. Çalışmaların tamamında madde havuzları alanyazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Bekleneceği gibi yapı geçerliliği temelinde yapılan tüm çalışmaların birçoğunda ise kapsam ve görünüş geçerliliğine de bakılmıştır. Bununla birlikte, yalnızca üç çalışmada ölçüt geçerliliğinin de son yıllarda incelendiği belirlenmiştir. Yapı geçerliliğinin belirlenmesinde tüm çalışmalarda Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapıldığı, Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) ise incelen çalışmaların yaklaşık %25’inde yapılmadığı ve bu çalışmaların 2014-2016 yılları arasında olduğu, çalışmaların %75’inde ise AFA ve DFA’nın birlikte yapıldığı görülmüştür. Alanyazındaki bazı çalışmalar yapı geçerliğinin belirlenmesinde çoğunlukla AFA ve DFA birlikte kullanılması bu çalışmadaki verileri desteklerken (Ergene, 2020; Şahin & Boztunç Öztürk, 2018), farklı çalışmalarda AFA kullanımının daha fazla olduğunu vurgulanmaktadır (Gül ve Sözbilir, 2015; Tosun ve Taşkesenligil, 2015). Buna göre son yıllardaki çalışmalarda AFA ile belirlenen yapının DFA ile doğrulanmasına önem verildiği görülmektedir. AFA ve DFA yapılan çalışmalarda örneklemin çoğunlukla farklı olduğu ancak aynı örneklem grubunu kullanarak analiz yapılan çalışmaların da olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizleri için incelenen tüm çalışmalarda iç tutarlılık yöntemi kullanıldığı ayrıca iki çalışmada da ek olarak test-tekrar test yöntemine bakıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri eğitimi, ortaokul düzeyi, ölçek geliştirme

Kaynakça

Devellis, R. F. (2022). Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar (Çev. Tarık Totan), Ankara: Nobel Yayınları

Ergene, Ö. (2020). Matematik eğitimi alanında ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama makaleleri: Betimsel içerik analizi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 34(2), 360–383. <https://doi.org/10.33308/26674874.202034220>

Erkuş, A. (2021). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I. Ankara: Pegem akademi

Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. Eğitim ve Bilim, 40(178). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4070>

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi “Kavramlar-İlkeler-Teknikler” (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). İlköğretim fen bilimleri öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Şahin, M.G., ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), 191-199. doi:10.24106/kefdergi.375863

Taşkın, G., & Aksoy, G. (2019). Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6(12), 20-35.

Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2014, Eylül). Türkiye’de fen eğitimi alanında geliştirilen/adapte edilen ölçeklerin ve başarı testlerinin doküman analizi. XI. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri, Adana.

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

Yılmaz, A. ve Kılıç, M.S. (2017, Kasım). Türkiye’de fen bilgisi eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının tematik içerik analizi ile incelenmesi. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildiri, Antalya.

Minik Bilim İnsanlarının Fen Dersinden Beklentileri: Ne Arıyorlar?

Ayşe Işık Öner ^{1,*} & Hande Berat Güney Havuz ¹

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
ayseisikoner@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojinin ilerlemesi, sağlık, savunma, sanayi ve eğitim gibi birçok alanda önemli değişimlere ve kolaylıklara neden olmuştur. Bilgisayar teknolojisindeki yeniliklerin ve teknolojilerin yaygınlaşmasının ardından, bu yeniliklere olan ihtiyaç da artmıştır. Eğitim alanında, teknolojik değişimlerin etkisi özellikle bilgisayarların eğitim-öğretim süreçlerine dahil edilmesiyle kendini göstermiştir (Akbaba, Ertaş-Kılıç, 2022). Özellikle yapay zekanın hızlı bir şekilde hayatımıza girmesi ihtiyaç ve beklentilerin farklı yöne doğru evrilmesine neden olmuştur. Öyle ki yaşam alışkanlıklarımızı değiştiren bu durum aynı zamanda eğitimden beklentilerimizi de etkiler nitelikte olmuştur. Eğitimde teknolojinin entegrasyonu, öğretim yöntemlerini, öğrenme süreçlerini ve eğitim materyallerini dönüştürerek öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını yeniden şekillendirmektedir.

Fen bilimleri alanını da kapsayan bu yenilikler öğrencilerin farklı konulara olan merakını da arttırmaktadır. Çünkü fen bilimleri dersinde edinilen bilgiler öğrencilerin dünyayı tanımaya olanak tanımaktadır (Daşdemir, Doymuş, 2012). Fen bilimleri, öğrencilere teknolojiye yönelik olumlu tutumlar kazandıran bir bilim dalıdır. Bu nedenle, fen bilimleri eğitiminin ana hedeflerinden biri, sürekli değişen ve gelişen bilimsel çağa uyum sağlayabilen, en yeni teknolojik gelişmelerden faydalanabilen bireyler yetiştirmektir (Hançer, Şensoy, Yıldırım, 2003).

Fen bilimleri ders içerikleri dünyadaki gelişmeler ışığında şekillenmektedir. Halihazırdaki öğretim programı 21. Yüzyıl becerilerini hedefleyen aynı zamanda fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarını ele alan bir içerik yaklaşımını sunmaktadır (Kandırmaz vd., 2023). Alanyazın incelendiğinde fen bilimleri ders programlarının güncelliğini inceleyen ve öğretmen ile adayların görüşlerine başvuru bir çok çalışmaya rastlanılmaktadır (Özcan, Oran, Akın, 2018; Altınok, Tunç, Özcan, 2022; Elmas vd., 2022; Kurt, Kaya, 2023). Fen bilimlerindeki içerikler bu gelişmeler doğrultusunda şekillenirken dersi alacak olan paydaş ilkökul öğrencilerin görüşlerine ve ne beklediklerine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Öğrencilerin merak ettiği konuların neler olduğu ve hangi becerileri kazanmak istedikleri durumu göz ardı edilmektedir. Oysaki bu durumlar ele alındığında öğrencilerin derse ilgi duyma, içeriği zor görmeme, yeterli düzeyde uygulamalar gerçekleştirme gibi yetkinliklerin artacağı söylenebilir. Alanyazında bu konuya yönelik bir boşluk görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersinden ne beklediklerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırma verileri odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, bireylerin özgürce düşüncelerini ifade edebileceği bir ortamda, grup dinamiğini etkin bir şekilde kullanarak, dikkatlice planlanmış tartışmalar ve serbest görüşmeler yoluyla derinlemesine bilgi toplama ve yeni fikirler geliştirme sürecidir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Araştırma ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak 8 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ses kaydı alınmıştır. Etik izne yönelik katılımcılardan ve velilerden izin formu üzerinden onayları alınmıştır. Araştırmacı görüşme öncesi görüşme formu hazırlamıştır. Görüşme formundaki sorular öğrencilere yönlendirilmiş ve öğrencilere serbest tartışma ortamı sağlanarak görüşlerini rahatça ifade etmelerine olanak tanınmıştır. Veri doygunluğuna ulaşıldığında görüşme sonlandırılmıştır. Verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla alan uzmanı iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca veri analizinin doğruluğu için alıntılara yer verilerek geçerlik sağlanması gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler betimsel olarak çözümlenerek içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde, uygun kavramlar kullanılarak detaylı anlamlar ve ilişkiler ortaya konurken betimsel analizde belirli alıntılar kullanılarak bu alıntılara yönelik yorumlar yapılmaktadır (Glesne, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin fen bilimleri dersini sevip sevmedikleri durumu ortaya koyulmuş olacaktır. Ayrıca fen bilimleri dersinin varsa onlara zor gelen yanları irdelenerek belirlenmiş olacaktır. Fen bilimleri dersinde ne kadar uygulama yaptıkları ve bu uygulama süresinin onlar için yeterliliği sorgulanacaktır. Ayrıca öğrencilerin fen bilimleri dersinin nasıl işlenmesini istediklerine yönelik sonuçlar ortaya koyulacaktır. Öğrencilerin beklentileri ile günümüzdeki ders işleme süreçleri karşılaştırılacaktır. Öğrencilerin fen bilimleri dersinde hangi konuları öğrenmek istedikleri ortaya koyularak merak ettikleri ancak görmedikleri konuların neler olduğu belirlenecektir. Özellikle bilimsel olarak ilgilerini çeken ancak ders içerisinde görmedikleri konu alanları belirlenerek ders programlarına konu önerileri getirilecektir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik ileriki araştırmalara yol gösterici nitelikte öneriler ortaya koyulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, ilkökul öğrencisi, beklenti

Kaynakça

Akbaba, K., Ertaş-Kılıç, H. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139. <https://doi.org/10.17556/erziefd.880542>

Altınok, M. A., Tunç, T., Özcan, H. (2020). Fen öğretim programlarının fen-teknoloji-toplum ve çevre kazanımları bağlamında 1926'dan günümüze karşılaştırmalı incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 230-257.

Daşdemir, İ. & Doymuş, K. (2012). 6. sınıf elektrik ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 197-208.

Elmas, R., Bilici, S. C., Ulutaş, M. A., Yalçın, S. (2022). Fen öğretim programları üzerine uluslararası bir bakış: Özel okullarda görev yapan fen öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Bulletin of Educational Studies*, 1(1), 19-26.

Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (Çev. Ed.: Ersoy, A., Yalçınoglu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hançer, A. H., Şensoy, Ö., Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.

Kandırmaz, M., Üredi, P., Doğan, E. & Binici-İlaslan, B. (2023). Fen bilimleri ve matematik öğretimi perspektifinde farklı ülkelerin öğretim programlarının içerik boyutunun incelenmesi ve yeni bir içerik çerçevesi önerisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1742-1765. DOI: 10.17679/inuefd.1378923

Kurt, G., Kaya, E. (2023). Fen bilimleri öğretim programında yeniden kavramsallaştırılmış aile benzerliği yaklaşımına dayalı bilimin doğası ve öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1780-1807.

Özcan, H., Oran, Ş., Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 156-166.

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

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kullandıkları Bilimsel Dilin İncelenmesi

Firuze Öztaş^{1,*} & Sevgi Kınır¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
firuze.oztas02@gmail.com

Problem Durumu

Öğrencilerin fen sınıflarında anlam oluşturma ve iletişim kurmaları, onların fen bilimleri dersi bağlamında bilimsel dili kullanma becerilerine bağlıdır (Brisk ve Zhang-Wu, 2017; O'Hara ve diğerleri, 2012). Bilimsel dili öğrenmek öğrenciler için zordur çünkü bilimsel dilin kendine özgü dilsel araçları vardır (Seah ve Chan, 2021). Dil edinimini sosyal yönden inceleyen bazı araştırmacılar, sosyal çevrenin zihinsel gelişimin kaynağı olduğunu belirtmişlerdir (Martinez ve Mejia, 2020; Mustafa ve diğerleri, 2017). Dilin sosyal yönü, çocukların örgün eğitime başlamadan önce sosyal çevresinde öğrendikleri erken dil gelişimini açıklamaktadır. Bu dil, sosyal etkileşim ve kültürel normların sonucudur (Price ve diğerleri, 2023). Ancak çocuklar okul ya da diğer eğitim kurumlarına başladıktan sonra sosyalleşerek mevcut dilin ötesinde bir dili yani bilimsel söylemleri geliştirir. Öğrenciler bilimsel dil uygulamalarını uzman ya da bilgili birisini gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenir. Bu öğrenme, öğrencilerin 'söylediklerinde, yazdıklarında ve yaptıklarında' bir değişim meydana getirmelidir (Schunk, 2020 s. 4). Bu sebeple öğrencilerin bilimsel dilinin gelişmesi için 'metin, resim, sembol, konuşma vb.' araçları kullanmaları gerekmektedir (Price ve diğerleri, 2023).

Lemke (2004) fen okuryazarlığını bilimsel dilin dört modu ile (doğal dil, matematiksel ifade, görsel temsil ve manuel-teknik işlemler) bir anlam oluşturma yeteneği olduğunu belirtmiştir. Lemke'ye (2004) göre, bazı bilimsel ifadeler yazılı ve sözlü dille yani doğal dille aktarılamayabilir. Fen bilimleri dersinin matematikle de ilişkili olduğu düşünüldüğünde bazı özellikleri (kütle, hacim, hız, boyut vb.) nicel olarak ifade etmek için matematiksel ifadelere ihtiyaç vardır. Bilimsel dilin diğer bir modu olan görsel temsiller ise anlaşılması zor olan ve öğrencilerin zihinlerinde canlandıramadıkları olguları veya kavramları görselleştirerek ayrıntılarıyla açıklamaya yardımcı olmaktadır (Heinich ve diğerleri, 1999: s.64). Manuel teknik işlemler ise, öğrencilerin fen sınıflarında anlam oluşturma süreçlerine hizmet eden eylemlerini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenciler fen sınıflarında sosyalleşerek hem iletişim dilini geliştirirler hem de doğal dil, matematiksel ifadeler, görsel temsiller ve manuel-teknik işlemleri içeren bir hibrit dil edinirler. Benzer şekilde Gee (2000), dili (sözlü ve/veya yazılı) kullanmanın, düşünmenin, eylemde ve etkileşimde bulunmanın, jest-mimik ve kıyafetlerin (laboratuvar, deneysel kıyafetler vs.) ayırt edici yolları olduğunu belirterek bunun için bilimsel söylem ifadesini kullanmaktadır.

Fen sınıflarındaki uygulamalı deneyler sırasında öğrenciler bilimsel olguları keşfederken birbirleriyle iletişim halindedir (Baker ve Saul, 1994; Lee ve Fradd, 1998; Rodriguez ve Bethel, 1983). Bireysel ve grup olarak gözlemlediklerini ve anladıklarını çeşitli formatlarda (örneğin yazılı ve sözlü olarak, çizim yaparak, tablolar ve grafikler oluşturarak) iletirler (Lee ve Fradd, 1998). Bu durum, fen eğitimi ile dil

öğrenimi arasındaki ilişkinin karşılıklı ve uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Lemke (2004) bilimsel okuryazarlığın sadece kavramlar ve gerçekler bilgisi olmadığını bilimsel dilin dört modunu aynı anda kullanma yeteneği olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de fen bilimleri alanında yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde, kavram öğretimi ve kavram yanılgılarına ilişkin çalışmaların yoğunlukta olduğu ancak fen öğretiminde dile odaklanan çalışmaların sınırlı olması, ilgili alan yazında önemli bir boşluk olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları bilimsel dili belirlemeyi ve bunları hibrit dilin dört modu açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır:

4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde bilimsel dili kullanımları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalı bir araştırmadır. Doküman incelemesinde araştırılmak istenen materyallerin ya da yazılı metinlerin içeriğinin incelenmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bogdan ve Biklen (1992), ders kitapları, öğrenci ders ödevleri, ders ve ünite planları, eğitimle ilgili resmi belgeler, öğrenci ve öğretmen el kitaplarının eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bazı materyaller olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada doküman olarak öğrencilerin fen bilimleri dersinde yazdıkları araştırma raporları kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini bir devlet okulunun bir şubesinde öğrenim gören 15 dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma öncesinde etik kurul onayı, MEB izni, öğretmen, öğrenci ve velilerinden izin alınmıştır. ‘Kuvvetin Etkileri’ ünitesi kapsamında yapılacak uygulamalar, önerilen ders saati süresi dikkate alınarak 12 ders saati (4 hafta) sürecek şekilde planlanmıştır. Bu ünitenin seçilmesinin nedeni, farklı modların kullanımına uygun olmasıdır. Uygulama sırasında, öğrencilerin etkinlik raporları incelenerek, kullandıkları modlar belirlenmiştir. Bu modlar içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, belirli mantık çerçevesinde düzenlenen ve birbirine benzeyen verilerin kod ve kategori gibi belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır (Merriam, 2018). Araştırmada öğrencilerin yazılı ifadeleri kategori ve kodlara göre analiz edildiği için bu yöntem kullanılmıştır. Araştırma raporları Price ve diğerlerinin (2023) geliştirdiği ‘Hibrit Dili Değerlendirme Rubriği’ kullanılarak analiz edilmiştir. Bu rubrikte ‘doğal dil, matematiksel ifade, manuel teknik işlemler ve ortam’ kategorileri yer almaktadır. Hibrit dilin temel unsurlarından biri olan ‘görsel temsil’ kategorisine hibrit dili değerlendirme rubriğinde yer verilmemiştir. Bunun sebebi Price ve diğerlerinin (2023) çalışmasında öğrencilerin araştırma raporlarında görsel temsilleri hiç kullanmamış olmasıdır. Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak ‘görsel temsil’ kategorisi oluşturulmuş ve bu kategoriye ilişkin kodlar belirlenmiştir. Ayrıca ‘düzenleme’ kategorisine yönelik verilere ulaşılmadığı için bu kategori rubrikten çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin araştırma raporları hibrit dilin dört modu olan doğal dil, matematiksel ifade, görsel temsil ve manuel teknik işlemler kategorilerine göre incelenmiş ve en fazla doğal dil kategorisinin kullanıldığı görülmüştür. Doğal dil kategorisi içerisinde en fazla ‘akademik kelime’ kodunu kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ‘prosedür’ kodunu, etkinliklerin takip edilen adımlar bölümünde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin araştırma raporlarında ‘işaret kelimeleri, sebep-sonuç cümleleri, karşılaştırma, örnek, açıklama, gözlem, prosedür’ cümlelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Matematiksel ifadeler kategorisinde öğrencilerin yalnızca ‘sembol’ kodunu kullandıkları görülmüştür. Bunun sebebi Kuvvetin Etkileri ünitesinde sembollerin sıklıkla yer alması ve bu ünitenin sayı, ölçme gibi işlem gerektiren içeriğe sahip olmaması olabilir. Öğrencilerin konuyu görselleştirirken sıklıkla ‘resim’ çizdikleri belirlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin tablo ve balık kılıçığına da yer verdikleri görülmüştür. Bunun sebebi, öğrenciler görsel temsillerin farklı modlarını henüz tanımamış olabilir. En az kullanılan modun manuel teknik işlemler olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi de manuel-teknik işlemler psikomotor beceriler gerektirdiği için öğrencilerin eylemsel durumlarını yazılı ifade edememeleri olabilir. Bununla birlikte araştırma raporlarında bilimsel olmayan ifadeler, hatalı görsel ve semboller de yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin bilimsel dilini geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılabilir ve sınıf öğretmenlerinin fen sınıflarında bilimsel dili teşvik etmelerine yönelik eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel söylem, ilkokul fen eğitimi, hibrit dil

Kaynakça

Baker, L., & Saul, W. (1994). Considering science and language arts connections: A study of teacher cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1023–1037.

Brisk, M. A., & Zhang-Wu, Q. (2017). Academic language in K-12 contexts. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 82 – 102). Routledge.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

Heinich, R. Molenda, M. Russel, J.D. & Smaldino, S.E. (1999). *Instructional media and new technologies for learning*. NJ: Prentice –Hall.

Lee, O., & Fradd, S.H. (1998). Science for all, including students from non–English-language backgrounds. *Educational Researcher*, 27, 12–21.

Lemke, J. L. (2004). The literacies of science. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction* (pp. 33–47). NSTA Press.

Martinez, R. A. & Mejia, A. F. (2020). Looking closely and listening carefully: A sociocultural approach to understanding the complexity of Latina/o/x students’ everyday language. *Theory into Practice*, 59(1), 53-63.

Mustafa, M. C., Masnan, A. H., Alias, A., Mashitah, N., & Radzi, M. (2017). Sociocultural theories in second language acquisition. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 7(12), 1168-1170. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i12/3747>

O'Hara, S., Pritchard, R., & Zwiers, J. (2012). Best practices for teaching ELs: Identifying academic language demands in support of the Common Core Standards. *ASCD Express*, 7(17). <https://www.ascd.org/ascd-express/vol7/717-ohara.aspx>

Rodriguez, I., & Bethel, L.J. (1983). An inquiry approach to science and language teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 291–296.

Schunk, D. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.

Seah, L. H., & Chan, K. K. H. (2021). A case study of a science teacher's knowledge of students in relation to addressing the language demands of science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(2), 267-287. <https://doi.org/gg93sc>

İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Modsal Betimlemeler Açısından İncelenmesi

Firuze Öztaş^{1,*} & Sevgi Kınır¹

¹ Hacettepe Üniversitesi
firuze.oztas02@gmail.com

Problem Durumu

Fen bilimleri öğretim programları bilimsel gelişmelere ve teknolojik yeniliklere ayak uydurabilen bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır (Demirbağ ve Günel, 2014). Bu doğrultusunda bilimsel okuryazarlık kavramına yüklenen anlam giderek şekillenmiş ve önem kazanmıştır (DeBoer, 2000). Fen bilimleri dersi öğretim programında fen derslerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğretim stratejilerine göre planlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Araştırma sorgulamaya dayalı fen eğitimi ise bilimsel dil kullanımı için otantik bir bağlam sağlar (Fang ve diğerleri., 2010). Bilimsel konuların, belirli dil kullanım kalıpları ve normları yani dilsel bir terminolojisi vardır (Halliday, 1978). Bilimsel terminoloji, hipotezleri formüle etmeyi, alternatif çözümler önermeyi, tanımlamayı, sınıflandırmayı, zaman ve mekânsal ilişkileri kullanmayı, çıkarım yapmayı, verileri yorumlamayı, tahminde bulunmayı, genellemeyi ve bulguları paylaşmayı içeren akademik dil özelliklerini içerir (Chamot ve O'Malley, 1986). Bu dil işlevlerinin kullanımı, sorgulama süreci için temeldir (NRC, 1996). Bu bağlamda, bilim insanları, bilimsel okuryazarlık ve fen kavramlarında, bilim ve dil arasındaki ilişkiye önem vermiştir (DeBoer, 2000).

Bilim insanları bilimsel kavramları açıklamak için dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yanı sıra, matematiksel ifadeler, diyagramlar ve araçlar kullanırlar (Weinburgh ve Silva, 2012). Lemke (2004), bilimsel söylemin dört moduna vurgu yaparak, bilimsel okuryazarlığın sadece bilimsel kavramların ve gerçeklerin bilgisi olmadığını; sözel kavramlar, matematiksel ilişkiler, görsel temsiller ve manuel-teknik işlemlerle birlikte anlam oluşturma yeteneği olduğunu belirtmiştir. Bennet (2011), bilim insanlarının düşüncelerini fotoğraf, diyagram, liste, tablo, matematiksel ifade, resim gibi modsal betimlemeler yoluyla ifade etmelerinin yazılı bir metne kıyasla daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Fen eğitiminin soyut kavramlar bakımından zengin olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin bu kavramları zihinlerinde canlandırabilmesi için diyagram, liste, tablo, fotoğraf, şema, matematiksel ifade, resim gibi modların kullanılması gerekmektedir (Ainsworth, 2006). Fen bilimleri ders kitaplarında yazılı metinle birlikte çeşitli görsel temsiller de yer almaktadır. Bu bakımdan modsal betimlemeler konulara yönelik açıklayıcı yazılı ifadelerle kavramlar arasındaki bağlantıyı sağlamaktadır (Demirbağ ve Günel, 2014). Eğitim-öğretim sürecinin temel araçlardan biri olan ders kitaplarının içeriğinde yer alan bilimsel bilgilerle birlikte görsel öğelerin kullanılması, konuların etkili bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Şantaş, 2017). Yazılı metinleri açıklamak ve kavramları desteklemek amacıyla kullanılan görsel öğeler, resim, şema, fotoğraf, grafik, liste, kavram haritası, tablo gibi modlardan oluşmaktadır. Fen bilimleri ders kitaplarındaki yazı ve şekil ilişkisinin birbirinin tamamlayıcı olduğu

düşünülmektedir. Bu bakımdan görsel temsiller, öğrencilerin daha önce deneyimlemediği olgu, nesne ya da olaylara somutluk kazandırmaktadır.

Fen eğitimine yönelik çalışmalar incelendiğinde güncel fen bilimleri dersi öğretim programına göre hazırlanmış ders kitaplarını modsal betimlemeler bağlamında inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çetin, 2023; Demiralp, 2022; Kapıcı, 2014). Ders kitaplarında yer alan modsal betimlemeleri ilkokul düzeyinde inceleyen çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışma literatürdeki boşluğu tamamlaması açısından önemlidir. Bu çalışma, ilkokul 3. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan modsal betimlemeleri belirlemeyi ve bunları çeşitli ölçütler açısından inceleyip karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır:

3. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan modsal betimlemeler nelerdir ve bunların dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada analiz birimi olarak ders kitabı kullanıldığı için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesindeki amaç incelenen yazılı materyallerin içeriğinde yer alan bilgilerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada doküman olarak 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanan üç farklı ilkokul 3. sınıf fen bilimleri ders kitapları karşılaştırılmış ve bu kitaplarda kullanılan modsal betimlemeler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmada, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (2023) ilkokul 3. sınıf düzeyinde okutulmasını uygun gördüğü Tuna Yayınevi, Anka Yayınevi ve MEB Yayınevine ait fen bilimleri ders kitaplarına ulaşılarak üç kitabın analizine karar verilmiştir. Kitapların içeriğinde konu anlatım, ilgi çekici sorular, araştırılabilir-öğrenelir, deneysel etkinlikler, proje oluşturma, bölüm sonu değerlendirme, ünitesi sonu değerlendirme ve özet kısımları yer almaktadır. Ancak incelenen kitapların konu anlatım ve özet bölümleri modsal betimlemeler bakımından daha yaygın bir kullanıma sahip olduğu için bu kısımlar analiz birimi olarak kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verileri çözümlenmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Merriam'a (2018) göre içerik analizinde, elde edilen verilerden kod ve kategori oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada ders kitaplarında yer alan modsal betimlemeler literatürde yer alan ve uzman görüşüyle geliştirilmiş kategori ve kodlara göre analiz edildiği için bu yöntem kullanılmıştır. Veri analizi için Gkitzia ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği kod listesinden yararlanılmıştır. Demiralp (2022) çalışmasında bu kod listesini genişleterek 'modların ünitelere göre dağılımı', 'modların türü' ve 'öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek modlar' adlı üç kriter eklemiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan modsal betimlemelerin ilgili kod listesine ek olarak bu üç kritere göre incelenmesi de uygun görülmüştür.

Bu çalışma kapsamında incelenen 3. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında 'gösterim çeşidi' ve 'çoklu gösterimi oluşturan alt seviyelerin birbirleriyle ilişkisi' kategorilerine ilişkin modsal betimlemeler yer almadığı için Gkitzia ve diğerlerinin (2011) kod listesindeki bu kategoriler fen eğitimi uzmanının

görüşleri doğrultusunda çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca Demiralp'in (2022) çalışmasında kullandığı 'öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek modlar' kategorisi uzman görüşü alınarak 'yanlış öğrenmeye sebep olabilecek modlar' olarak düzenlenmiştir. Ayrıca üç farklı yayınevine ait fen bilimleri ders kitaplarından Anka Yayınevi (A), Tuna Yayınevi (B) ve MEB Yayınevi (C) olarak kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

3. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan modların sayısı A, B ve C açısından belirgin farklılıklar göstermektedir. Ayrıca mod çeşidinin yayınevlerine ve ünitelere göre dağılımındaki farklılıklar da açıkça görülmektedir. C kitabındaki modların çeşitlilik bakımında fazla olduğu A kitabındaki modların ise çeşitlilik bakımından yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bağlamda modların sayısı A, B ve C kitaplarında dengeli bir şekilde dağılabilir ve tüm ünitelerde içeriğe uygun farklı tür modlara yer verilebilir. Her üç kitapta yer alan modlar öğrencilere açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması bakımından yeterli düzeydedir. Ancak kitapta örtük ve belirsiz modlar da yer almaktadır. Mod ve metin ilişkisi bakımından A ve B kitaplarında tamamen ve kısmen ilişkili oranlarının benzerlik gösterdiği ve metinlerin modlarla bağlantılarının yetersiz olduğu görülmektedir. C kitabında yer alan modların ise metinle hiçbir bağlantısının olmadığı belirlenmiştir. C kitabından farklı olarak A ve B kitaplarındaki modların büyük oranda uygun başlıklara sahip olduğu belirlenmiş ayrıca herhangi bir başlığın olmadığı veya sorunlu başlığa sahip modlar da tespit edilmiştir. Ayrıca her üç kitapta öğrencilerin yanlış öğrenmelerine neden olabilecek eksik, hatalı ve belirsiz modlar da yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda fen bilimleri ders kitaplarındaki modların metinle ilişkisi ve bağlantısının dil uzmanlarınca yeniden incelenmesi, ders kitapları basılmadan önce dış uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri ders kitabı, ilkökul fen eğitimi, modsal betimlemeler

Kaynakça

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16, 183-198. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>

Bennett, W. D. (2011). Multimodal representation contributes to the complex development of science literacy in a college biology class. Doctoral dissertation, The University of Iowa.

Chamot, A., & O'Malley, M.J. (1986). A cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 96(3), 259-273.

Çetin, B. (2023). Fen bilgisi ve kimya ders kitaplarındaki kimyasal gösterimlerin analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200008\)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L)

Demiralp, E. (2022). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında Çoklu modsal betimleme kullanımının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Demirbağ, M., & Günel, M. (2014). Argümantasyon tabanlı fen eğitimi sürecine modsal betimleme entegrasyonunun akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 373-392. 10.12738/estp.2014.1.1632

Fang, Z., Lamme, L. L., & Pringle, R. M. (2010). *Language and literacy in inquiry-based science*. NSTA Press.

Gkitzia, V., Salta, K., & Tzougraki, C. (2011). Development and application of suitable criteria for the evaluation of chemical representations in school textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 12, 5-14. <https://doi.org/10.1039/C1RP90003J>

Halliday, M.A. (1978). *Language as social semiotic*. University Park Press.

Kapıcı, H. Ö. (2014). Ortaokul fen ve teknoloji ders kitaplarındaki maddenin tanecikli yapısı ile ilgili görsellerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Lemke, J. L. (2004). The literacies of science. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction* (pp. 33-47). NSTA Press.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basım) (Çev. Prof. Dr. Selahattin Turan). Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İlköğretim fen bilimleri dersi 3-8. sınıflar öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı.

National Research Council. (1996). *National science education standards*. National Academy Press.

Şantaş, H. K. (2017). Çoklu modsal betimlemelerin kullanımının 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları fizik ve biyoloji konuları için incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Weinburgh, M. H., & Silva, C. (2012). An instructional theory for English language learners: The 5R model for enhancing academic language development in inquiry-based science. *Handbook of Educational Theories*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Sistem Düşüncesi Araçlarının Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Sistem Düşüncesi Becerileri Üzerindeki Etkisi

Zeynep Çengel ^{1,*} & Harika Özge Arslan ¹

¹ Düzce Üniversitesi
zeynepamanvermez@hotmail.com

Problem Durumu

Ekonomik, toplumsal, teknolojik ve çevresel sistemlerin etkileşiminden doğan karmaşık sistemleri ve bu sistemlerin çok boyutlu doğasını anlamak için sistem düşüncesi kritik bir yaklaşım olarak görülmektedir (Capra & Luisi, 2014; Arnold, 2021). Sistem düşüncesi son yıllarda giderek daha fazla önem kazanan 21. Yüzyıl becerilerinden biridir. Karmaşık ve birbirine bağlı problemleri anlamak, çözüm üretmek ve sürdürülebilir çözümler geliştirmek için gerekli olan bu becerinin, modern eğitim ve iş dünyasında kritik bir yetkinlik olarak görüldüğü söylenebilir. Sistem düşüncesinin alan yazında farklı şekillerde ifade edilen çok fazla tanımı bulunmaktadır. Ben-Zvi-Assaraf ve Orion (2005b) sistem düşüncesini, bir sistemi oluşturan bileşenler arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi tanıtmaya, bu ilişkileri analiz ederek bir bütünün karmaşık yapısını anlamaya odaklanan düşünme şekli olarak ifade etmiştir. Bu düşünme şekli diğer disiplinlerle ilişki kurarak, daha geniş ve derinlemesine bir anlayış sağlamayı amaçlar (Evagorou, vd., 2009). Sistem düşüncesi bütüncül bir bakış açısı sunarak, karmaşık sistemlerde parçaların birbiriyle etkileşimini ve bu etkileşimin ortaya çıkardığı sonuçları analiz etmeye odaklanır (Ben-Zvi Assaraf & Orion, 2010a; Meadows, 2008). Sistem düşüncesi yaklaşımı bireylerin ve organizasyonların daha etkili, sürdürülebilir ve uzun vadeli stratejiler geliştirmesini sağlar (Meadows, 2008). Sistemi tüm yönleriyle anlamayı amaçlayan sistem düşüncesi, karmaşık ilişkilerle örülü modern dünyada yaşayacak bireylere kazandırılması gereken önemli bir beceridir (Ribeiro & Orion, 2021). Bu sebeple gelecek nesillerin sürdürülebilir bir Dünya için karmaşık sorunları kavrayan ve çözebilen bilgi ve yeteneklerle donatılması gerekmektedir (Carter, 2008).

Fen eğitimi içeriğinde bulunan karmaşık sistemler bu sistemlerin diğer sistemler ile kurduğu disiplinler arası ilişki ile hayati bir öneme sahiptir. Fen eğitiminde, karmaşık sistemlerin parçalarını ve süreçlerini anlama yeteneği, sistemi bütünsel olarak görebilme becerisi önemlidir ve fen bilimlerinin doğasına uygundur. Grotzer ve Bell-Basca (2003) araştırmalarında sistem düşüncesi becerilerinin gelişmesi ile fen eğitimindeki kavramsal anlama arasında olumlu bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Fen eğitimi kapsamında sistem düşüncesi becerilerinin öğrencilere kazandırılması Fen Bilimleri öğretim programında bulunan çoklu bağlantılar, bileşenler ve görünmeyen dinamik süreçlerin birleşiminden oluşan fen konularının (çevre sorunları, ekosistem, enerji dönüşümleri, vücudumuzdaki sistemler, iklim değişikliği, enerji kaynakları vb.) anlaşılmasında önem arz etmektedir (Grotzer & Bell-Basca, 2003). Sistem düşüncesi fen bilimleri konularını daha geniş bir sistemin parçası olarak ele alır ve öğrencilerin bu sistemlerin bileşenleri ve etkileşimi hakkında derinlemesine bilgi edinmesini sağlar (Nuhoğlu, 2008).

Sistem düşüncesiyle ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmaların çoğunda sistem düşüncesi becerilerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir Soytürk (2018), sistem düşüncesi becerilerinin gelişiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisiyle ilgili çok az çalışma olduğunu ifade etmiştir. Sistem düşüncesi araçlarının öğrenme ve öğretme sürecine dahil edildiği araştırmalar oldukça azdır. Eğitimde sistem düşüncesinin yararları veya sonuçlarıyla ilgili çok az deneysel çalışma olduğu ifade edilmiştir. (Nuhoglu, 2008; Sweeney & Sterman, 2007). Öğrencilerin biyolojik sistemleri analiz etmelerine ve bilgilerini organize etmelerine olanak sağlayacak etkili araçların geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Raved & Yarden, 2014).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda bu çalışmada “Denetleyici ve Düzenleyici sistemler”, “Duyu organları” ve “Sistemlerin sağlığı” konu başlıklarını içeren 6. Sınıf fen bilimleri dersi “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Ünitesi” sistem düşüncesi yaklaşımı ile çalışmak için belirlenmiştir. Bu ünite vücuttaki organ sistemlerinin birbiriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamayı gerektirir. Denetleyici ve düzenleyici sistemler, sinirsel ve hormonal yollarla vücuttaki çeşitli süreçleri düzenler. İnsan biyolojisiyle ilgili araştırmalar ve uygulamalar yaparken, anatomik, fizyolojik ve biyokimyasal düzeyler arasındaki etkileşimleri ve bağlantıları dikkate almamız önemlidir (Liu & Hmelo-Silver, 2009). Bu karmaşık etkileşimler sistem düşüncesiyle daha iyi anlaşılabilir. Bu sayede, sağlık sorunlarını açıklamak, tedavi etmek ve önlemek için daha etkili stratejiler geliştirebilir.

Araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

- Vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesinin öğretiminde sistem düşüncesi araçları kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesinin öğretiminde sistem düşüncesi araçları kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin 6. Sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi beceri düzeylerine etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 6. Sınıf Fen bilimleri dersi “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitesindeki konuların öğretimi sırasında kullanılan sistem düşüncesi araçlarının 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve sistem düşüncesi becerilerine etkisini belirlemek için nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma araştırma modeli “iç içe desen” temel alınmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda öntest–sontest kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Düzce Merkez’de MEB’e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Birbirine eş olduğu tespit edilen ve

karma öğrencilerden oluşan yaklaşık 30 kişilik iki sınıf belirlenmiş ve araştırmanın deney ve kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri Tafracı ve Aydın (2023) tarafından geliştirilen “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Ünitesi Başarı Testi (VSSÜBT)” ile toplanmıştır. VSSÜBT 20 sorulu 4 seçenekli çoktan seçmeli bir testtir. Testteki sorular MEB’in yayınladığı kazanım kavrama testleri, beceri temelli sorular ve yardımcı kaynak kitaplardan seçilerek oluşturulmuştur. VSSÜBT’ nin güvenilirlik değeri 0,79’ dur. Güvenirlik değerinin 0,70’ den fazla olması testin güvenilir bir test olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın nitel verileri “Ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi becerileri soruları” ile toplanmıştır. Öğrencilere ergenlik dönemi ile ilgili bir metin verilmiş ve metne dayalı 8 soru sorulmuştur. Her soru Ben-Zvi Assaraf & Orion, (2010a) tarafından belirlenen 8 sistem düşüncesi becerisini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel bulguları SPSS-25 programında analiz edilmiştir. Öncelikle hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için verinin normal dağılım durumu kontrol edilmiştir. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği ve homojenlik varsayımını sağladığından nicel verilerin analizinde 2x2 ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları toplanmış olup geliştirilen bir rubrik kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniteye başlamadan önce deney grubu ve kontrol grubu için ön test akademik başarı puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgudan, araştırma öncesi her iki grubun üniteyle ilgili ön bilgilerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünite bitiminde deney ve kontrol grubuna son test akademik başarı testi uygulanmış ve akademik başarı testi puanları karşılaştırıldığında deney grubunun akademik başarı puanları ortalaması kontrol grubundan fazla olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu bulgudan “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitesindeki konuların öğretimi sırasında kullanılan sistem düşüncesi araçlarının 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test akademik başarı testi sonuçları son test akademik başarı testi sonuçlarıyla karşılaştırıldığında her iki grubun akademik başarı puanları öğretim sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir.

Araştırmanın nitel verileri toplanmış olup analiz aşamasındadır. Sistem düşüncesi araçlarıyla etkinlikler yapan deney grubu öğrencilerinin ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi becerilerinin dah yüksek çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sistem düşüncesi, sistem düşüncesi araçları, fen eğitimi, vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesi, 5E öğrenme modeli

Kaynakça

Arnold R. D. (2021). 'Systems Thinking: Definition, Skills, Simulation, and Assessment', Doktora Tezi, Stevens Institute of Technology, New Jersey , US.

Ben-Zvi Assaraf, O., & Orion, N. (2005b). A Study of Junior High Students' Perceptions of the Water Cycle. *Journal of Geoscience Education*, 53, 366-373.

Ben-Zvi Assaraf, O., & Orion, N. (2010a). Four Case Studies, Six Years Later: Developing System Thinking Skills in Junior High School and Sustaining Them over Time. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 1253-1280.

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. UK: Cambridge University Press

Carter, L. (2008). Globalization and science education: Implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching* 45(5), 617- 633. doi:10.1002/tea.20189

Evagorou, M., Korfiatis, K., Nicolaou, C., ve Constantinou, C. (2009). An Investigation of the Potential of Interactive Simulations for Developing System Thinking Skills in Elementary School: A Case Study with Fifth-Graders and Sixth-Graders. *International Journal of Science Education*, 31(5), 655–674

Grotzer, T., & Bell Basca, B. (2003). How does grasping the underlying causal structures of ecosystems impact students' understanding? *Journal of Biological Education*, 38, 16–29

Liu, L., & Hmelo-Silver, C. E. (2009). Promoting complex systems learning through the use of conceptual representations in hypermedia. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(9), 1023-1040.

Meadows, D. (2008). *Sistemlerde düşünmek: Bir başlangıç. Dünya taraması*.

Nuhoğlu (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde sistem dinamiği yaklaşımının tutuma, başarıya ve farklı becerilere etkisinin araştırılması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Raved, L., & Yarden, A. (2014). Developing seventh grade students' systems thinking skills in the context of the human circulatory system. *Frontiers in Public Health*, 2, 260. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00260>

Ribeiro, T. ve Orion, N. (2021). Dünya sistemine bütünsel bir bakış açısı için eğitim: Bir inceleme. *Yer bilimleri* 11(12), 485. <https://doi.org/10.3390/geosciences11120485>

Soytürk, B. B. Ö. (2018). 'Ortaokul öğrencilerinde kompleks kavramların öğretimi sırasında sistemik düşünme becerilerinin geliştirilmesi', Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2007) Thinking about systems: Student and teacher conceptions of natural and social systems. *System Dynamics Review: The Journal of the System Dynamics Society*, 23(2-3), 285-311. <https://doi.org/10.1002/sdr.366>

Tayşi Tafracı, S., & Aydın, A. (2024). 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yürütülen Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 1-32.

Öğrencilerin Kavramsal Anlama Yapılarının Fen İçerikli Grafik Becerilerine Etkisi

Nisa Tokmak ^{1,*}, Ali Sarıkya ² & Nejla Gültepe ¹

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² MU Kampüs Eğitim Kurumu

tokmaknisa@gmail.com

Problem Durumu

Fen, günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Karşılaştığımız birçok konu, merak ettiğimiz sorular ve olgular fen ile ilgilidir. Bu olguların açıklanması ise bilim sayesinde. Bu doğrultuda bilim; olguların açıklandığı hipotezleri, teorileri, ilke ve yasaları içerir. Bilim insanları olguların açıklanmasında bilimsel süreç becerilerini kullanırlar (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003; Kavak, Tufan ve Demirelli, 2006). Bilimsel süreç becerilerinin; günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözülmesinde, fen okuyazarı bireylerin yetişmesinde, fen öğreniminin kolaylaştırılmasında ve öğrencilerin öğrenmede etkin rol oynamasını sağlamada önemli bir yeri vardır (Böyük, Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Durgun ve Önder, 2019; Gürdal, 1991; Tan ve Temiz, 2003). Fen bilgisi eğitimi, çocuğun çevresindeki çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimidir. Çocuğun yediği besinin, içtiği suyun, soluduğu havanın, vücudunun, beslediği hayvanın, bindiği arabanın, kullandığı elektriğin, ışığın, güneşin eğitimidir. Bu anlamda fen bilgisi eğitimi; çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyi, istekleri, çevre imkanları göz önüne alınarak, uygun metot ve tekniklerle yapılması gereken, kolay, somut bir eğitimidir (Gürdal, 1988). Bu somutun eğitimin yapılmasında ise bilimsel süreç becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Bilimsel süreç becerileri, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri, bilimsel çalışmaları anlamaları için bir araç, fen eğitimi için ise öğrencilere kazandırılması hedeflenen önemli bir amaçtır (Böyük, Tanık ve Saraçoğlu, 2011). Fen okuyazarı olan bireyler yaşam boyu öğrenen, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip, fenle ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olan bireylerdir (Aktamış ve Ergin, 2007). Fen okur-yazarı olan bir birey, bilimin doğasını ve bilimsel gelişmeleri anlar; temel fen kavram ve teorilerini kavrar, bunları uygun şekilde kullanır (Memnun, 2013). Fen bilimlerindeki kavramların mikro ve makro düzeyde kavramsal anlamaları oldukça önemlidir. Bu çalışmada, kavramsal anlama yapılarının, bilimsel süreç becerilerinden biri olan grafik okuma ve yorumlama becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatürde grafik okuma ve yorumlama ile grafik çözmeye yönelik çalışmalara sıklıkla rastlanmasına rağmen (Belçer, 2009; Hotmanoğlu, 2014) grafik okuma becerilerinin fen bilimleri dersi başarısı ile ilişkisinin incelendiği çalışmaların yetersiz olduğu, çalışmaların genellikle sosyal bilgiler ve matematik alanında yapıldığı görülmektedir (Durgun ve Önder, 2019). Bu çalışmadaki amaç doğrultusunda belirlenen araştırmanın problemi, öğrencilerin kavramsal anlamalarını yorumlama becerilerinin fen içerikli grafik okuma ve yorumlama becerilerine etkisi nasıldır? olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan betimsel analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Araştırma kolay örnekleme yolu ile gönüllü sekizinci sınıf düzeyinde 3 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kavramsal anlama düzeylerini belirlemek için kavram soruları, grafik becerilerini değerlendirmek için kavramlardan bağımsız grafik soruları ve grafik becerileri ile kavramsal anlama düzeylerinin birbirlerine etkisini belirlemek için çalışma kapsamındaki kavramlara yönelik grafik sorularından havuz oluşturulmuştur. Mevsimler ve iklim, basınç ve madde ve endüstri üniteleri ile ilgili hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçme aracı hazırlanmak üzere, fen kavramlarından bağımsız 3 çoktan seçmeli grafik sorusu, bu grafik türleri korunarak her kavram için birer tane, toplamda 3 çoktan seçmeli grafik sorusu ve her bir kavram için 6 açık uçlu kavram sorusu seçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araç öncelikle pilot olarak 15 öğrenciye uygulanmıştır. Son hali verildikten sonra örnekleme 45-50 dakika arası süren bir görüşme uygulanmıştır. Görüşme esnasında uygulayan kişiler tarafından yönlendirme yapılmamıştır. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Fen kavramlarından bağımsız soruları çözmekte ve yorumlamakta zorlanmayan öğrencinin, fen kavramlarına yönelik soruları da doğru çözdüğü, daha az kavram yanılığına sahip olduğu, kavramlar detaylı sorgulandığında olay ve olguları diğer iki öğrenciye göre daha iyi yorumladığı görülmüştür. Kavramları doğru temellendirememiş ve çok fazla kavram yanılığına sahip öğrencinin kavram içerikli grafik sorularının çözümünde çok zorlanmış hata yapmıştır. Öğrencilerin tümünde kavram yanılığları tespit edilmiştir. Bir öğrencide görülen kavram yanılığı “sıvı sadece kabın tabanına basınç yapar” olmuştur. Grafik okuma ve yorumlama becerileri öğrencilerin kavram içerikli grafik sorularını yorumlamada kolaylaştırmış, ancak bu sorularda kavramsal anlamda detaylandırıldığında iki öğrenci zorluk yaşamıştır. Kavramsal anlaması da iyi düzeyde olan öğrenci mülakatlarda rahat tavır sergilemiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, kavramsal anlama, grafik becerileri, fen eğitimi

Kaynakça

Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 11-23.

Belir, Ş. (2009). İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerin Fotosentez Konusu ile İlgili Grafikleri Okumada ve Yorumlamada Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Böyük, U., Saraçoğlu, S. ve Tanık, N. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. TÜBAV Eğitim Bilimleri Dergisi 4(1), 20-30.

Demirelli, H., Kavak, N., ve Tufan, Y. (2006). Fen-Teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: gazetelerin potansiyel rolü. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (3), 17-28.

Durgun, E. ve Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Journal of Individual Differences in Education, 1(1), 1-13

Gürdal, A. (1991) İlkokul fen eğitiminde laboratuvar ve araç kullanımı. M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 3. İstanbul.

Hançer, A., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H.İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1).

Hotmanoğlu, Ç. (2014). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Grafik Çizme Yorumlama ve Grafikleri Diğer Gösterimlerle İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Estitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Memnun, D. S. (2013). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8 (12), 1153-1167.

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Fen Eğitiminde Harmanlanmış (Hibrit) Öğrenme ile İlgili Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi: Bir Literatür Çalışması

Hacer Değerli

Dicle Üniversitesi
hacereken1292@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz örgün eğitim sistemleri, çağın gereksinimleri açısından değerlendirildiğinde, tek başına yetersiz kalmaktadır (Seferoğlu, 2015). Uzaktan eğitimde ise, öğretici ile öğrenen arasında zamana ve mekâna bağlı olmaksızın gerçekleşen etkileşim, çeşitli açılardan elverişsiz olarak değerlendirilmektedir (Dikmenli ve Ünalđı, 2013). Bu bağlamda, hibrit öğrenme modelleri, yüz yüze öğrenmenin ve çevrimiçi ortamların sunduğu avantajları bütünlęştiren bir yaklaşımı temsil etmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Hibrit eğitim, içerisinde pek çok yeniliği barındırırken, Türkçe literatürde "harmanlanmış öğrenme" veya "karma öğrenme" olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası literatürde ise bu kavram "hybrid learning", "blended learning" ve "mixed learning" terimleri ile ifade edilmektedir.

Teknolojik gelişmeler, eğitim alanını önemli ölçüde dönüştürmüş ve bu kapsamda web tabanlı eğitimler giderek daha fazla tercih edilir hale gelmiştir. Web tabanlı eğitim sistemlerinin yaygınlaşmasıyla, öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle yeterli düzeyde etkileşim kuramaması gibi bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, yüz yüze eğitim, sınırlı öğrenci sayısı, belirlenmiş bir mekan ve zaman dilimleri nedeniyle eğitimde birtakım kısıtlamalar yaratmaktadır (Çevik, 2006). Her iki eğitim modelinin de kendi içinde barındırdığı eksiklikler, iki yöntemin birlikte kullanılmasının zorunluluğunu göstermektedir. Bu bağlamda, çevrim içi ve yüz yüze eğitimin faydalarını birleştiren hibrit eğitim modeli büyük bir değer taşımaktadır. Hibrit eğitim, öğrencilere mekan kısıtlamalarını aşan, teknoloji ve e-ortamın sunduğu olanaklarla daha esnek bir eğitim deneyimi sunar. E-ortamı, öğrencilere öğrenmelerini bağımsız olarak devam ettirme, öğrendiklerini çevrimiçi olarak arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim kurarak, tartışarak ve üzerine yeni bilgiler ekleyerek paylaşma imkanı sağlar. Bu avantajlar nedeniyle, hibrit eğitimin önemi son dönemlerde daha da artmıştır (Yapıcı ve Akbayın, 2012).

Alan yazınında yapılan incelemeler, hibrit eğitimin birçok avantaja sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu avantajlar; ders planlamasında esneklik, hedeflenen davranışlara kolayca ulaşılması, öğrenme düzeyinin artırılması, motivasyonun güçlenmesi, etkili iletişim kurabilme, teknoloji kullanım becerilerinin geliştirilmesi, araştırma fırsatlarının çoğalması, yer ve zaman kısıtlaması olmadan ders materyallerine erişim, devamsızlık nedeniyle ders başarısızlıklarının azalması, öğrencilere daha fazla zaman ayırabilme, ekonomik oluş, bireysel ve aktif öğrenme imkanları olarak sıralanabilir. Bu tespitler, hibrit eğitimin eğitim sistemlerinde nasıl bir dönüşüm yaratabileceğini göstermektedir (Hijazi vd., 2006).

Hibrit eğitim modeli, fen bilimleri derslerinde uygulandığında, maliyetli, karmaşık ve tehlikeli olabilen deneyler için sanal etkileşimli deneyler, öğrenme kazanımlarına yönelik hazırlanan etkinlikler, video içerikleri ve günümüz teknolojisini kapsayan çevrim içi tekrar uygulamaları ile öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen bir ortam sunar. Sınıf içi hibrit öğrenme modeli sayesinde yüz yüze etkileşim artmakta ve çeşitli etkinlikler düzenlenmesi öğrencilere kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede, derslerde kuramsal başarıyı artırmanın yanı sıra, ders atmosferini canlandırarak öğrencilerin derse olan motivasyon ve tutumlarında iyileşme sağlanabilmektedir (Kadirhan ve Korkmaz, 2020).

Fen, bireylerin araştırma, mantıksal düşünme, sorgulama, bilgi yapılandırma ve yeni sonuçlar elde etme yeteneklerini temel alan bilimsel bir düşünce yoludur. Fen bilimleri, yaşamımızda giderek daha fazla yer bulmakta ve insanlar çevrelerinde gerçekleşen olayların nedenlerini anlamak istemektedirler. Fen eğitimi, öğrencilere tasarım, bilimsel süreçler, yaşam bilimi ve mühendislik gibi temel alanlarda; deney yapma, yaratıcılık, modelleme, girişimcilik, problem çözme ve ürün geliştirme gibi beceriler kazandırmayı hedeflemektedir (Ünder, 2010). Bilimsel süreç becerileri, günlük yaşamda karşılaşılan olaylar, zorluklar ve problemlerle başa çıkmak için kullanılan zihinsel ve fiziksel aktiviteler bütünüdür ve doğru bilgiye ulaşmada büyük önem taşımaktadır. Fen bilimleri aracılığıyla edinilen bilgilerin yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin zihinsel olarak anlamlandırılması sağlanmaktadır. Bireyler, fen bilimleri sayesinde çevreyi daha iyi anlamakta, gözlem ve uygulama becerileri kazanmaktadır. Fen bilimleri eğitimi ile öğrenciler, olayları karşılaştırma, analiz etme kapasitesine sahip olmakta ve çeşitli araçları etkin bir şekilde kullanabilmektedirler (Schweingruber vd., 2014).

Bu literatür incelemesi, fen eğitiminde hibrit öğrenme modelinin uygulanmasına dair var olan çalışmaların sınırlılıklarını tespit ederek, bu alandaki araştırma boşluklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Özellikle, öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve bilimsel süreç becerileri üzerine hibrit öğrenme yöntemlerinin etkileri konusunda yeterli derinlemesine analizlerin yapılmamış olması, bu çalışmanın odaklandığı başlıca boşluklardan biridir. Ayrıca, farklı coğrafi bölgelerdeki eğitim kurumlarında hibrit öğrenme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve öğretmenlerin hibrit öğrenme yöntemlerine adaptasyon süreçleri gibi konular da yeterince ele alınmamıştır. Araştırmanın temel hedefleri hibrit öğrenmenin fen eğitiminde kullanımına yönelik bir kavramsal çerçeve geliştirmek, hibrit öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısı, motivasyonu ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Yöntem

Literatür taraması, belirli bir konu veya araştırma alanındaki mevcut bilgi birikimini sistematik ve kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu süreç, ilgili alandaki yayınlanmış çalışmaların, makalelerin, tezlerin, konferans bildirilerinin ve diğer akademik materyallerin derlenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması ile gerçekleşmektedir. Araştırmanın konusu ve amacına göre literatür taraması, araştırma sorularının cevaplanmasında, teorik çerçevenin kurulmasında ve metodolojinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Literatür taraması, araştırmacıların ilgili alanlardaki bilimsel diyalogları takip etmelerini, önceki çalışmaların sonuçlarını değerlendirmelerini ve bu çalışmaların kendi araştırmalarına nasıl katkıda bulunduğunu belirlemelerini sağlamaktadır. Aynı

zamanda, araştırma boşluklarını tespit etme, mevcut teorileri test etme veya yeni teoriler önerme fırsatı sunmaktadır.

Bu araştırmada literatür taraması, seçilen araştırmaların amacı, yöntemi, bulguları ve sonuçları kapsamında değerlendirilmesi çerçevesinde gerçekleştirilecektir. Belirlenen anahtar kelimelerle çalışmalar seçilecek ve elde edilen araştırmalar detaylı biçimde incelenerek literatürdeki konumları belirlenecektir. Böylelikle fen eğitiminde hibrit öğrenmeyle ilgili literatürdeki mevcut durum saptanmış olacaktır.

Literatür taraması, 2013-2023 yılları arasında, Türkçe dilinde yayımlanmış akademik makaleler ve tezler gibi ikincil kaynaklardan oluşacak şekilde planlanmıştır. Veri toplama süreci, Google Scholar ve Ulusal Tez Merkezi gibi çeşitli veri tabanlarından sistematik bir şekilde gerçekleştirilecektir.

Dahil edilecek araştırmaların başlıklarında, “fen” ve “hibrit” veya “karma” veya “harmanlanmış” kelimeleri bulunmalıdır. Çalışmaların seçimi sırasında, araştırma kalitesi, metodolojik yaklaşımlar ve sonuçların relevansı gibi ölçütler göz önünde bulundurulacaktır. Belirli kalite kriterlerine uymayan ve gerekli bilimsel rigoru sağlamayan çalışmalar analiz dışı bırakılacaktır.

Toplanan literatür, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilecektir. Bu süreçte, anahtar temalar, metodolojik yaklaşımlar, araştırma sonuçları ve önerilen stratejiler açısından bir sentez oluşturulacaktır. Fen eğitiminde hibrit öğrenmenin etkilerini anlamak için kullanılan farklı yöntem ve teknikler incelenecek, başarılı uygulamalar ve karşılaşılan zorluklar belirlenecektir. İçerik analizi, metinlerdeki söz, sembol, tema veya herhangi bir iletişim formundaki anlamların sistematik ve objektif bir biçimde tanımlanması ve sınıflandırılması sürecidir. Bu yöntem, iletişimin içerik ve bağlamını anlamak, belirli desenlerin ve trendlerin tespit edilmesi ve çeşitli iletişim formlarındaki gizli içeriklerin yüzeye çıkarılması için kullanılmaktadır. Akademik çalışmalarda, içerik analizi genellikle metinsel verilerin derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması amacıyla tercih edilmektedir. İçerik analizi, belirlenen iletişim materyalleri üzerinden geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için planlı bir süreç izlenerek gerçekleştirilmektedir. Bu analiz türü, verilerin önceden tanımlanmış kategorilere göre kodlanması ve bu kodların frekans, bağlam, anlam ve ilişkiler açısından değerlendirilmesi ile karakterize edilmektedir. Araştırmacılar, bu yöntemi kullanarak metinler arası ve metin içi çeşitlilikleri, tekrar eden motifleri ve konuları belirleyebilmektedirler (Karasar, 2005).

Literatür taraması sırasında, telif hakkı ve fikri mülkiyet gibi etik kurallara uygun hareket edilecektir. Kullanılan tüm kaynaklar, uygun şekilde atıf yapılacak ve kaynakların orijinalliğine saygı gösterilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, fen eğitiminde hibrit öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen makaleleri ve tezleri inceleyerek, bu araştırmaların amaçları, yöntemleri, bulguları ve sonuçlarını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Hibrit öğrenme yöntemi Covid-19 pandemisi sonrasında yaygınlaştığından, her ne kadar araştırma dönemi 2013-2023 olsa da, saptanan araştırmaların daha çok 2020 yılı sonrasında yayınlanmış olacağı

düşünülmektedir. Bu süreçte, pandemi koşullarının eğitim sistemlerine etkileri ve zorunlu olarak hızlanan dijital dönüşüm, hibrit öğrenme modellerinin benimsenmesini ve uygulanmasını artırmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı, hibrit öğrenme uygulamalarının fen eğitimindeki etkinliğini ve etkilerini anlamak, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu modellere adaptasyon süreçlerini incelemek ve mevcut eğitim uygulamalarına entegrasyonunu değerlendirmektir. Bu bağlamda, Covid-19 pandemisi öncesi ve sonrası süreçte hibrit öğrenmeye bakış açıları da karşılaştırılabilecektir. Konu ile ilgili gerçekleştirilmiş makale ve tezlerin incelenmesi ile konunun literatürdeki konumu da belirlenmiş olacaktır.

Araştırma, fen eğitiminde uygulanan hibrit öğrenme modellerinin etkinliğini gerçekleştirilmiş olan araştırmalar üzerinden detaylı bir şekilde analiz edecektir. Bu analiz, öğrencilerin akademik başarısını, bilimsel düşünme yeteneklerini ve genel motivasyonlarını kapsayacak şekilde geniş bir perspektiften ele alınacaktır. Ayrıca, pandemi döneminde ve sonrasında hibrit öğrenme yöntemlerinin adaptasyon süreçlerinin hızlanıp hızlanmadığına dair değerlendirmeler sunulacaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek değerlendirmeler, fen eğitimi alanında hibrit öğrenme modellerinin daha etkin kullanılması için eğitim yöneticileri ve fen eğitimi öğretmenlerine yönelik öneriler sunacaktır. Bu öneriler, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konularını içerecektir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitiminde hibrit

Kaynakça

Çevik, E. (2006). Bilgisayar destekli kimya eğitimi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Dikmenli, Y., & Ünalı, Ü. E. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.

Hijazi, S., Crowley, M., Smith, M. L., & Shaffer, C. (2006). Maximizing learning by teaching blended courses. In *Proceedings of the 2006 ASCUE Conference*, Myrtle Beach, South Carolina, 11-15.

Kadirhan, M., & Korkmaz, Ö. (2020). EBA içerikleriyle harmanlanmış öğretim uygulamasının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 64-75.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.

Schweingruber, H., Pearson, G., & Honey, M. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.

Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.

Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünömleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).

Yapıcı, Ü. İ., & Akbayın, H. (2012). Harmanlanmış öğrenme ortamında moodle kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 92-100.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyalleri ile Zenginleştirilmiş Fen Öğretimine Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Pınar Kaplan ^{1,*} & Selçuk Şahingöz ¹

¹ Gazi Üniversitesi
pinarcetinkaplan@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi, çağımızın ihtiyaçlarına uyum sağlamak için teknolojik yeniliklerle entegrasyonun önemini artırmaktadır (Korkmaz vd., 2019). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu hızlı gelişim, pek çok alanı olduğu gibi eğitim sektörünü de derinden etkilemiştir (Karademir, 2018). Bu teknolojiler, bilgiye erişim ve paylaşım yöntemlerini köklü bir şekilde değiştirirken, aynı zamanda eğitim süreçlerinde etkileşimli ve dinamik yaklaşımların benimsenmesini teşvik etmektedir. Bu değişimlerin, eğitimde kalite ve verimliliği artırma potansiyeli oldukça yüksektir. Ancak, teknolojinin bu kadar geniş bir alanda etkili olabilmesi için eğitimcilerden sürekli olarak kendilerini güncellemeleri ve bu yeniliklere adapte olmaları, dijital çağın sunduğu fırsatları kullanarak eğitim yöntemlerini modernize etmeleri beklenmektedir. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinin, yani dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve yaratıcılığın ön plana çıkarılması gerekmektedir. Geleneksel ezberci yöntemlerin ötesine geçilerek, öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır (Doğan, 2023). Bu yaklaşım, eğitimde daha dinamik ve etkili bir öğrenme sürecini teşvik edecektir.

Dijital öğretim materyalleri, bilgisayarlar ve mobil cihazlar gibi teknolojik araçlar kullanılarak eğitim süreçlerini desteklemek ve geliştirmek amacıyla tasarlanmış her türlü içeriği kapsar. Bu materyaller, geleneksel öğretim kaynaklarının dijital versiyonları olarak işlev görür ve öğrenme deneyimini zenginleştirmek için kullanılır. Küresel kriz dönemlerinde, e-öğrenme platformları eğitimde kritik bir rol oynamış ve uzaktan eğitim yürütme imkânı sağlamıştır. E-öğrenme, eğitimciler ile öğrencilerin fiziksel olarak farklı yerlerde bulunmasına rağmen, bilgi teknolojileri aracılığıyla etkili bir şekilde eğitim süreçlerini yönetmelerini mümkün kılan bir yöntemdir. (Karayılan, 2023)

Eğitim süreçlerinde hedeflere ulaşmak için öğrenme ortamlarının çeşitli duyu organlarına hitap etmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili ve kalıcı hale getirir. Görsel ve işitsel unsurlarla zenginleştirilmiş eğitim materyalleri, dijital teknolojiler sayesinde daha erişilebilir hale gelmiştir. Web 2.0 araçları, öğretmenlerin bu tür materyalleri kolayca oluşturmasını ve kullanmasını sağlayarak eğitimde etkileşimi artırmaktadır ve Web 3.0, Web 4.0 gibi yeni versiyonları ile geliştirilerek ilerlemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hem dijital araçları etkin bir şekilde kullanma hem de alanlarına uygun dijital içerikler üretme yeteneklerine sahip olmaları, eğitimde başarıyı destekleyen kritik bir beceridir (Şanlı,2022).Gelişen eğitim teknolojileri ile birlikte ortaya çıkan Web 2.0 uygulamaları, yalnızca iletişim ve işbirliğini teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenci ve öğretmen, öğrenci ve öğrenci arasında içerik etkileşimi artırma konusunda önemli fırsatlar sunar. Bu uygulamalar,

eğitim s¼reçlerinde etkileşimi ve katılımı destekleyen çeşitli araçlar sağlayarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirir. Araştırmalar, Web 2.0 araçlarının eğitim ve öğretim etkinliklerinde verimliliği artırdığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılarda bulunduğunu göstermektedir. (Birişçi vd., 2018).

Fen eğitiminde de öğretmenlerin dijital öğretim materyallerinden yararlanmaları öğrenme-öğretme sürecine olan etkililiği açısından oldukça önemlidir. Fen bilimlerinin doğası gereğince sadece bilgilerin ezberlenmesi değil, dünyayı anlamak ve keşfetmek için bir düşünme ve problem çözme yaklaşımı olarak ele alınmalıdır. Bu derslerde hedef, fen kavramlarını öğrencilere aktarmak yerine, onları etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Görsel ve işitsel desteklerle zenginleştirilmiş içerikler, öğrencilere fen bilgilerini daha derinlemesine anlamaları ve bu bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenmeleri konusunda yardımcı olur. Web tabanlı materyaller, fen bilimlerinin anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenilmesinde kritik bir rol oynar ve öğrencilerin kavramları daha iyi kavramalarına yardımcı olur. (Güvercin, 2010; Karagöz ve Korkmaz, 2015; Yang vd., 2003; Yu vd., 2010). Dijital öğretim materyalleri ile ilgili alan yazınına bakıldığında öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalarda genel olarak dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerinin incelendiği tespit edilmiştir (Doğan, 2023; Karayılan, 2023; Şanlı, 2022; Bediroğlu, 2021; Erbenzer, 2021).

Bu çerçevede, fen bilimleri öğretmenlerinin dijital öğretim materyallerini kullanma biçimlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu materyallerin eğitimdeki etkilerini derinlemesine incelemek önemlidir. Öğretmenlerin dijital materyallerle ilgili görüşlerinin anlaşılması, eğitimde teknoloji kullanımının daha etkili bir şekilde uyumunu sağlamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu araştırma, fen bilimleri öğretmenlerinin dijital öğretim materyallerine yönelik görüşlerini ve bu materyallerin eğitimdeki rollerini anlamayı amaçlamakta, bu sayede eğitim sisteminin modernizasyonu ve öğretim kalitesinin artırılması için önemli veriler sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin dijital öğretim materyallerine yönelik görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yönteminden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve duygularını derinlemesine incelemeye olanak tanıyan, esnek ve açık uçlu bir yaklaşıma sahip bir araştırma türüdür. (Karasar, 2005). Özellikle sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bu yöntem, karmaşık insan davranışlarını, toplumsal süreçleri ve kültürel olguları keşfetmek için idealdir. Bu araştırmada da nitel araştırma yöntemi fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde dijital öğretim materyallerini işe koşmalarına yönelik bakış açılarını ortaya koymak ve zengin veri elde etmek amacıyla tercih edilmiştir.

Çalışma grubunu uygun örneklem yöntemine dayalı olarak, Ankara ili Pursaklar ilçesinde devlet okullarında öğretmenlik yapan dijital öğretim materyallerini etkin bir şekilde kullanan 10 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere ait demografik bilgilerin yer aldığı ve öğretmenlerin dijital öğretim materyalleri ile zenginleştirilmiş fen öğretimlerine ilişkin görüşlerini

yansıyacak 8 soruya yer verilmiştir. Görüşme soruları oluşturulurken soruların açık ve anlaşılır olmasına, katılımcılara yönlendirici sorular sorulmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ilk taslak görüşme formu iki farklı uzmandan görüş alınarak düzenlenmiş ve fen öğretiminde dijital öğretim materyali kullanan 3 öğretmene uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmış nihai görüşme formu oluşturulmuş ve fen bilimleri öğretmenlerine uygulanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, elde edilen verilerin sistematik bir şekilde incelenerek tema ve alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Bu temalar, araştırmanın bulgularının detaylı bir şekilde incelenmesine olanak tanımıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin dijital öğretim materyalleri kullanımını konusundaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmada toplanan veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlar, dijital materyallerin fen öğretiminde önemli bir rol oynadığını ve eğitimde etkili bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından dijital öğretim materyallerinin, öğrencilerin soyut kavramları daha somutlaştırmalarına, öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve zengin bir deneyim haline getirmelerine yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Bu materyaller, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmakta, katılımlarını teşvik etmekte ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir.

Ancak, öğretmenler dijital öğretim materyallerinin kullanımında bazı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu materyallerin öğrencilerin dikkat süresine olan olumsuz etkisi, materyal hazırlamanın getirdiği iş yükü, güvenlik ve gizlilik sorunlarının yanı sıra internet erişimi, teknolojik altyapı eksiklikleri ve okullardaki teknik donanım yetersizlikleri gibi sorunlar, dijital materyallerin etkili kullanımını engelleyebilmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelinmesi durumunda, dijital materyallerin fen öğretiminde verimliliği artıracığı ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir.

Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin dijital öğretim materyallerini kullanma konusunda eğitim alma durumları incelendiğinde genel olarak öğretmenler; mesleki gelişim, akademik başarı, öğrencilerin motivasyonlarını artırma, derse aktif katılım sağlama amaçları doğrultusunda dijital öğretim materyallerini öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanma ve geliştirme becerilerini artırmaları, fen bilimleri öğretiminde dijitalleşmenin başarıyla uygulanmasını sağlayacak ve eğitimde inovasyonu destekleyecektir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öğretim materyali, Web 2.0, fen eğitimi, fen bilgisi öğretmenleri, görüşme

Kaynakça

Bediroğlu, R. (2021). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlikleri, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Birişçi, S. , Kul, Ü. , Aksu, Z. , Akaslan, D. ve Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçek (w2öyaö) geliştirme çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8(1), 187-208

Doğan, B. (2023). Okul Öncesi Ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanma Ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Yeterliklerinin Öğretim Teknolojileri Dersi Kapsamında İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul

Erbenzer, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ve Kullanım Durumları, Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Güvercin, Z. (2010). Fizik Dersinde Simülasyon Destekli Yazılımın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına Ve Kalıcılığa Olan Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karademir, T. (2018). Teknolojinin Benimsenmesine Ekolojik Bir Yaklaşım: Sürdürülebilir Bir Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Ekosistemi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karagöz, F. ve Korkmaz, S. D. (2015). Fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11), 927-948.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karayılan, E. (2023). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlikleri Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., & Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. Turkish Journal of Primary Education, 4(2), 40-56.

Şanlı, G. (2022). Yenilik Transferi Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarına Dayalı Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Özyeterliliklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yang, E., Andre, T., & Greenbowe, T. J. (2003). Spatial ability and the impact of visualization animation on learning electrochemistry. International Journal of Science Education, 25(3), 329-349.

Yu, W. F., She, H. C., & Lee, Y. M. (2010). The effects of web-based/non-web-based problem-solving instruction and high/low achievement on students' problem-solving ability and biology achievement. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 187-199.

7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Deney ve Etkinliklerin Yapılma Durumlarının Belirlenmesi

Mehmet Akif Arduç^{1,*} & Gülşah Gürkan²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Malatya Turgut Özal Üniversitesi
arducakif@gmail.com

Problem Durumu

Yapılan birçok çalışma fen bilimleri dersinde deney/etkinliklerin yapılmasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde ve birçok değişken üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (B. Aydoğdu & Ergin, 2008; Keskin & Güneysu, 2023; Nasırlı vd., 2019; Yıldız, Akpınar, vd., 2006). Öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunan böyle önemli bir konuda öğretmenlerin dikkatli olmaması deneyleri yapmaması öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirememelerine neden olan ciddi bir durumdur. Yapılan çalışmalara (Bozdoğan & Yalçın, 2004; İnan, 2005) bakıldığında deneylerin çok büyük bir oranda (%75-%85) yapılmadığı görülmektedir. Türkiye’de kullanılan ders kitaplarındaki deney/etkinlikler incelendiğinde yapılamayacak veya çok karmaşık yapıları bir deney/etkinliğin olmadığı görülmektedir (Kırpık & Engin, 2009; Şimşek, 2010; Yıldız & Tatar, 2012). Öğretmenlerin deney yapmaya karşı tutumları incelendiğinde de ciddi bir olumsuz durum karşımıza çıkmakta ve öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle (zaman sıkıntısı, malzeme eksikliği, güvenlik önlemleri vb.) deney yapmak istemedikleri görülmektedir (Kaya, 2011; Keskin & Güneysu, 2023; Timur vd., 2014; Yıldız, Akpınar, vd., 2006; Yıldız, Aydoğdu, vd., 2006). Kullanılan ders kitaplarına ve fen öğretim programı incelendiğinde de öğretmenlerin bu kaygılarının yerinde olmadığı görülmektedir (Özmen, 2015; Şimşek, 2010; Yıldız & Tatar, 2012). Tüm burumlar düşünüldüğünde öğrenciler için bu kadar önemli olan deney/etkinliklerin yapılması konusunun gündemden düşürülmemesi, yapılma durumlarının öğretmenlerle, program yapımcılarla, politika üreticilerle paylaşılması önemlidir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin deney/etkinlikleri yapmalarına yardımcı olacak, onları motive edecek önlemler ile ilgili çalışmalar yapılmasının gerekliliği ortaya çıkarılacak, öğrencilerin deney yapma oranları görünür kılarak farkındalık oluşturulmaya çalışılacak ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilgili birimlerinin gerekli önlemleri almalarını sağlayacak veriler sunulacaktır. Bu doğrultuda fen bilimleri dersi bilimin doğasına uygun bir şekilde işlenebilecek ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabilmeleri, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri ve anlamlı öğrenmelerine katkı sunulmuş olacaktır (B. Aydoğdu & Ergin, 2008; Yıldız & Tatar, 2012).

Türkiye merkezli çalışmalar incelendiğinde 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan deney/etkinliklerin yapılma durumlarının araştırıldığı bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Yapılan çalışmaların çok azında (Bozdoğan & Yalçın, 2004; İnan, 2005) deneylerin yapılmama durumu gösterilmiş, diğer çalışmaların çoğunda (Çoban & Sanalan, 2002; Tekin, 2008; Ünal & Aral, 2014) çeşitli değişkenlere etkisi araştırılmış ve bazı çalışmalarda (Keskin & Güneysu, 2023; Timur vd., 2014;

Yıldız, Aydoğdu, vd., 2006) da öğretmenlerin tutumları incelenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı 7.sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan deney/etkinliklerin branş dağılımlarını (fizik, kimya, biyoloji) belirlemek ve yapılma durumlarını araştırmaktır. Araştırmanın hipotezi şu şekildedir:

H: 7. sınıf ders kitabında yer alan deney/etkinlikler büyük bir oranda yapılmamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmanın amacı doğrultusunda istenen bulguların elde edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2021). Araştırmada öncelikle 7. sınıf ders kitabında yer alan deney/etkinliklerin belirlenmesi gerekmiştir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılarak deney ve etkinlikler belirlenmiştir. Doküman analizi, belirlenmesi hedeflenen bilgiler, veriler ile ilgili ihtiyaç duyulan kaynakların incelenerek verilerin düzenlenmesine dayanmaktadır (Özkan, 2023). Araştırmanın nicel bölümünde doküman analizi ile hazırlanan form öğrenci ve öğretmenlerden bilgi toplamak için kullanıldığı için tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni elde edilmesi istenilen verilerin büyük bir kitleden toplanabilmesine olanak sağlayan bir desendir (Büyüköztürk vd., 2017). Önce nitel eriler toplanarak analiz edilip daha sonra nicel veriler toplanarak analizler yapıldığı için bu çalışma karma yöntemin keşfedici (exploratory) desenindedir (Büyüköztürk vd., 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ildir. Örneklem bu ilde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 30 ayrı okuldan 642 öğrenci ve 30 öğretmenden oluşmaktadır. Okulların seçilmesinde ortaokul, imam hatip ortaokulu, taşınmalı eğitim merkezleri ve özel okullar olarak gruplandırma yapılarak okul sayıları ile orantılı bir şekilde rastgele olarak okullar belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi evreni temsil edebilecek farklı gruplardan veriler alınmasını sağlayan rastgele bir örnekleme yöntemidir, bu yöntemde farklı gruplar belirlenir ve rastgele seçim her grubun oranına göre kendi içinden rastgele seçilir (Karasar, 2009).

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öncelikle öğrenci ve öğretmenlerin deney/etkinliklerin yapılma durumu ile ilgili bilgilerini sunacakları form için doküman analizi ile elde edilecek verilerin belirlenmesi amacıyla 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı incelenmiştir. Ders kitabının incelenmesi ile etkinliklerin üniteleri, sıraları, isimleri, kitaptaki sayfa numaraları belirlenerek forma işlenmiştir. Sonrasında öğrencilerin ve öğretmenlerin deney/etkinliğin yapılıp yapılmama durumunu tercih edebileceği bir sütun eklenerek tarama deseni süreci başlatılmıştır. Öğrenciler verilen formda yer alan deney/etkinlik sayfalarını açarak kontrollerini yapmış ve yapılıp yapılmama durumunu işaretlemişlerdir. 30 ayrı okul/sınıfta yapılan çalışmada aynı sınıfta olup farklı bir bilgi veren öğrenci olup olmadığı izlenmiş elde edilen bulgular öğretmen bulguları ile de karşılaştırılarak %100 uyum

oluncaya dek süreç devam ettirilmiştir. Elde edilen nicel veriler Excel programı aracılığı ile frekans ve yüzde değerlerine dönüştürülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

7. sınıf fen bilimleri ders kitabında bulunan deney/etkinliklerin branş dağılımını ve yapılma durumları belirleme amacıyla yapılan bu çalışmada deney ve etkinliklerin büyük bir çoğunluğunun fizik branşına ait olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularında fizik, kimya ve biyoloji branşına ait deney/etkinliklerin birbirine yakın oranda yapıldığı belirlenmiştir. Deney/etkinliklerin genel olarak yapılma durumları incelendiğinde büyük bir oranda (%88) yapılmadıkları tespit edilmiştir. İlgili literatürde yer alan araştırmalarında (Bozdoğan & Yalçın, 2004; İnan, 2005) benzer sonuçlara ulaştıkları deney/etkinliklerin büyük oranda yapılmadığı görülmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda 7.sınıf düzeyinde fizik ünitelerinin çoğunlukta olduğu bu doğrultuda deney/etkinlik sayısının da fazla olduğu belirlenmiştir. Deney ve etkinliklerin yapılma durumunda benzer sonuçların çıkması yapılmama durumunun branşlar ile ilgili olmadığını göstermektedir. Deney/etkinliklerin büyük oranda yapılmaması bu konuda ciddi araştırılması gereken sorunların olduğunu göstermektedir. Literatüre (C. Aydoğdu & Yardımcı, 2013; Azizoğlu & Çetin, 2009; Bozdoğan & Yalçın, 2004; Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006; Yıldız, Aydoğdu, vd., 2006) bakıldığında öğretmenlerin sınav kaygısı, zaman kısıtı, malzeme eksikliği, güvenlik kaygısı, motivasyon eksikliği ve olumsuz öğretmen tutumlarından kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak; öğretmenlerin tutum ve motivasyonlarının artırılarak deney/etkinliklerin yapılma oranının artırılması, deney/etkinliklerin neden yapılmadığı durumunun araştırılarak olumsuz durumları ortadan kaldırıcı tedbirlerin alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deney, etkinlik, 7. sınıf, fen bilimleri, ders kitabı

Kaynakça

Anılan, B., Berber, A., & Suder, N. (2020). Basit araçlarla yaparak öğrenme yöntemi ile yapılan deney uygulamalarına yönelik öğretmen adayları ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 52-71.

Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 15-36.

Aydoğdu, C., & Yardımcı, E. (2013). İlköğretim fen laboratuvarlarında meydana gelen kazalar ve öğretmenlerin geliştirebilecekleri davranış tarzları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 52-60.

Azizoğlu, N., & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1360693>

Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2004). İlköğretim fen bilgisi derslerindeki deneylerin yapılma sıklığı ve fizik deneylerinde karşılaşılan sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-70.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>

Creswell, J. W. (2021). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.

Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretimi. Pegem Akademi. <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/9fec9eb4-a21d-4ab1-abe8-2bf40fbc0323/fen-ve-teknoloji-ogretimi>

Çoban, A., & Sanalan, V. A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.

İnan, G. (2005). Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi (Adapazarı örneği) [Master's Thesis, Sakarya Üniversitesi]. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/93667>

Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji derslerine ve fen deneylerine karşı tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(2), 120-130.

Keskin, H., & Güneysu, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41-51.

Kırpık, M. A., & Engin, A. O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.

Nasırlı, M., Karataş, A., & Acar, Ö. (2019). Basit fen deneylerinin öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşmasına etkileri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(1), 1-26.

Özkan, U. B. (2023). Doküman İnceleme Yönteminde Geçerlik ve Güvenirlik: Eğitim Bilimleri Araştırmaları Bağlamında Kuramsal Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, Article 56. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867>

Özmen, H. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan deney ve etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 92-117.

İlkokul Öğrencilerinin Deneylerle Öğretim Sürecinde Bilimsel Açıklama Yazma Düzeylerinin incelenmesi

Güntay Taşçı¹, Feyza Çavuşoğlu^{1,*} & Elif Büşra Uzun¹

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
feyza.cavusoglu@erzincan.edu.tr

Problem Durumu

Fen bilimleri eğitimi alanındaki yenilikler ve standartlarda incelemeye dayalı öğretim dikkat çekici bir şekilde ön plana çıkmıştır (NRC, 1996). Bu kapsamda bilimsel süreç becerilerine yönelik farklı birçok beceri alanı farklı eğitim düzeylerinde fen araştırmalarının konusu haline gelmiştir. Bu süreçte bilimsel açıklama ve bilimsel çıkarım önemli bir araştırma alanı olarak gelişmiştir (Beyer & Davis, 2008; Wang, 2014). Öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirmek için bilimsel açıklama yapmaları önemlidir. Öğrencilerin özgün bilim uygulamalarına dahil edilmesi onların bilimsel bilginin doğası hakkındaki öğrenmelerini kolaylaştırmada kritik bir rol oynamaktadır (De Andrade et al., 2017). Bilimsel açıklamalar, sınıf içi fen biliminin yalnızca doğal dünya hakkındaki gerçekleri öğrenmekten ibaret olduğu görüşünün aksine, araştırmanın amacını doğal olayları anlamak, bu anlayışı başkalarına başkalarına ifade ederek onları ikna etmek olarak sorgulama hedefini çerçeveler (Sandoval & Reiser, 2004). Bilimsel açıklamanın tanımlanması ve sınıflandırılması çalışmaları ile birlikte açıklama yapılandırma üzerine güçlü bir alan yazın oluşmuştur (McNeill, 2011; Sandoval & Millwood, 2005b). Bilimsel açıklama yazmada ön plana çıkan argümantasyon, iddia, kanıt ve bilimsel çıkarım kavramları farklı kuramsal yaklaşımlar ile bilimsel açıklama bileşenleri olarak açıklanmaktadır. Buna dayalı olarak bilimsel açıklamanın incelenmesinde bilimsel açıklama görevlerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik rubriklerin kullanıldığı görülmektedir (Gotwals & Songer, 2006, 2010, 2013; McNeill, 2011; Sandoval & Millwood, 2005a; Songer et al., 2009; Songer & Gotwals, 2012). Diğer bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkan bilimsel açıklama yazma öğretiminde deney ve model kullanımı ön plana çıkmaktadır (Köseler & Kalyon, 2020; Peker & Wallace, 2011; H. T. Yang & Wang, 2014; W. Yang & Liu, 2016). Bu literatürden hareketle ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin basit deneyler ile bilimsel açıklama yazma durumlarının betimlenmesi, bu sürece yönelik diğer çalışmaların tasarlanması için önemli görülmektedir. Bu kapsamda ilkökul öğrencilerinde basit deneyler gerçekleştirilmesine bağlı olarak bilimsel süreç becerileri ile bunlara dayalı bilimsel açıklama yazma becerilerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda bu çalışma ile “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel açıklama yazma düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma deneysel bir müdahale içermeksizin, yürütülen deney etkinlikleri ile elde edilen verilere ilişkin oluşturulan açık uçlu sorulara verilen yanıtların bilimsel açıklama bakımından incelenmesini içermektedir. Yazılan yanıtlar iddiada bulunma, kanıt kullanma ve çıkarımda bulunma şeklindeki bilimsel açıklama bileşenleri bakımından incelenmesi ve açıklama düzeylerinin belirlenmesini içermektedir. Bu bakımdan çalışma genelleme amacı olmayan bir tarama araştırmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırma örneklemini Erzincan il merkezinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 49 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma süreci Işık ve Görme ile ilgili hazırlanan 5 adet basit deneyin üç ayrı dördüncü sınıf şubesinde uygulanmasını ve bu deney kitapçıklarında verilen olgulara ilişkin bilimsel açıklama yazmalarını gerektiren sorulara yanıtlarının alınmasını içermektedir. Çalışmanın uygulama aşaması Toplum Hizmet Uygulamaları dersi kapsamındaki 12 öğrenci ve proje sorumlusu öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi betimsel ve içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle yanıtların kodlanması için kodlama kuralları ve ayrıca analitik rubrikler geliştirilmiştir. Bu rubrikler ile iki farklı araştırmacı tarafından veri analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler her araştırmacı bir uzman ile geçerlilik görüşmeleri yapılmış süreç sonunda ise kodlayıcılar arası uyum indexi hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin bilimsel açıklama yazma düzeyleri incelendiğinde; %57'sinin kabul edilebilir düzeyde bilimsel açıklama yazma düzeyinde oldukları %39'unun bilimsel açıklama yazma düzeylerinin yetersiz olduğu ve %4'ünün ise iyi düzeyde bilimsel açıklama yazma düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin %42'sinin düşük, %58'inin ise yüksek bilimsel açıklama becerilerine sahip olduğu elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Bilimsel açıklama yazma düzeyleri iyi, kabul edilebilir ve yetersiz olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bilimsel açıklama yazarken kullandıkları ön bilgiye dayalı, veriye dayalı, günlük yaşam deneyimlerine dayalı kanıtlar kullandığı, iddia düzeyinde açıklama yazdıkları veya herhangi bir cevap vermeyerek açıklama yazmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri iyi veya düşük olsa da öğrencilerin kabul edilebilir düzeyde bilimsel açıklama yazma becerisine sahip oldukları; kabul edilebilir düzeyde bilimsel açıklama yazarken de genellikle veriye dayalı kanıt veya iddia boyutunda kanıt kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel açıklama yazma, basit deney, fen öğretimi

Kaynakça

NRC [National Research Council]. (1996). National Science Education Standards. The National Academies Press.

Beyer, C. J., & Davis, E. A. (2008). Fostering second graders' scientific explanations: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 17(3), 381–414.

De Andrade, V., Freire, S., & Baptista, M. (2019). Constructing scientific explanations: A system of analysis for students' explanations. *Research in Science Education*, 49, 787-807.

Gotwals, A. W., & Songer, N. B. (2006). Measuring students' scientific content and inquiry reasoning. *ICLS 2006 - International Conference of the Learning Sciences, Proceedings*, 1, 196–202.

Gotwals, A. W., & Songer, N. B. (2010). Reasoning up and down a food chain: Using an assessment framework to investigate students' middle knowledge. *Science Education*, 94(2), 259–281. <https://doi.org/10.1002/sce.20368>

Gotwals, A. W., & Songer, N. B. (2013). Validity evidence for learning progression-based assessment items that fuse core disciplinary ideas and science practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(5), 597–626.

Köseler, C., & Kalyon, D. S. (2020). Impact of Argument-Based Laboratory Method on Scientific Process Skills of Pre-Service Primary School Teachers and Their Views of The Nature of Science. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(4), 75.

McNeill, K. L. (2011). Elementary students' views of explanation, argumentation, and evidence, and their abilities to construct arguments over the school year. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(7), 793–823.

Peker, D., & Wallace, C. S. (2011). Characterizing High School Students' Written Explanations in Biology Laboratories. 169–191. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9151-z>

Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005a). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23–55.

Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005b). The Quality of Students' Use of Evidence in Written Scientific Explanations. 23(1), 23–55.

Songer, N. B., & Gotwals, A. W. (2012). Guiding explanation construction by children at the entry points of learning progressions. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(2), 141–165.

Wang, C. (2014). *International Journal of Science Scaffolding Middle School Students ' Construction of Scientific Explanations : Comparing a cognitive versus a metacognitive evaluation approach*. January 2015, 37–41.

Yang, H. T., & Wang, K. H. (2014). A Teaching Model for Scaffolding 4th Grade Students' Scientific Explanation Writing. *Research in Science Education*, 44(4), 531–548.

Yang, W., & Liu, E. (2016). Development and validation of an instrument for evaluating inquiry-based tasks in science textbooks. *International Journal of Science Education*, 38(18), 2688–2711.

Elektrik Devreleri Ünitesinde 2D Teknoloji Destekli Öğrenme Galerisi Yönteminin Uygulanmasının Etkililiği

Melahat Parlak Birinci ^{1,*} & Fulya Zorlu ¹

¹ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
melahatparlaka@gmail.com

Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünyamızda teknoloji hayatımızın her alanını etkilediği gibi eğitim ve öğretim etkinliklerimizi de derinden etkilemektedir. Fen bilimleri öğretim programı hedefleri incelendiğinde bireylerin dijital dönüşümün farkında olmaları ve değişen teknolojiye ayak uydurarak muhakeme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi belirtilen hedefler arasında yer aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Belirtilen hedefler doğrultusunda teknolojinin eğitim-öğretim etkinlikleriyle harmanlanması öğretim sürecinin daha verimli bir hâl almasının önünü açmıştır (Atılmış ve Şimşek, 2022). Fen bilimleri öğretim programında konu içeriğinin soyut kavramları barındırması ve öğretim programlarının sarmal şekilde hazırlanarak yeni öğrenilecek bilgilerin önceki öğrenmeler üzerine inşa edilmesi, güncel olmayan öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin bu dersteki öğretim hedeflerine ulaşmalarını zorlaştırmakta ve önyargılı bir tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu 2015). Bu gibi durumların önlenmesi ve bireylerin sürece aktif olarak katılarak fen bilimleri öğretim programında belirtilen öğretim hedeflerine ulaşabilmeleri için farklı öğretim yöntem ve tekniklerle beraber teknolojik gelişmelerden yararlanılabilir (Dinç Bilgin, 2021). Elvan ve Mutlubaş (2020) öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanmanın faydalarını, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenme ortamları sağlaması, bireylere hareketli ve interaktif içerikler sunması, bireyler arasında işbirliğini sağlayarak birlikte çalışma ortamı oluşturması, bireyin sürece aktif olarak katılmasını sağlaması ve derse karşı motivasyonlarını etkilemesi, bireylere farklı öğrenme yolları sağlayarak nesnel bir değerlendirme sağlaması şeklinde sıralamışlardır. Bunun yanında öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanılması konunun anlaşılabilirliğini kolaylaştırması, soyut olan kavramları somutlaştırması, bireylere eşit imkanlar sunarak bilgiye hızla ulaşmalarını sağlaması ve aynı anda birden fazla bireyle etkileşimde bulunularak eğitimde eşitliğin oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Timur ve diğer. 2020). Bireylerin öğretim sürecinde teknolojiden faydalanmaları bireylerin süreç boyunca zihinsel ve fiziksel olarak aktif öğrenme gerçekleştirmesini de desteklemektedir (Kumaş 2022). Aktif öğrenme, öğrenim süreci boyunca bireylerin araştırma ve sorgulama yaparak düşünme becerilerinin geliştirilmesinin desteklendiği, bireysel ya da grup çalışmalarıyla edinmiş oldukları bilgilerin analiz, sentez ve değerlendirmelerini yaparak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Aydede ve Matyar 2008). Öğretim sürecinde öğrenci merkezli anlayışın benimsendiği yöntemlerden biri de öğrenme galerisi yöntemidir. Öğrenme galerisi yöntemi öğrenme sürecinde bireyi aktif olarak harekete geçiren, bireyin yeni öğrendiği bilgileri kavrayabilmesini ve bireyin zihninde öncesinde var olan bilgilerin de gözden geçirmesini sağlayan grup etkileşimlerinin en üst seviyede tutulduğu bir tartışma tekniğidir. Yöntem uygulanırken projeksiyon, ses kayıt cihazları, bilgisayar ya da renkli kağıtlar gibi materyaller kullanılabilir (Francek 2006). Teknolojinin

öğrenci merkezli olan öğrenme galerisi yöntemiyle harmanlanması bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesi, öğretim sürecine aktif olarak katılması, derse karşı motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Teknoloji destekli öğretim ve bunun yanında öğrenme galerisi yöntemi bireyleri süreç boyunca aktif tutan, çağdaş eğitim anlayışına uygun ve bilginin yapılandırılmasını sağlaması yönleriyle fen bilimleri öğretim faaliyetlerinde kullanıldığında bireylerin başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada 2D teknoloji destekli öğrenme galerisi yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma yöntemi olarak, nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı deneysel desen araştırma yöntemi, deney ve kontrol grubuna yansız atama yoluyla karar verildiği, her iki gruba da ön test son test uygulandığı deney grubuna deneysel bir müdahalede bulunurken kontrol grubuna müdahalede bulunulmadığı yöntem şeklindedir (Özmen, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda yedinci sınıfta öğrenim gören 44 öğrenciden oluşmaktadır. Bu doğrultuda yedinci sınıf seviyesinde iki şube alındı ve basit seçkisiz olarak rastgele bir şekilde şubelerden biri deney grubu ve diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

“Elektrik Devreleri” ünitesi bağlamında kontrol grubunda bulunacak öğrenciler fen bilimleri öğretim programında yalan mevcut durum deney grubunda bulunacak öğrencilere ise 2D teknoloji destekli öğrenme galerisi yöntemi esas alınan artık dersler işlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ders kazanımlarına ne derecede ulaşabildiklerini ölçmek adına Tuna (2023) çalışmasında geliştirdiği “Elektrik Devreleri Ünitesi Kavram Testi (EDKT)” ön ve son test olarak uygulanmıştır. EDKT 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. EDKT'nin güvenilirlik katsayısını (KR20) 0.73 olarak hesaplamıştır. EDKT'nde yer alan sorunların madde güçlük indekslerini 0.27-0.56 arasında ve madde ayırt edicilik indekslerini 0.20-0.55 arasında hesaplamıştır (Tuna, 2023). Uygulama etkinlikleri öncesi öğrenciler bilgilendirilerek öğretim süreci başlamıştır. Öğrenim süreci tamamlandıktan sonra bireylere son test olarak “Elektrik Devreleri Ünitesi Başarı Testi” uygulanmıştır. EDKT'nin ön ve son testlerinden alınan puanların analizi için Bağımsız Örneklem T testi ve ANCOVA analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

EDKT ön test verilerine yapılan bağımsız örneklem t testi analizi incelendiğinde, EDKT'nin ön testinden alınan puanlar arasında deney grubundaki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t = 2.779$, $p = 0.008$, $p < 0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten alınan puanlarda bağımsız örneklem t testi analizinde istatistiksel anlamlı bir farklılık olduğundan son testinden elde edilen puanlara ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analiz sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin EDKT'nin son testinde aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F(1-49) = 7.025$,

p=0.011, p<0.05.]. Bu araştırmada bağımlı değişken olan EDKT son test puanları üzerindeki varyansın yaklaşık %15'inin bağımsız değişken olan deney ve kontrol gruplarındaki uygulama süreci tarafından açıklandığını ifade eder. Elde edilen bulgulara göre deney grubunda uygulanan 2D teknoloji destekli öğrenme galerisi yöntemi öğrencileri elektrik devreleri ünitesine ait akademik başarılarını geliştirdiği söylenebilir. Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazara ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Elektrik devreleri ünitesi, öğrenme galerisi yöntemi, 2D teknoloji

Kaynakça

Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen Bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.

Atalmış, S., şimşek, G. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanım yeterlilikleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 5(1), 1-19.

Aydede, A. G. M. N. ve Matyar, F. (2008). Aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları üzerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 17-28.

Dinç-Bilgin, S. (2021). 2D ve 3D destekli modellemeye dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Kütahya.

Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.

Francek, M. (2006). Promoting discussion in the science classroom using gallery walks. *Journal of College Science Teaching*, 36(1), 27-31.

Kumaş, A. (2023). Fen bilimleri derslerinde hibrit eğitim kapsamında aktif öğrenem aracı olarak teknolojinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 943-961.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Fen bilimleri dersi (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7,8.sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.

Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. Metin, M. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (59-61). Ankara: Pegem Akademi.

Timur, S., Timur, B., Arcagök, S. ve Öztürk, G. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108.

Tuna, S., (2023). Sanal laboratuvar destekli ęretimin ęrencilerin elektrik devreleri konusunda kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Güneş, Dünya ve Ay Bağlamında Geliştirilen Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamlarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi

Ayşegül Uğraş^{1,*} & Nejla Gültepe²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

agulsert@gmail.com

Problem Durumu

Tarih boyunca insanlar gözlerini gökyüzüne çevirdiklerinde gördükleri karşısında merak duymuşlardır. Bu merak onları araştırmaya teşvik etmiştir. Yazının icadından önce Güneş'in ve Ay'ın hareketlerini gözlemleyerek oluşturdukları takvimler sayesinde günlük hayatlarını düzenlemişlerdir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte astronomiye olan ilgi artmış hatta gelişmiş ülkeler arasında uzaya çıkma yarışı başlamıştır. Uzayda yaşam arama çalışmaları, koloni kurulma çalışmaları, uzay istasyonlarında yapılan bilimsel deneyler gibi çalışmalar ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin bir göstergesi haline gelmiştir. Son yıllarda uzay teknolojisinin gelişmesiyle birlikte Ay'ın yüzeyinde su izine rastlanması, Ay'ın karanlık yüzeyine araç gönderilmesi, Venüs'ün atmosferinde olası yaşam belirtisine rastlanması, Parker Güneş Sondası'ndan gelen Güneş ile ilgili son bilgiler, Marsta bulunan sıvı su rezervuarı gibi birçok gelişme ülkemizde astronomiyle ilgili neler yapıyor sorusunu akla getirmektedir.

2021 yılında açıklanan Milli Uzay Programı hedeflerinden biri olan Türk Astronot hedefi Şubat 2024 tarihinde gerçekleştirildi. İlk Türk Astronotumuzu Uluslararası Uzay İstasyonu gönderirken başta gençlerimiz olmak üzere tüm ülkenin uzaya olan farkındalığı arttı. Ve ülkemizdeki genç nesillerin astronomi eğitimi için neler yapıldığı sorusunu gündeme getirdi. Avrupa ülkelerinde 1990'dan itibaren önem kazanmaya başlayan astronomi eğitimi ile ilgili araştırmalar ülkemizde ancak son yıllarda ağırlık kazanmaya başlamıştır (Demirel ve Aslan, 2014) Türk Milli Eğitim Sistemindeki tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarından biri de astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmaktır. (MEB, 2018) 2018 yılında fen bilimleri dersi öğretim programında yapılan değişikliklerle genellikle son ünitelerde bulunan "Dünya ve Evren" öğrenme alanı başlığı altında bulunan astronomi konularının kazanım sayıları artırılarak, ilk ünitelere yerleştirilmiştir. (MEB, 2018) Bu durum ülkemizde astronomi eğitimine önem verilmeye başlandığını göstermektedir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Astronomi ve Uzay Bilimleri dersi için belirlediği genel amaçlardan 'yaratıcılık ve bilimsel düşünme yeteneği geliştirme', 'üç boyutlu düşünebilme kavramını geliştirme' ve 'zaman, konum ve sayılar arasındaki ilişkilerin kavranmasını sağlama' amaçları dikkat çekmektedir (MEB, 2010). Bu genel amaçlar, astronomi öğretiminin Fen Bilimleri eğitiminde ayrı bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Astronomi, evrensel nitelik taşıyan yasaların görsel olarak konduğu, sınıandığı, bilinen en büyük uygulama laboratuvarı olması bakımından diğer tüm bilim dalları ile büyük bir birliktelik içindedir (Keçeci, 2012). Astronomi dersi genellikle soyut konular ve

kavramlardan meydana geldiği için öğrenilmesi öğrenciler için zor olabilmektedir (Başçı,2019). Özellikle Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerine göre henüz soyut işlemler döneminin başında sayılan Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay ünitesinin öğretiminde soyut kavramlar zenginleştirilmiş eğitim ortamlarında somutlaştırılarak Astronomi kavramlarına yönelik anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Kavramların somutlaştırılmasında; uzay gözlem evi gezisi, teleskop ile güneş gözlemi, bilim insanı ile söyleşi, münazara, drama, artırılmış gerçeklik uygulamaları, hikâye tamamlama, model oluşturma gibi zenginleştirilmiş ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerin önemli bir yeri olduğu düşünülmüştür.

Buradan hareketle bu araştırmanın problem cümlesi “Güneş, Dünya ve Ay ünitesinde uygulanan zenginleştirilmiş eğitim ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen alt problemlerin cevapları araştırılmıştır.

1. Deney ve kontrol grupları (Deney 1, Deney 2 ve Kontrol 1, Kontrol 2 grupları) arasında “Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi Başarı Testi” ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grupları (Deney 1, Deney 2 ve Kontrol 1, Kontrol 2 grupları) içerisinde “Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi Başarı Testi” (ön test-son test) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grupları (Deney 1, Deney 2 ve Kontrol 1, Kontrol 2 grupları) arasında “Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi Başarı Testi” son test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grupları (Deney 1, Deney 2 ve Kontrol 1, Kontrol 2 grupları) içerisinde “Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi Başarı Testi” (son test-kalıcılık testi) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin 5. Sınıf Güneş, Dünya ve Ay ünitesinin öğretilmesinde öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test – son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Okul ortamında kişilerin gruplara yansız dağıtılması mümkün olmadığı için yarı deneysel model kullanılmıştır (Metin, 2014). Üniteye başlamadan önce hem deney gruplarına hem de kontrol gruplarına Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi Başarı Testi (GDAÜBT) ön test olarak uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol gruplarında 6 haftalık (24 ders saati) uygulama süresince Milli Eğitim Bakanlığı yıllık ders planına göre yapılandırmacı öğretim programına bağlı kalınmıştır. Deney gruplarındaki öğretim; filtreli teleskop ile Güneş gözlemi, bilim insanı ile Güneş hakkında söyleşi, modelleme, münazara, drama çalışması, hikaye tamamlama ve uzayevi gezisi gibi farklı etkinliklerle zenginleştirilmiştir. GDAÜBT, ünite bitiminde tüm gruplara son test olarak; son test uygulamasından yaklaşık 8 hafta sonra tüm gruplara bilgilerin kalıcılığını ölçmek amacıyla tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir bulunan bir devlet okulunun 2023-2024 eğitim öğretim yılı 5. sınıflarında eğitim gören 4 sınıf oluşturmaktadır. Araştırmacının kendi çalıştığı okul olması sebebiyle zaman ve maliyet açısından uygun olduğu düşünülerek 5. sınıflardan 4 sınıf rastgele yolla seçilmiştir. 5/A sınıfı (N=21) ve 5/C sınıfı (N=21) deney grubu olarak, 5/B sınıfı (N=20) ve 5/D sınıfı (N=20) kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmacının objektif davrandığını göstermek ve güvenilirliği artırmak için 2 farklı kontrol grubu seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan GDAÜBT'i veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Alan taraması sonrası 7 ana kazanım ve ana kazanımların alt kazanımları dikkate alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan kapsam geçerliliği sağlanacak şekilde 32 tane çoktan seçmeli soru seçilmiştir. Hazırlanan soruların bilimsel, dil ve anlatım yönünden doğruluğunun incelenmesi amacıyla alanında uzman bir öğretim görevlisinden, 3 fen bilimleri öğretmeninden ve 1 türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan soruların 5. Sınıf öğrencilerinin anlama seviyelerine uygun olup olmadığını test etmek için 2022-2023 eğitim öğretim yılında 5. Sınıf olan 10 öğrenciye uygulanmıştır. Uzmanlardan ve pilot uygulama yapılan öğrencilerden alınan dönütler dikkate alınarak bazı sorular belirtke tablosu göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılırken bazı sorular da testten çıkarılarak soru sayısı 20 ye düşürülmüştür. GDAÜBT'nin pilot uygulaması 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk haftasında 6., 7. ve 8. sınıflarda eğitim gören toplam 409 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek testin KR-20 güvenilirlik değeri 0,72 olarak hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlük indeksi $p=0,50$ olarak tespit edilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi 0,20-0,29 arasında çıkan 2 soru (11. ve 15. soru) uzman görüşü alınarak düzeltilmiştir ve son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada yer alan grupların GDAÜBT'i ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır [$F(3-78) = 3.317, p > .05$].

Araştırmanın problemi, deney ve kontrol gruplarının GDAÜBT ön test ve son test puanları ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırmak için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, GDAÜBT ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, [$F(3-77) = 10.057, p < .05$]. Grupların GDAÜBT düzeltilmiş son test puanları Deney 1 grubu $\bar{X}D1 = 13.93$, Deney 2 grubu $\bar{X}D2 = 13.16$, Kontrol 1 grubu $\bar{X}K1 = 9.71$ ve Kontrol 2 grubu $\bar{X}K2 = 12.79$ olarak hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle, gruplarda kullanılan yöntem öğrenci başarısı üzerinde etkili olmuştur. Zenginleştirilmiş eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğretim ile mevcut Fen Bilimleri programındaki öğretimin öğrencilerin Güneş, Dünya ve Ay ünitesindeki başarılarına ne derece etkili olduğunu belirleyen eta-kare (η^2) etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .282$ olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün .14 değeri ise büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2023, s. 44; Büyüköztürk vd., 2021, s.158; Green ve Salkind, 2014, s.158). Ayrıca GDAÜBT son test puan ortalamalarındaki varyansın %28.2'si uygulanan zenginleştirilmiş eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğretim tarafından açıklanabilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı testi, zenginleştirilmiş eğitim ortamı, güneş, dünya ve ay, astronomi eğitimi

Kaynakça

Başçı, E. (2019). Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Astronomi Dersinin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına, İlgisi ve Tutumlarına Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2023). Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı (30. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.

Büyüköztürk, Ş. Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2021). Sosyal bilimler için istatistik (25. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.

Can, A. (2016). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4. Baskı) . Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, R. & Aslan, O. (2014). The effect of science and technology teaching promoted with concept cartoons on students' academic achievement and conceptual understanding. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 368-392.

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson

Keçeci, T. (2012, 26-28 Nisan). İlköğretim kavramlarının astronomiyle ilgili temel anlama düzeyi ve astronomi dersinin eğitim için önemi. 3. Uluslararası Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Etkileri Konferansında sunuldu, Antalya

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). *Astronomi ve Uzay Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, Ankara.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, Ankara.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara

Metin, Mustafa. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dijital Hikâye Destekli Argümantasyon Uygulamalarının Başarı, Argümantasyon Kalitesi ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*

Kübra Ceylan ^{1,*} & Aslı Saylan Kırmızıgül ¹

¹ Erciyes Üniversitesi
kceylan400@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim teknolojilerindeki yenilikler, gelişmeler, öğretim yöntemlerinde köklü değişikliklere yol açmaktadır. Bu bağlamda, dijital hikâyeler son yıllarda eğitimde önemli bir araç olarak dikkat çekmektedir. Dijital hikâyeler, metin, ses, görüntü ve video gibi çeşitli medya unsurlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan anlatı odaklı dijital içeriklerdir. Bu araçlar, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek, öğrenme süreçlerini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirmek için kullanılmaktadır.

Literatürde dijital hikâyelerin eğitimdeki etkilerini inceleyen çalışmalar, bu araçların öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Hung ve diğerlerinin (2012) yaptığı bir çalışmada, dijital hikâyelerin öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını artırdığı, problem çözme yetilerini geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca, dijital hikâyelerin derslerde öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine yardımcı olduğu ve soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığı belirtilmiştir (Başar, 2022; Sandaran ve Kia, 2013).

Sosyobilimsel konulara yönelik dijital hikâye kullanımına ilişkin yürütülen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (örn. bkz. Ercan Yalman, 2023; Park vd., 2017). Sosyobilimsel konular, bilimsel ve toplumsal meseleler arasındaki etkileşimleri ele alır ve öğrencilerin bu konularda eleştirel düşüncelerini teşvik eder. Bu tür konularla ilgili argümantasyon uygulamalarına dair birçok çalışma mevcutken (örn., Aydın, 2021; Yolagiden, 2021), dijital hikâye destekli argümantasyon uygulamalarının sosyobilimsel konulardaki etkilerini inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu durum, dijital hikâyelerin bu alanda nasıl bir katkı sağlayabileceğine dair önemli bir bilgi eksikliğini işaret etmektedir.

Dijital hikâyelerin argümantasyon kalitesi üzerindeki potansiyel etkileri de dikkat çekicidir. Argümantasyon, öğrencilerin düşüncelerini ve görüşlerini mantıklı bir şekilde savunma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dijital hikâye destekli argümantasyon uygulamalarının öğrencilerin argümantasyon kalitelerini nasıl etkilediğini incelemek, bu tekniklerin eğitimsel değerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu bağlamda, mevcut çalışma, dijital hikâye destekli argümantasyon uygulamalarının sosyobilimsel konulardaki öğrenci başarısı, argümantasyon kalitesi ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın, dijital hikâyelerin eğitimdeki potansiyelini ortaya koyma ve sosyobilimsel konuların öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar geliştirme konularında alan yazına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. .

Yöntem

Bu çalışma, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin “İnsan ve Çevre” ünitesinde dijital hikâye destekli argümantasyon uygulamalarının başarı, argümantasyon kalitesi ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı karma bir yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemleri arasında gömülü desen tercih edilmiştir. Geniş boyutlu bir nicel araştırma içerisinde nitel araştırma yönteminin de yer aldığı araştırmalarda gömülü desen kullanmak uygun görülmektedir (Creswell, 2013). Araştırmanın nicel boyutunda “Dijital hikâye destekli argümantasyon uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin İnsan ve Çevre Ünitesi’ne ilişkin akademik başarı ve eleştirel düşünme beceri düzeylerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranacaktır. Araştırmanın nitel boyutunda ise “Beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı argümantasyon kalitelerindeki değişim nasıldır?” sorusuna yanıt aranacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın nicel kısmı ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel kısmı ise durum çalışması deseni ile yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, çalışma beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürütülmüştür. Bir deney ve bir kontrol grubu ile çalışılmıştır.

Kontrol grubunda derslere standart yöntemlerle devam edilirken, deney grubunda dijital hikâye temelli argümantasyon uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Ders planları 5E modeline göre tasarlanmış ve dijital hikâyeler, 30 kriteri içeren bir değerlendirme rubriğine göre hazırlanmıştır (Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel, 2016). Uygulama beş hafta sürmüştür.

Nicel verilerin toplanmasında Çiçek Şentürk ve Selvi (2021) tarafından beşinci sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olan “İnsan ve Çevre” ünitesine yönelik akademik başarı testi ile Görücü (2014) tarafından geliştirilen 17 maddeden oluşan Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Başarı testi ünitenin sekiz kazanımına (MEB, 2018) yönelik hazırlanmış olan dört seçenekli çoktan seçmeli 27 sorudan oluşmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında öğrenci günlüğü formu, argümantasyon analiz rubriği ve yazılı argümantasyon formu kullanılmıştır. Yazılı argümantasyon formu ile analiz rubriği hazırlanırken McNeill ve Krajcik’in (2012), Toulmin’in (2003) argümantasyon modelini uyarlayarak oluşturmuş oldukları iddia, kanıt, muhakeme ve çürütücüden oluşan model temel alınmıştır. Öğretim süreci boyunca öğrencilerin dersler hakkındaki düşünceleri öğrenci günlüğü formu ile toplanmıştır.

Başarı testi ile Eleştirel Düşünme Ölçeği’nin ön ve son test uygulamaları için SPSS 24 programı kullanılarak betimsel istatistik analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ve son test puanlarının ayrı ayrı karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Son olarak, deney grubunun başarı testi ve Eleştirel Düşünme Ölçeği’nden elde edilen ön test ve son test puanlarının ayrı ayrı karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin yazılı argümantasyonları, argümantasyon analiz rubriği kullanılarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Benzer şekilde öğrenci günlükleri de içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinde kontrol grubuna göre belirgin bir artış beklenmektedir. Dijital hikâye destekli argümantasyon uygulamalarının, öğrencilerin “İnsan ve Çevre” ünitesindeki bilgi anlayışlarını güçlendirmesi ve akademik başarılarını artırması öngörülmektedir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin argümantasyon kalitelerinde uygulama süreci boyunca önemli bir iyileşme gözlemlenmesi beklenmektedir. Dijital hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin argümanlarını daha sistematik ve etkili bir şekilde oluşturma becerilerinde gelişme sağlanacağı düşünülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin de deney grubunda daha fazla gelişmesi öngörülmektedir. Dijital hikâyeler, öğrencilerin olayları ve bilgileri farklı açılardan değerlendirme yeteneklerini güçlendirebilir. Genel olarak, dijital hikâye destekli argümantasyon uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, argümantasyon kaliteleri ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratması beklenmektedir. Bu bulgular, dijital hikâyelerin eğitimdeki etkinliğini ve sosyobilimsel konuların öğretimindeki potansiyel katkılarını vurgulayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, dijital hikâye, fen eğitimi

* Bu bildiri 13458 ID’li proje kapsamında ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi tarafından desteklenmiştir.

Kaynakça

Aydın, S. (2021). *Argümantasyon temelli uygulamaların 8. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerine ve düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. Nebreska.

Çiçek Şentürk, Ö. ve Selvi, M. (2021). Fen bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ünitesi akademik başarı testi geliştirme: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 601-630.

Ercan Yalman, F. (2023). Is digital storytelling functional in socioscientific issues? Pre-service science teachers’ experiences. *Journal of Advanced Education Studies*, 5(1), 203-232.

Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] .Yeditepe Üniversitesi

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Park, S., Ko, Y., & Lee, H. (2017). Students’ perception on the effects of the SSI instruction using digital storytelling approaches. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 37(1), 181-192.

Sandaran, S. C., & Kia, L. C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: Some preliminary findings. *Sains Humanika*, 65(2), 125-131.

Çıralı Sarıca, H. ve Koçak Usluel, Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Yolagiden, C. (2021). *Çevrim içi sosyobilimsel argümantasyonun sosyobilimsel farkındalığa, girişimciliğe ve bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.

McNeill, K. L., & Krajcik, J. S. (2012). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence and reasoning framework for talk and writing*. New York, NY: Pearson Allyn & Bacon.

Ödev Yaparken Yapay Zeka: Öğrenci Görüşleri

Mehmet Akif Arduç^{1,*} & Gülşah Gürkan²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Malatya Turgut Özal Üniversitesi

arducakif@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler, eğitim süreçlerini köklü bir şekilde değiştirmektedir. Özellikle yapay zeka (YZ) teknolojileri, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar sunarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini dönüştürmektedir. YZ destekli araçların, özellikle ödev yapma sürecindeki etkileri, eğitim alanında önemli bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. Bu araçlar, öğrencilere kişiselleştirilmiş rehberlik ve geri bildirim sunma kapasitesine sahip olsalar da, bu araçların öğrenciler üzerindeki algıları ve etkileri üzerine daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.

YZ'nin eğitimdeki potansiyeli, genellikle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen içerikler ve geri bildirimler sunabilmesiyle öne çıkmaktadır. Ancak, YZ destekli araçların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve bu araçların eğitim sürecini nasıl etkilediği konusunda çeşitli belirsizlikler bulunmaktadır. Öğrencilerin YZ tabanlı ödev yardım araçlarını kullanırken karşılaştıkları zorluklar, bu araçların eğitimdeki rolü ve etkinliği hakkında net bir anlayış geliştirmeyi zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin YZ destekli ödev yapma araçlarına yönelik algıları, bu teknolojilerin eğitimde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair önemli veriler sunabilir. Özellikle, YZ'nin öğrencilerin bağımsızlıklarını, öğrenme motivasyonlarını ve problem çözme becerilerini nasıl etkilediği, bu araçların eğitimdeki yerini belirlemek açısından kritik öneme sahiptir. YZ'nin eğitimdeki kullanımına yönelik elde edilen öğrenci görüşleri, bu teknolojilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına nasıl yardımcı olabileceğini anlamak için gerekli verileri sağlayacaktır.

Bu bağlamda, ödev yaparken YZ destekli araçların öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimcilerin ve politika yapıcıların bu araçları daha etkili bir şekilde entegre edebilmeleri için yol gösterici olacaktır. Öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin ve karşılaştıkları zorlukların detaylı bir şekilde incelenmesi, YZ destekli araçların eğitimdeki potansiyelini en iyi şekilde kullanmak için gerekli iyileştirmeleri belirlemeye yardımcı olacaktır.

YZ destekli araçların eğitimdeki etkilerini anlamak, aynı zamanda öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerini de değerlendirmeyi gerektirir. Öğrenciler, YZ teknolojilerinin avantajlarından tam anlamıyla yararlanabilmek için belirli bir bilgi ve beceri seviyesine sahip olmalıdır. Bu nedenle, YZ araçlarının eğitimde nasıl kullanıldığı, öğrencilerin teknolojiye olan yaklaşımını ve teknolojiyi kullanma becerilerini doğrudan etkileyebilir. YZ'nin eğitimde sağladığı kişiselleştirilmiş geri bildirimler ve rehberlik, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Ancak, bu araçların kullanımı sırasında yaşanan zorluklar ve sınırlamalar da dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin YZ destekli ödev yapma

süreçlerinde karşılaştıkları teknik sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümler, eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin bu araçları nasıl algıladıkları, onların eğitim motivasyonlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebilir. YZ destekli araçların eğitimdeki rolü üzerine yapılan bu araştırma, öğrencilerin bu teknolojilere olan güvenlerini ve kullanım alışkanlıklarını anlamak için kritik bir fırsat sunar. Araştırma sonuçları, eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin YZ entegrasyonunu daha etkili bir şekilde planlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, YZ destekli araçların eğitimdeki potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için öğrencilerin deneyimlerine dayalı bilgi ve geri bildirimlerin toplanması büyük önem taşır.

Yöntem

Bu araştırma, öğrencilerin ve öğretmenlerin yapay zeka (YZ) destekli ödev yapma araçları hakkındaki görüşlerini toplamak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, nitel bir araştırma yöntemi kullanarak yürütülmüş ve veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir: öğrenci ve öğretmen görüşmeleri.

Öğrenci görüşleri, çeşitli yaş gruplarından ve farklı eğitim düzeylerinden toplam 30 öğrenci ile yapılan bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşme soruları, öğrencilerin YZ destekli araçları kullanırken yaşadıkları deneyimleri, karşılaştıkları zorlukları ve bu araçların öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşmeler, sesli kayıt cihazları ile kayıt altına alınmış ve ardından metin analizine tabi tutulmuştur.

Öğretmen görüşleri ise, YZ destekli araçların eğitimdeki etkileri hakkında öğretmenlerin deneyimlerini ve gözlemlerini anlamak amacıyla yapılan benzer bir yöntemle toplanmıştır. Toplam 15 öğretmen ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, öğretmenlerin bu araçların öğretim süreçlerine etkilerini, öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediğini ve araçların eğitim stratejileri üzerindeki potansiyel katkılarını araştırmak için hazırlanmıştır. Öğretmen görüşmeleri de sesli kayıt cihazları ile kaydedilmiş ve içerik analizi yapılmıştır.

Toplanan veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiş ve öğrenci ile öğretmen görüşlerinden elde edilen ortak temalar ve farklılıklar belirlenmiştir. Bu analiz, YZ destekli ödev yapma araçlarının eğitimdeki etkilerini ve öğrencilerin eğitim süreçlerine katkılarını anlamak için önemli bir temel sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın bulguları, yapay zeka (YZ) destekli ödev yapma araçlarının öğrenciler ve öğretmenler tarafından genel olarak olumlu değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, YZ teknolojilerinin kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlama kapasitesinden ve ödev yapma süreçlerini daha verimli hale getirme yeteneğinden memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Özellikle, YZ araçlarının sunduğu anlık geri bildirimler ve rehberlik, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmış ve akademik başarılarına olumlu katkılarda bulunmuştur.

Öğrencilerin YZ destekli araçları kullanırken daha hızlı ve etkili bir şekilde bilgiye erişebilme imkanları bulmaları, ödevlerde karşılaştıkları zorlukların azalmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca, bu araçlar, öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirmelerine ve problem çözme yeteneklerini artırmalarına destek sağlamıştır. Öğrenciler, YZ'nin sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin, onların bireysel ihtiyaçlarına uygun çözümler sunduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler açısından bakıldığında, YZ araçlarının öğretim süreçlerine entegrasyonunun genel olarak olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, bu araçların öğrenci performansını izleme ve analiz etme konusunda sağladığı kolaylıkların yanı sıra, öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde planlamalarına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. YZ'nin sunduğu verilerin, öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olduğu ve eğitim materyallerini daha iyi uyarlamalarına olanak sağladığı belirtilmiştir.

Sonuç olarak, hem öğrenciler hem de öğretmenler, yapay zekanın eğitimdeki olumlu yönlerini vurgulamış ve bu teknolojilerin eğitim süreçlerini destekleyici bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, ortaokul, nitel yöntem, görüş, ödev

Kaynakça

Arnett, T. (2016). Makine çağında öğretim: Yenilik kötü öğretmenleri nasıl iyi, iyi öğretmenleri nasıl daha iyi hale getirebilir. Christensen Enstitüsü.

Aykaç, N. (2018). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Bump, P. (2019, 13 Ekim). İşletmelerde Derin Öğrenme – Güncel Çekiş ve Zorluklar [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://emerj.com/partner-content/deep-learning-in-the-enterprise-current-traction-and-challenges/>

Çalık, B. (2019, 30 Eylül). MEB okullarında "yapay zeka" antrenmanları için kolları sıvadı. Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-okullarda-yapay-zeka-egitimi-icin-kollari-sivadi/1597733>

Dickson, B. (2017, 20 Kasım). Yapay Zeka Eğitimin Geleceğini Nasıl Şekillendiriyor? Erişim adresi: <https://www.pcmag.com/article/357483/how-artificial-intelligence-is-shaping-the-future-of-education>

Eğitimde Yapay Zekâ Çalıştayı - 6 Sonuç Raporu (2019). Erişim Adresi: https://tasam.org/Files/Etkinlik/File/Deklarasyon/EYC6_Sonuc_TR_pdf_9a161561-a82c-4cc1-adcd-ddc6c0e471e2.pdf

Faggela, D. (2019, 21 Kasım). Eğitimde Yapay Zeka Örnekleri [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://emerj.com/ai-sector-overviews/examples-of-artificial-intelligence-in-education/>

Garcia, E. (2019, 10 Ağustos). Yapay zekanın (AI) eğitimde kullanımı [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.openaccessgovernment.org/artificial-intelligence-ai-in-education/66346/>

Gordon, BM (2011). Yapay Zeka: Yaklaşımlar, Araçlar ve Uygulamalar. New York: Nova Science Publishers, Inc.

HolonIQ Yıllık Raporu (2019, 24 Mayıs). 2019 Yapay Zeka ve Küresel Eğitim Raporu. Erişim adresi: <https://www.holoniq.com/notes/2019-artificial-intelligence-global-education-report/>

Arnett, T. (2016). Makine çağında öğretim: Yenilik kötü öğretmenleri nasıl iyi, iyi öğretmenleri nasıl daha iyi hale getirebilir. Christensen Enstitüsü.

Aykaç, N. (2018). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Bump, P. (2019, 13 Ekim). İşletmelerde Derin Öğrenme – Güncel Çekiş ve Zorluklar [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://emerj.com/partner-content/deep-learning-in-the-enterprise-current-traction-and-challenges/>

Çalık, B. (2019, 30 Eylül). MEB okullarında "yapay zeka" antrenmanları için kolları sıvadı. Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-okullarda-yapay-zeka-egitimi-icin-kollari-sivadi/1597733>

Dickson, B. (2017, 20 Kasım). Yapay Zeka Eğitimin Geleceğini Nasıl Şekillendiriyor? Erişim adresi: <https://www.pcmag.com/article/357483/how-artificial-intelligence-is-shaping-the-future-of-education>

Eğitimde Yapay Zekâ Çalıştayı - 6 Sonuç Raporu (2019). Erişim Adresi: https://tasam.org/Files/Etkinlik/File/Deklarasyon/EYC6_Sonuc_TR_pdf_9a161561-a82c-4cc1-adcd-ddc6c0e471e2.pdf

Faggela, D. (2019, 21 Kasım). Eğitimde Yapay Zeka Örnekleri [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://emerj.com/ai-sector-overviews/examples-of-artificial-intelligence-in-education/>

Garcia, E. (2019, 10 Ağustos). Yapay zekanın (AI) eğitimde kullanımı [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.openaccessgovernment.org/artificial-intelligence-ai-in-education/66346/>

Gordon, BM (2011). Yapay Zeka: Yaklaşımlar, Araçlar ve Uygulamalar. New York: Nova Science Publishers, Inc.

HolonIQ Yıllık Raporu (2019, 24 Mayıs). 2019 Yapay Zeka ve Küresel Eğitim Raporu. Erişim adresi: <https://www.holoniq.com/notes/2019-artificial-intelligence-global-education-report/>

Fen DeneYlerini Yapamadık: Durum Çalışması

Mehmet Akif Arduç^{1,*} & Gülşah Gürkan²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Malatya Turgut Özal Üniversitesi

arducakif@gmail.com

Problem Durumu

Fen eğitimi, öğrencilerin bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Fen deneyleri, teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi, öğrencilerin kavramları somut bir şekilde anlamaları ve bilimsel yöntemleri öğrenmeleri açısından büyük öneme sahiptir. Ancak, çeşitli nedenlerden ötürü, birçok okulda fen deneylerinin yeterince yapılmadığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin fen bilimleri konularında derinlemesine anlayış geliştirmelerini ve uygulamalı bilgi edinmelerini engellemektedir.

Fen deneylerinin yapılmaması, genellikle fiziksel altyapı eksiklikleri, yetersiz malzeme ve ekipman, sınırlı öğretim süreleri ve öğretmenlerin deney yapma konusunda yeterli eğitim almış olmamaları gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, müfredat sıkışıklığı ve sınav odaklı eğitim sistemleri, öğretmenlerin fen deneylerine yeterince zaman ayırmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili pratik beceriler kazanmalarını ve bilimsel düşünme yetilerini geliştirmelerini engellemektedir.

Eğitim kurumlarında fen deneylerinin yapılmamasının sonuçları, öğrenci başarılarını ve bilimsel ilgilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Deneylerin eksikliği, öğrencilerin bilimsel kavramları somutlaştırmakta zorlanmalarına ve fen bilimleri alanına karşı motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin deney yapma konusunda yaşadıkları zorluklar, öğretim kalitesini de etkilemektedir.

Bu bağlamda, fen deneylerinin yapılmaması sorununu anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim politikalarının ve uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Fen bilimleri eğitiminin etkinliğini artırmak için, eğitim kurumlarının altyapı ve malzeme gereksinimlerini karşılamaları, öğretmenlerin eğitimlerini desteklemeleri ve müfredatın deneysel çalışmaları teşvik edecek şekilde yeniden düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bu durum çalışması, fen deneylerinin yapılmamasının arkasındaki nedenleri ve bu sorunun çözümüne yönelik önerileri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Fen deneylerinin yapılmaması sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretmenler üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğretmenler, deney yapma fırsatlarının eksikliği nedeniyle yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirmekte zorluk çekmekte ve bu durum, öğretim kalitesini sınırlamaktadır. Deneysel öğretim fırsatlarının sınırlı olması, öğretmenlerin bilimsel süreçleri ve araştırma becerilerini öğrencilerine etkili bir şekilde aktarmalarını engellemektedir. Dolayısıyla, fen bilimleri eğitiminin

güçlendirilmesi için hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik kapsamlı destekler sağlanmalı, fen deneylerinin eğitim sürecinde merkezi bir yer tutması sağlanmalıdır. Eğitim politikalarının bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, fen deneylerinin yapılmama nedenlerini ve bu durumun eğitim sürecine etkilerini anlamak amacıyla üç farklı paydaş grubundan veri toplamayı amaçlamıştır: öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürleri. Veri toplama süreci, nitel bir araştırma yöntemi kullanarak gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci görüşleri, çeşitli yaş gruplarından toplam 20 öğrenci ile yapılan bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşme soruları, öğrencilerin fen deneyleri ile ilgili deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu eksikliğin eğitimlerine etkilerini anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri, fen bilimleri öğretmenleriyle yapılan 15 bireysel yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin fen deneylerinin eksikliği konusundaki gözlemlerini, deney yapma sürecinde yaşadıkları zorlukları ve bu durumun öğretim stratejilerine etkilerini incelemeye odaklanmıştır.

Okul müdürleri ile gerçekleştirilen 10 bireysel yarı yapılandırılmış görüşme, okul yönetiminin fen deneylerinin yapılmaması ile ilgili sorunları, okul içi destek sistemlerini ve bu sorunun çözümüne yönelik mevcut stratejileri değerlendirmeye yönelik olmuştur.

Toplanan veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiş ve her paydaş grubundan elde edilen ortak temalar ile farklılıklar belirlenmiştir. Bu analiz, fen deneylerinin eğitim sürecine olan etkilerini ve çözüm önerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları, fen deneylerinin yapılmamasının nedenleri hakkında tüm paydaş gruplarının benzer endişelere sahip olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, fen deneylerinin eksikliğinin onların öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Malzeme eksiklikleri ve laboratuvarın yetersiz donanımı, öğrencilerin deney yapma fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin fen bilimleri konularını kavramada güçlük çekmelerine ve bilimsel düşünme becerilerinin yeterince gelişmemesine neden olmaktadır.

Öğretmenler, fen deneylerinin yapılmamasının sebeplerini, genellikle malzeme eksiklikleri ve laboratuvarların yetersiz donanımları olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, fen deneylerinin öğretmenler tarafından iş yükü olarak görülmesi, deneylerin eğitim sürecinde yeterince yer almamasına yol açmaktadır. Öğretmenlerin sınırlı zaman ve kaynaklarla bu eksiklikleri aşmakta zorlandıkları görülmüştür.

Okul müdürleri ise, okul içi fiziksel ve malzeme eksikliklerinin yanı sıra, eğitim bütçelerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun fen deneylerinin yapılamamasına neden olduğunu vurgulamışlardır. Müdürler, laboratuvarların fiziksel imkanlarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin deney yapma konusunda desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, fen deneylerinin yapılmamasının arkasındaki temel nedenler malzeme eksiklikleri, laboratuvar donanımının yetersizliği ve öğretmenlerin iş yükü olarak görülmektedir. Bu sorunların çözülmesi için eğitim politikalarının ve okul yönetimlerinin laboratuvar altyapılarını güçlendirmesi ve fen deneylerini destekleyici önlemler alması gerekmektedir. Eğitimde fen deneylerinin etkin bir şekilde yapılabilmesi için kapsamlı bir iyileştirme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Deney, etkinlik, fen bilimleri, durum çalışması, fen deneyleri

Kaynakça

Alper Uçar, B. (2008). Birlikte deneyle öğrenme tekniğinin 9. Sınıf öğrencilerinin fizik dersindeki akademik başarılarına etkisi [Master's Thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/handle/11607/1212>

Anılan, B., Berber, A., & Suder, N. (2020). Basit araçlarla yaparak öğrenme yöntemi ile yapılan deney uygulamalarına yönelik öğretmen adayı ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 52-71.

Arduç, M. A. (2024). Teknoloji destekli fen bilimleri eğitimi çalışmalarının incelenmesi (2020-2023): İçerik analizi. *Alanyazın*, 5(1), 85-103. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1422735>

Arduç, M. A., & Kahraman, S. (2021). Türkiye’de Bilimsel Okuryazarlık Alanında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 16-43. <https://doi.org/10.29129/inujse.934792>

Ates, İ., & Özarslan, M. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fen bilimleri laboratuvar çalışmalarındaki güvenlik önlemleri ile ilgili görüşleri. *Journal of Educational Science*, 2(3), Article 3.

Bostan Sarioğlan, A. B., Altaş, R., & Şen, R. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), Article 1. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787933>

Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2004). İlköğretim fen bilgisi derslerindeki deneylerin yapılma sıklığı ve fizik deneylerinde karşılaşılan sorunlar. 5(1), 59-70.

Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretimi. Pegem Akademi. <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/9fec9eb4-a21d-4ab1-abe8-2bf40fbc0323/fen-ve-teknoloji-ogretimi>

Güvenir, Z. (2023). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren fen etkinliklerine okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısı ve yaratıcılık terimi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(49), 61-83.

İçten, T., & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 401-415. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.290253>

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 50-60.

Keskin, H., & Güneysu, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41-51.

Kırpık, M. A., & Engin, A. O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji eğitimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.

Koç, B., & Bayraktar, Ş. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4. Ve 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi deneylerine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 129-154. <https://doi.org/10.5578/JSS.6623>

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications. https://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=nE1aDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=content+analysis+method&ots=y_8nTshLau&sig=IUVrzR9cKWUMjgpwPy3VFvJPieU

Kula, F., & Sadi, Ö. (2016). Türk fen bilimleri eğitiminde araştırma ve yönelimler: 2005–2014 yılları arası bir içerik analizi. *İlköğretim Online*, 15(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/25781/271890>

Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.

8. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi Ünitesine Dayalı İnfografik Destekli Sosyobilimsel Muhakeme Becerilerinin Geliştirilmesi

Ceren Karaca Sarier ^{1,*} & Selçuk Şahingöz ¹

¹ Gazi Üniversitesi
cerenkr03@gmail.com

Problem Durumu

Yaşadığımız Dünya’da birçok çevre sorunları ile karşılaşmaktayız. Bu sorunlar sosyobilimsel konuların temelini oluşturmaktadır. Erozyon, toprak kirliliği, su kirliliği, hava kirliliği, çevre kirliliği, su kaynaklarının bilinçsiz kullanımı gibi çevre sorunları, insanların da içerisinde bulunduğu ekosistemleri ve madde döngülerini olumsuz yönde etkileyen önemli sosyobilimsel konular arasında yer almaktadır. Ekosistemlerin ve madde döngülerinin uzun vadede bozulmadan devam etmesi sürdürülebilir çevre için önemlidir. Fen bilimleri dersi kapsamında sürdürülebilir yaşam, kaynakların tasarruflu kullanılması ve geri dönüşüm konuları ele alınmaktadır. Aynı zamanda fen bilimleri öğretim programında öğrencilerin çevre sorunlarının gelecekte nasıl bir etkisi olabileceğine yönelik fikirlerini sanatsal yolla ifade edebilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda söz konusu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarının gelecekte Dünya’ya ve insan yaşamına nasıl bir etkisi olacağını sosyobilimsel muhakeme becerilerini geliştirerek etkin bir şekilde değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.

İnfografikler bilginin amacına uygun gösterilmesini, verinin hızlı, anlaşılır ve dikkat çekici bir şekilde alıcıya ulaşmasını sağlar. İnfografikler bilgi görseli bir arada sunan öğretim materyalleridir. İnfografik, bilginin amacına uygun gösterilmesini, verinin hızlı, anlaşılır ve dikkat çekici bir şekilde alıcıya ulaşmasını sağlar. İnfografikler amacına göre farklı hazırlanabilir. Etkileşimsiz infografikler sabit görseller ve metin barındırmaktadır. Bunlar basılı olarak kullanılabilir fakat içerik bakımından sınırlıdır. Etkileşimli infografikler ise içeriğe uygun animasyon, video ve ses eklenebilir bu sebeple etkileşimsiz infografiklere göre daha geniş kapsamlıdır (Yıldırım vd. 2014).

İnfografikler tasarlanırken dikkat edilmesi gereken durumlar vardır. Bunlardan bazıları; tasarım yapılacak konu ile ilgili bilgi sahibi olunması, infografiklerin bağımsız olarak düzenlenmesi, tasarıma uygun şema kullanılması, birbirleriyle ilişkili öğelerin gruplanması, süslemeden uzak sade, etkili anlaşılır infografikler oluşturulması, başlıkların ve manşet bilgilerin kısa tutması gerekir (Hagen ve Golombisky’den Akt. Nuhoğlu Kibar, 2016). Fen bilimleri dersinde içeriğin dikkat çekici hale getirilmesi için infografikler sıkça kullanılmaktadır (Yavuz, 2020; Kumaş, 2023). Eğitim bilişim ağı olan EBA da öğretmen ve öğrencilere fen konularına yönelik hazır olarak sunulan infografikler bulunmaktadır (Kuzukıran H.Ş., 2020). Araştırmada infografiklerden dikkat çekme ve konu anlatımından faydalanılacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yönteminden öğrencilere günlükler tutturularak faydalanılmıştır. Çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Konya ili Karapınar ilçesinde yer alan ilköğretim okullarında 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 20 ğrenci oluşturmaktadır. Bu ğrenciler basit seçkisiz örnekleme aracılığı ile seçilmiştir. Enerji dönüşümleri ve evre bilimi nitesi kapsamında öğrencilerin yakın çevrelerinde bulunan evre sorunları ve olumsuz etkileri infografiklerle desteklenmiş derslerde dikkat çekici hale getirilip, öğrencilerin sosyobilimsel muhakeme becerileri geliştirmeleri planlanmıştır. Konu anlatımında etkileşimsiz infografikler kullanılmıştır. evre sorunlarından biri olan, yeraltı suyu seviyesi değişimi sonucunda oluşan obruklar ve bu obrukların yaratmış olduğu sorunlar üzerinde durulmuştur. Obruklar hakkında bilgiler verildikten sonra infografikler aracılığı ile dikkat çekici hale getirilmiştir. evre sorunlarından ve olumsuz etkilerinden bahsedilmeden önce öğrencilerin bilgi, beceri ve farkındalıklarını tespit etmek adına günlük tutturulmuştur. İnfografiklerle desteklenmiş derslerin öğrencilerin bilgi, beceri ve farkındalıklarında anlamlı bir gelişmeye yol açıp açmadığını tespit etmek adına tekrar günlük tutturulmuştur. Öğrencilerin günlüklerine yazdıkları içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 8. sınıf ğrencilerinin infografik ğretim materyali ile zenginleştirilmiş derslerde evre sorunlarını sosyobilimsel muhakeme yoluyla ele almaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yakın çevrelerindeki en büyük evre problemlerinden olan obruklar, infografiklerle dikkat çekici hale getirilmiştir. evre sorunlarını bir bütün halinde görmelerini sağlayan infografiklerin, öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirmekte olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. Çalışmada kullanılan günlüklerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin infografiklerle yakın çevrelerinde bulunan obruk sorunlarını sosyobilimsel bakış açısıyla ele alabildikleri görülmüştür. Ders başında ve ders sonunda tutulan günlüklere yazılanlar karşılaştırıldığında öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik olumlu yönde bir tutum geliştirdikleri ve daha duyarlı ifadelerde buldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler, evler, tarlalar, sanayiler, bahçeler gibi suların bilinçsiz kullanıldıkları yerlerde bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Aynı zamanda sadece bilinçsiz su kullanımı değil, çevreye zarar veren birçok bilinçsiz kullanımın olduğu düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Geri dönüşümü sağlanan ürünlerin, geri dönüşüm kutularına atılması konusunda hassasiyetlerinin arttıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yakın çevrelerinden başlayarak, tüm dünyada bulunan evre sorunlarının etkilerini düşünmeleri sağlanmıştır. İnfografiklerle destekli öğretimin öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik büyük resmi görmelerinde yardımcı olduğu fark edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnfografik, sosyobilimsel muhakeme, 8.sınıf öğrencileri, enerji dönüşümleri, evre sorunları

Kaynakça

MEB. (2018). Fen bilimleri dersi ğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325&ysclid=llf8d6cpvk7_6244792 sayfasından erişilmiştir.

Kumaş, A. (2023). Fen bilimleri derslerinde hibrit eğitim kapsamında aktif öğrenme aracı olarak teknolojinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 943-961. <https://doi.org/10.24315/tred.1100907>

Kuzukıran, H.Ş. (2020). İnfografik destekli eğitimin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine ve teknolojik yeterliliklerine etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Nuhoğlu Kibar, P. (2016). Bir öğrenme stratejisi olarak infografik oluşturma sürecinin modellenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yavuz, V. (2020). İlköğretimde eğitim materyali olarak infografik kullanımı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7 (2), 749-766. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.658844>

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Aydın, M. (2014). Bilgi grafiği (infografik) oluşturma sürecine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1-9. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/24.yildirim.pdf> sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325&ysclid=1lf8d6cpvk76244792> sayfasından erişilmiştir.

Kumaş, A. (2023). Fen bilimleri derslerinde hibrit eğitim kapsamında aktif öğrenme aracı olarak teknolojinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 943-961. <https://doi.org/10.24315/tred.1100907>

Kuzukıran, H.Ş. (2020). İnfografik destekli eğitimin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine ve teknolojik yeterliliklerine etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Nuhoğlu Kibar, P. (2016). Bir öğrenme stratejisi olarak infografik oluşturma sürecinin modellenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yavuz, V. (2020). İlköğretimde eğitim materyali olarak infografik kullanımı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7 (2), 749-766. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.658844>

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Aydın, M. (2014). Bilgi grafiği (infografik) oluşturma sürecine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1-9. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/24.yildirim.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Dijital Teknolojiler ile Desteklenmiş Resfebe Bulmacalarının Özel Yetenekli Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Yapılarına ve Görüşlerine Etkisi*

İbrahim Benek ^{1,*} & Duru Alptekin ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
ibrahimbenek11@gmail.com

Problem Durumu

Fen, deney ve gözlem yoluyla öğrenilen gerçeklere dayalı olarak doğal dünya hakkındaki bilgi ve çalışma (Britannica, 2024) olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen eğitimi, okul öncesinden lisansüstüne kadar öğrenim gören tüm öğrencilere bilimin temel prensiplerini ve fen ile ilgili kavram ve konularını öğretmeyi amaçlar. Fen eğitimi okul öncesinden başlayarak kademeli bir şekilde ilerlemektedir. Ülkeler fen bilimlerindeki ilerlemenin ülkenin bilim ve teknolojiye katkı sağlayacağı bilincinde olduğu için fen eğitimine önem vermiştir. Bunun için çeşitli öğretim programları tasarlar ve uygularlar. Ülkemizde de fen eğitimine oldukça önem verilmektedir. Ülkemizde 2018 yılında geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amacı bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirmektir (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2018). Fen öğretim programında yer alan bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri gibi alan özgü beceriler (MEB, 2018) öğrencilere kazandırılmaya çalışılır.

Daha etkili bir fen eğitiminin sağlanması için öğrenme-öğretme sürecinin her yönüyle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Aslında bir dersle ilgili öğretimin daha etkin yapılması için öğretim tasarımının teknolojiyle bütünleştirilmesinin niteliği arttıracağı düşünülmektedir (Önal vd., 2023). Teknolojinin eğitime entegrasyonu önem arz etmektedir. Çünkü, teknoloji eğitimde öğretmen, okul ve kitap kadar vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (Devran vd., 2021). Özellikle teknoloji ve bilimin birbiri ile daha ilişkili olması sebebiyle teknolojinin fen eğitiminde bir araç olarak kullanılmasının eğitim sürecinin niteliğini yükselteceği düşünülmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği bu çağda eğitimde teknolojinin kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Fen eğitiminin öğretim sürecine teknolojinin dahil edilmesi ile yenilikçi bir eğitim anlayışına ulaşılmış olur. Fen eğitiminde teknoloji kullanımı farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Simülasyonlar, sanal geziler, sanal deneyler, web 2.0 araçları kullanımı, bilgisayar temelli tasarım ve modelleme, interaktif ders materyallerinin kullanımı bunlara örnek olarak verilebilir.

Fen eğitiminde kullanılan teknolojinin kullanım alanlarından biri dijital oyunlardır. Öğretme-öğrenme sürecinde dijital oyunların kullanılması öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir. Eğitim sürecinde dijital oyun kullanımı, öğrencilerde yaratıcı düşünme, problem çözme, yenilikçi ve girişimci düşünme becerileri geliştirmektedir. Dijital oyun yazılımları, eğlence ve eğitimi bir araya getirdiği için öğrenciler ve eğitimciler için dikkat çekici bir unsur olmaktadır (Akgül ve Kılıç, 2020).. Dijital oyun anlayışının gelişmesiyle çocukların eğlence anlayışı değişmiş, sokak oyunları anlayışı yerini bilgisayar ve tabletlere

bırakmıştır (Yıldız ve Zengin, 2021). Yani, teknolojik gelişmeler nedeniyle oyunlar teknolojik ortamlara girmiş ve çocukların eğlenceye yönelik bakış açıları değişmiştir (Ağırgöl vd., 2022).

Öğrencilerin oyun ve eğlence anlayışlarının değiştiği görüşü dikkate alınmış ve bu temelde öğrenme-öğretme sürecinde dijital eğitsel oyunlarının kullanılmasının olumlu olacağı düşüncesi bizi bu çalışmayı yapmamıza itmiştir. Yürütülen bu çalışmada dijital teknoloji ile desteklenmiş resfebe bulmacalarının öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda bir akıl ve zeka oyunu olan resfebe bulmacalarından faydalanılmıştır. Bunun için dijital teknoloji ile desteklenmiş bir resfebe uygulaması geliştirilmiş ve geliştirilen uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin “besinlerimiz” konusundaki başarıları, bilişsel yapıları ve görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desene göre desenlenmiştir. Bu araştırma deseninde nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanır, analiz edilir ve sürecin sonunda iki sonuç kümesi birleştirilerek yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu çalışmanın nicel boyutunda tek gruplu ön test son test deneysel desen ve nitel boyutunda fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2023-2024 eğitim-öğretim yılının I. döneminde Türkiye'nin doğusunda yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) destek gruplarında öğrenim gören 23 özel yetenekli öğrenci (4.sınıf) dahil edilmiştir. Katılımcıların 10'u erkek ve 13'ü kızdır. Yaşları ise 8-10 arasında değişmektedir. Öğrencilerin seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları

Dengeli Beslenme Başarı Testi

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek için Yıldız, Keçeci ve Zengin (2019) tarafından geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Dengeli Beslenme Başarı Testi kullanılmıştır. Başarı testinin kullanımı için yazarlarla iletişime geçilmiş ve yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Dengeli Beslenme Başarı testi uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak uygulanmıştır.

Besinler Kelime İlişkilendirme Testi

Özel yetenekli öğrencilerin süreç öncesi ve süreç sonrasında besinler konusuna yönelik bilişsel yapılarını belirlemek ve uygulamanın bilişsel yapılarındaki değişime etkisini tespit etmek için Kelime İlişkilendirme Testi'nden (KİT) faydalanılmıştır.

Görüşme Formu

Uygulama bittikten sonra çalışma grubunda yer alan sekiz (8) öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorularla uygulamanın öğrencilere ne gibi faydaları olduğunu, öğrencilerin uygulama ile ilgili yaşadıkları duyguların neler olduğunu, öğrencilerin uygulama boyunca besinler konusunda hangi bilgiler öğrendiklerini, uygulamanın eğitici-öğretici yönlerinin neler olduğunu, uygulamanın olumsuz yönlerinin neler olduğu ve geliştirilen uygulamanın fenin başka konularında da kullanılmasına yönelik öğrencilerin görüşlerinin neler olduğunu detaylı bir şekilde belirlemeye çalışılmıştır.

Uygulama

Öncelikle 4. sınıf fen bilimleri dersinin “besinlerimiz” ünitesi kapsamındaki kavram/konular belirlenmiş ve belirlenen kavram/konularla ilgili 39 ayrı resfebe bulmacası oluşturulmuştur. Resfebelerin oluşturulmasında web 2.0 araçlarından “canva” programından yararlanılmıştır. Oluşturulan resfebeler yine bir web 2.0 aracı olan “kahoot” programına entegre edilerek uygulama son haline getirilmiştir. Geliştirilen uygulama 2023-2024 eğitim-öğretim yılının I. yarısında BİLSEM’de öğrenimlerine devam eden 23 özel yetenekli öğrenciye 8 hafta boyunca uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada yer alan öğrencilerin besinler konusundaki akademik başarı düzeylerini belirlemek için dengeli beslenme başarı testi uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, dijital teknoloji ile desteklenmiş resfebe uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin besinlerimiz konusundaki akademik başarılarına pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası besinlerimiz konusundaki bilişsel yapılarını ve bilişsel yapılarındaki değişimi belirlemek için kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin besinlerimiz konusunda uygulama öncesinde 59 ve uygulama sonrasında 80 ayrı kelime ürettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin uygulama öncesinde toplamda 169 kelime ürettiği ve uygulama bittikten sonra ise ürettikleri kelime sayısının 273’e çıktığı belirlenmiştir. Elde edilen bu veriler ışığında dijital teknoloji ile desteklenmiş resfebe uygulamasının öğrencilerin besinlerimiz konusundaki bilişsel yapılarına pozitif bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda öğrenciler uygulamanın faydalı yönlerine, uygulama sayesinde yeni öğrendikleri bilgilere, uygulamanın eğitici-öğretici yönüne, süreçte yaşadıkları duygulara ve uygulamanın fenin diğer konularında da kullanılmasına vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde katılımcıların dijital teknoloji ile desteklenmiş resfebe uygulamasına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, besinlerimiz, dijital teknolojiler, resfebe bulmacaları, web 2.0 araçları

* Bu çalışma TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması kapsamında geliştirilmiştir.

Kaynakça

Ağırgöl, M., Kara, E., & Akgöl, G. D. (2022). Eğitsel Dijital Oyunlarla İşlenen Fen Bilgisi Dersinin Öğrencinin Bilgilerinin Kalcılığına, Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(3), 157-176.

Akgöl, G. D., & Kılıç, M. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyunlar ve kodu uygulamasına yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(2), 101-120.

Britannica. (2024). The Britannica Dictionary <https://www.britannica.com/dictionary/science>

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. P. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. bs., Y. Dede ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Devran, P., Öztay, E. S., & Çelikkıran, A. T. (2021). Türkiye’de fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu üzerine öğretmenler ile yapılan çalışmaların içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1789-1825.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

Önal, N., Ardıç, M. & Tanık Önal, N. (2023). Teknoloji destekli fen eğitimi bağlamında Edpuzzle’a yönelik bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, (20), 83-97.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S., & Zengin, R. (2021). Dijital ve Sınıf İçi Eğitsel Oyunlarla Gerçekleştirilen Fen Eğitiminin Okul Öncesi Öğrencilerinin Bilişsel Gelişim Düzeylerine Etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (86), 497-512.

Yıldız, S., Keçeci, G., & Zengin, F. K. (2019). Dengeli beslenme akademik başarı testi: geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 848-868.

Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Kavramsal Anlamaya Etkisi

Mehmet Ürünibrahimoğlu ^{1,*} & E. Aysin Şenel ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Anadolu Üniversitesi

mehmeturunoglu27@gmail.com

Problem Durumu

OBYM, birbiriyle etkileşimli olan; “keşfetme ve sınıflandırma”, “yapılandırma ve müzakere etme”, “transfer etme ve genişletme”, “yansıtma ve değerlendirme” aşamalarından oluşmaktadır (Ebenezer ve diğerleri, 2010). Keşfetme ve sınıflandırma aşamasında öğrencilerde var olan kavramlar, inançlar, tutumlar belirlenmeye çalışılır (Ebenezer ve Connor, 1998). Bu aşamada, öğrencilerden elde edilen veriler sınıflandırılarak kategorilere ayrılır. Bu kategorilendirilmiş veriler kullanılarak öğrencilerin düşünceleri, inançları ve tutumlarına ilişkin bilgi sahibi olunur (Wood, 2012). Yapılandırma ve müzakere etme aşamasında, öğretmen ve öğrenciler kavramların anlamlarını kendi aralarında tartışarak yapılandırır (Ebenezer ve Connor, 1998). Öğrenciler, bu aşamada dersin konusuna ilişkin kavramları, ilkeleri ve teorileri öğrenirler (Biernacka, 2006). Bu aşamada öğrenciler bir taraftan kavramları, ilkeleri ve teorileri öğrenirken bir yandan da yapılan deneysel etkinliklerle bilimin doğasını öğrenirler. Transfer etme ve genişletme aşamasında, öğrenciler bilgilerini günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara transfer ederek araştırma yaparlar (Ebenezer ve Connor, 1998). Ayrıca bu aşamada öğrenciler günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye çalışırken aynı zamanda bilimsel bir araştırma gerçekleştirirler. Yansıtma ve değerlendirme aşamasında ise öğretmen eğitimin ne düzeyde etkili olduğunu değerlendirir. (Çalık ve Cobern, 2017).

OBYM'nin yukarıda sözü edilen aşamaları incelendiğinde 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın öngörülerıyla uyumlu olduğu görülmektedir. OBYM, Fen Bilimleri derslerinde kullanılırken, keşfetme ve sınıflandırma aşamasında öğrencilerin kavramlara ilişkin bilgileri ortaya çıkartılırken yapılandırma ve müzakere etme aşamasında bu bilgiler kullanılarak kavramsal anlamaları sağlanır. Yapılandırma ve müzakere etme aşaması ile transfer etme ve genişletme aşamalarında yapılan etkinliklerle de öğrenciler bilimin doğasına ilişkin yeterli bir anlayış geliştirirler. Nitekim OBYM'nin aşamalarında yapılan uygulamalar öğrencilerin kavramsal anlama ve bilimin doğasını öğrenmeye ilişkin yaşadıkları sorunlara çözüm getirebilir. Bu bağlamda araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden araştırmanın, ilkökul fen bilimleri öğretimine ve OBYM'ye ilişkin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersinde OBYM kullanımının etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu problemlere cevap aranmıştır:

- Deney ve kontrol grubunun kavramsal anlamaları nasıldır?
- Deney ve kontrol grubunun kavramsal anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, “karma araştırma modeli”, desen olarak “gömülü desen” kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada deneysel uygulama yapılmıştır. Deneysel uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırmanın nicel boyutunda, “ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deneysel uygulamadan sonra deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın alışma grubu iki aşamada belirlenmiştir. Bu bağlamda ilk önce araştırmanın yapıldığı okul, daha sonra çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bulunduğu sınıf belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul ve sınıf belirlenirken “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Bu bağlamda bir okulda dördüncü sınıf şubesine devam eden öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubu 19 öğrenciden, kontrol grubu 19 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu (KBF)”, “Kavramsal Anlama Testi (KAT)”, “Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)” ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan KBF alışma grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri ve sosyoekonomik özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. KAT 10 maddeden oluşmaktadır. KİT ise 10 soru maddesinden oluşmaktadır. YYGF ise 7 tane yarı yapılandırılmış görüşme sorusundan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Deneysel uygulama 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılmış ve beş hafta sürmüştür. Bu sürede deney ve kontrol gruplarının her birisinde 20 saat ders işlenmiştir.

Uygulama öncesi öğrencilerin kavramsal anlamalarını belirlemek için KİT ve KAT deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan; KİT ve KAT öğrencilerde var olan kavramları ortaya çıkarmak için hemen özömlenmiştir. Deneysel uygulamada OBYM’ye uygun olarak hazırlanan ders planları ve etkinlikler kullanılmıştır. Deneysel uygulama tamamlandıktan sonra; deney ve kontrol gruplarına KİT ve KAT son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin OBYM’ye yönelik görüşleri belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada alışma grubunda bulunan öğrencilerin kişisel bilgileri ve sosyoekonomik özellikleri hakkında bilgi toplamak için kullanılan KBF’den elde edilen verilerin analizinde “betimsel analiz”

yöntemleri ve teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda verilerin frekans dağılımı ve yüzdelik dağılımı yapılmıştır.

KAT'ta bulunan soruların puanlanmasında; Çalık ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen puanlama yöntemi kullanılmıştır. Bu puanlama yönteminde, öğrenciler her soru için 0-8 aralığında puan almaktadır. KAT'tan elde edilen verilerin analizinde “betimsel analiz” ve “çıkarımsal analiz” yöntemleri ve teknikleri kullanılmıştır.

KİT'te bulunan anahtar kavramlara ilişkin üretilen kelimelerin analizinde, “Bahar ve diğerleri (1999)” tarafından geliştirilen “kesme noktası tekniği” kullanılmıştır. Bu teknikte, ilk önce anahtar kavramlara ilişkin üretilen kelimelerin frekansı belirlenir.

YYGF kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda elde edilen nitel verilerin analizinde “içerik analizi” kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, kavramsal anlamaya ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekilde açıklanabilir:

- Deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanan KİT sonuçlarına göre uygulama öncesinde kontrol grubunun kavramlara ilişkin ürettikleri ilişkili kelimelerin deney grubunun ürettikleri ilişkili kelimelerden frekans olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrasında ise uygulanan KİT sonuçlarına göre her iki grupta da üretilen ilişkili kelimelerin sayısında artış olduğu gözlemlenmiş olsa da deney grubundaki öğrencilerin ürettikleri ilişkili kelimelerin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar OBYM'nin öğrencilerin kavramsal anlamalarını sağlamada kontrol grubunda işlenen derslere göre daha etkili olduğunu göstermiştir.
- Deney ve kontrol grubunun, KAT ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde benzer kavramlara ve ön bilgiye sahip olduğunu göstermiştir.
- Deney ve kontrol grubunun, KAT son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, OBYM'nin kontrol grubunda işlenen derslere göre kavramsal anlama düzeyinin artmasında daha etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmada, OBYM'ye yönelik görüşlere ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekilde açıklanabilir:

- Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda “Yöntem Hakkındaki Düşünceler” ve “Yöntemin Öğrenci Üzerindeki Etkileri” temalarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortak bilgi yapılandırma modeli, kavramsal anlama, ilkokul

Kaynakça

- Biernacka, B. (2006). Developing Scientific Literacy of Grade Five Students: A teacher-researcher collaborative effort. Unpublished Doctora Thesis. Winnipeg: University of Manitoba.
- Caymaz, B. (2018). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Okullarda 7. Sınıf Elektrik Enerjisi Ünitesinin Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Caymaz, B. & Aydın, A. (2019). Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesine İlişkin Kavramsal Anlamalarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (5), 1955-1975.
- Creswell, J. W. (2017a). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017b). *Araştırma Deseni*. (S. Beşir Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, M., & Cobern, W. W. (2017). A Cross-Cultural Study of CKCM Efficacy in an Undergraduate Chemistry Classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, (18), 691-709.
- Çelik, H., Pektaş, H. M. & Karamustafaoğlu, O. (2018). Science Teaching Laboratory Applications: Common Knowledge Construction, Learning Cycle Models and STEM Approach. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9 (3), 11-29.
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K. & Ebenezer, D. L. (2010). The Effects of Common Knowledge Construction Model Sequence of Lessons on Science Achievement and Relation a Conceptual Change. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (1), 25-46.
- Ebenezer, J. V. & Connor, S. (1998). *Learning to Teach Science: A model for the 21 century*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Simon and Schuster/A Viacom Company.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), 80-88.
- İyibil, Ü. (2011). A New Approach for Teaching Energy Concept: The common knowledge construction model. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. Özel sayı, 1-18.
- Karabal, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konuların Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Karar Verme ve Problem Çözme Eğilimlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Kaya, M.F. & Taşdere, A. (2016). “İlkokul Türkçe Eğitimi İçin Alternatif Bir Ölçme Değerlendirme Tekniği: Kelime İlişkilendirme Testi (KİT). *Turkish Studies*, 11 (9), 803-820.

Kıryak, Z.& Çalık, M. (2018). Improving Grade 7 Students' Conceptual Understanding of Water Pollution via Common Knowledge Construction Model. *Int J Sci and Math Educ*, 16, 1025-1046.

MEB, (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Taslak Program.

2018-2023 Yılları Arasındaki Entegre STEM Çalışmalarındaki Eğilimlerin İncelenmesi

Didem Karakaya Cirit

Munzur Üniversitesi
ddmkrkycrt@gmail.com

Problem Durumu

Bir toplum, STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) bilgisi yaratma konusundaki kolektif yeterliliği, dünyadaki statüsünü belirlemektedir. Çünkü çoğu toplum tarafından sıralanan temel yeterlilikler arasında yeterli STEM bilgisine sahip olmak ve ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmede bu bilgi kaynağını kullanarak entegre etme yeteneği görülmektedir. Bundan dolayı entegre STEM eğitimine olan ilginin arttığı söylenebilir (Sanders 2009).

STEM araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Araştırmacıların çoğu, birden fazla disiplini kapsayan kavramların öğrenilmesini içerme olarak STEM'i tanımladığı görülmektedir (Honey vd., 2014; Sanders, 2009; Shaughnessy, 2013). Entegre STEM tanımlarına bakıldığında ise en az iki disiplini içermesi gerektiği hatta bazı tanımlarda dört disiplininde entegrasyonunun gerekliliği vurgulanmaktadır (Bybee, 2013). Farklı araştırmacılar ise entegre STEM'i "fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin dört disiplininden bazılarını veya tamamını, konular ve gerçek dünya sorunları arasındaki bağlantılara dayalı tek bir sınıf, ünite veya derste birleştirme çabası" olarak tanımlamıştır (Moore vd., 2014, s.38). Entegre STEM, öğrencilerin 21.yy becerilerini ve STEM konularını öğrenme motivasyonunu arttırabilecek bağlamlara maruz bırakmaktadır (Nadelson ve Seifert, 2017; NRC, 2014). Entegre STEM eğitiminin, ABD de K-12 eğitimi için Yeni Nesil Bilim Standartlarının (NGSS) üç boyutuna yazıldığı görülmektedir. Bir boyutu, STEM disiplinleri arasında paylaşılan desenler ya da neden-sonuç gibi kesişen kavramları içermektedir (NGSS Lead States, 2013). Kalan iki boyutu da disiplinler arasındaki bağlantıları ifade eden fen ve mühendislik uygulamaları ve STEM'in her disiplinini anlamak için gerekli olan temel kavramları oluşturmaktadır. Araştırmacıların ve eğitim standartlarının STEM için disiplinler arası (Kelley ve Knowles, 2016; NGSS Lead States, 2013) bir yaklaşım önerdiği söylenebilir de entegre STEM eğitiminin öğretmenler tarafından kullanılması, entegre STEM eğitiminin öğrenci başarı, tutum, 21yy becerilerine etkisinin yeterince araştırılmadığı vurgulanmaktadır (English, 2016; Kelley ve diğeri, 2021). Bunun yanı sıra entegre STEM çalışmalarındaki eğilimlerin nasıl olduğuna yönelik araştırmalara da ulaşılabilen kaynaklarda sınırlı bir şekilde rastlanmıştır. Bu çalışmayla entegre STEM çalışmalarının 2018-2023 yılları arasında nasıl bir eğilim gösterdiği ve alan yazındaki mevcut durumu ortaya çıkarma amaçlanmaktadır. Bu kapsamda ERIC, Google scholar dizinlerinde ve nitelikli dergileri indeksleyen Sosyal Bilimler Atıf Dizinde (SSSCI) yer alan dört dergideki entegre STEM eğiliminin nasıl olduğunu ortaya koymak gelecekte bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için önem arz edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, entegre STEM çalışmalarının 2018-2023 yılları arasında nasıl bir eğilim gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. ERIC, Google scholar dizinlerinde ve nitelikli dergileri indeksleyen Sosyal Bilimler Atıf Dizinde (SSSCI) “International Journal of Science Education, Journal of Science Education and Technology, Science & Education ve Journal of Research in Science Teaching” olarak belirlenmiştir. Bu dergilerde “STEM”, “entegre STEM”, vb. farklı anahtar kelimeler tercih edilmiştir. Belirlenen dergilerde bu kriterlere göre ön inceleme yapılmış daha sonrasında tekrar inceleme kriterlerine uygun olarak seçim yapılmıştır. Çalışmada tematik içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından makalelerde aranacak ana temalar belirlenerek kodlama kriterleri belirlenmiştir. Makaleler; 1-amaç, 2-konu, 3-örneklem, 4-yöntem, 5-veri toplama, 6-analiz, 7-STEM süreci ve 8-sonuç olmak üzere 8 ana tema belirlenmiş ve kodlar bu ana tema çerçevesinde belirlenmiştir. Çalışmanın analizleri halen devam etmektedir. Çalışmada güvenilirlik ölçütü olarak bağımsız gözlemciler arasındaki uyuma bakılmıştır. Araştırmacıların makaleleri bağımsız olarak incelemesi için rastgele makale seçilmiştir. Sonrasında sonuçlar karşılaştırılarak kodlar arasındaki uyum ve uyumsuzluk tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, entegre STEM çalışmalarının 2018-2023 yılları arasında nasıl bir eğilim gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında çalışmanın analizleri hala devam ettiği için net bir sonuç verilememektedir. Çalışmada, elde edilen bulgular yüzde ve frekans olarak hesaplanarak sunulacaktır. Entegre STEM üzerine yürütülen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde dergilere göre ele alınan konu başlıklarının ve çalışma kapsamının farklılaştığı görülmektedir. Aynı zamanda örneklem gruplarının ve ele alınan değişkenlerinde farklılık gösterdiği söylenebilir. Bazı dergilerin entegre STEM müfredatının etkisine (örneğin, fen öğrenme çıktılarına nasıl iyileştirdiğine, bilgi işlemsel düşünme, vb.) yoğunlaştığı görülürken bazı dergilerin entegre STEM eğitimi için teorik bir çerçeveye önerilerine yönelik olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: STEM, entegre STEM, tematik analiz

Kaynakça

Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities (1st ed.). National Science Teachers Association.

English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 3.

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 11.

Kelley, T. R., Knowles, J. G., Han, J., & Trice, A. N. (2021). Integrated STEM Models of Implementation. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, 22(1).

Moore, T., Stohlmann, M., Wang, H., Tank, K., Glancy, A., & Roehrig, G. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In S. Purzer, J. Strobel, & M. Cardella (Eds.), *Engineering in pre-college settings: synthesizing research, policy, and practices* (pp. 35–60). Purdue University Press.

Nadelson, L., & Seifert, A. (2017). Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future. *Journal of Educational Research*, 110(3), 221–223.

National Research Council [NRC] (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.

NGSS Lead States (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. The National Academies Press.

Sanders, M. E. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 20–26.

Shaughnessy, M. (2013). By way of introduction: Mathematics in a STEM context. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 18(6), 324.

Fen Eğitimindeki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Pedagojik Alan Bilgisine (PAB) Yönelik Lisansüstü Tezlerinin Tematik İçerik Analizi

Didem Karakaya Cirit

Munzur Üniversitesi
ddmkrkycrt@gmail.com

Problem Durumu

Öğretmen özellikleri, eğitim alanında ön planda olan araştırmalardan biridir. Uzun süredir öğretmen eğitimi çalışmalarının odağında öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi alanları yer almaktadır. Shulman (1986) tarafından önerilen öğretmen bilgi taslağı kullanılarak, öğretmen bilgi alanları kavramsallaştırılmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Shulman, (1986) öğretmen bilgi taslağını; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi olarak ifade ederken Shulman (1987) yılında müfredat bilgisi, öğrenen bilgisi, bağlamsal bilgi ve eğitimsel amaç ve inançlar olmak üzere dört bilgi alanı da eklemiştir. PAB: “Bir öğretmen düşünün ki herhangi bir konu alanında çok iyi ancak pedagojik açıdan bazı eksikleri mevcut. Bu öğretmenin nitelikli bir öğretmen sıfatları taşıması olanaksızdır. Bu durum tam tersi koşullar için de geçerlidir. Bu nedenle her iki alanda da uzman olan kişi PAB’a sahip olan öğretmendir” (Shulman, 1986, s.9). Bu tanımdan sonra farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlar görülmüştür. Örnek olarak “pedagojik alanı bilme” (Cochran, DeRuiter, ve King, 1993), “uygulama bilgisi” (Carter, 1990) ve “pedagojik bağlam bilgisi” (Barnett, ve Hodson, 2001) verilebilir. Shulman (1986, 1987)’ın teknoloji bilgisi ve teknoloji entegrasyonundan açıkça bahsetmediği görülmektedir (Herring, Koehler, ve Mishra, 2016). Teknolojideki gelişmeler birçok alanı etkilediği gibi eğitim alanına da etkilemiştir. Öğretimin etkili olabilmesi için teknolojik araç-gereçlerin entegre edilmesiyle öğretmen bilgi alanlarında genişletmeye gereklilik duyulmuştur (Ertmer, ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu ihtiyaçta, Teknolojik pedagojik alan bilgisinin ortaya çıkmasını gerekli kılmıştır. İlk olarak Mishra ve Koehler (2006) tarafından ortaya konulan, eğitim araştırmalarında kabul gören ve üzerine birçok çalışma yürütülen bu yeni çerçeve “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)” olarak ifade edilebilir. Pierson (1999) yürüttü tez çalışmasında TPAB kavramından ilk olarak bahsederken öğretmenin teknoloji entegrasyonunu öğrenmenin bir parçası olarak görmediği sürece öğretim sürecinde teknoloji ikincil planda kalacağını belirtmiştir. Nies (2005) ise “teknolojiyle zenginleştirilmiş PAB” kavramını kullanmıştır. Pierson ve Niess çalışmalarında teknoloji entegrasyonunda yeni bir kavram olarak TPAB’dan bahsetmezken Koehler ve Mishra (2005, 2008) yeni bir kavram olarak özellikle de öğretmenin etkili bir teknoloji entegrasyonu için TPAB’dan bahsetmiştir.

Eğitim açısından yüksek lisans ve doktora düzeylerinde yürütülen tezler önem arz etmektedir. Fen eğitimi alanında 2013-2023 yıllarını detaylı ve derinlemesine kapsayan hem TPAB hem de PAB’ı ele alan bu çalışma ileride bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin nasıl olduğuna yönelik araştırmalara ulaşılabilen kaynaklarda sınırlı bir şekilde rastlanmıştır. TPAB/PAB’a yönelik tezlerin genel ya da farklı alanlarda (matematik, sosyal bilgiler vb.) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ile ülkemizde

fen eğitimi alanında yürütülen, TPAB ve PAB’ı konu edinen lisansüstü tezlerin 1) ana amaca göre dağılım, 2) konu alanlarına göre dağılımı, 3) araştırma yöntemlerine göre dağılımı, 4) örneklem büyüklüklerine göre dağılımı, 5) örneklem türüne göre dağılımı, 6) veri toplama araçlarına göre dağılımı 7) araştırmada odaklanılan TPAB/PAB bileşenlerine göre dağılımı, ve 8) araştırmanın sonuca göre dağılımının tematik içerik analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, fen eğitimi alanında 2013-2023 yılları arasında yürütülen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Pedagojik Alan Bilgisini (PAB) ele alan lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde erişime açık lisansüstü tezler, tematik içerik analiziyle incelenmiştir. Lisansüstü tezler “PAB”, “TPAB”, “fen eğitimi”, “pedagojik alan bilgisi”, “teknolojik pedagojik alan bilgisi”, “pedagogical content knowledge”, “technological pedagogical content knowledge” vb. farklı anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Belirlenen kriterler için ön inceleme yapılarak ardından tekrar inceleme kriterlerine uygun olan seçimler yapılmıştır. Çalışmada tematik içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından tezlerde aranacak ana temalar belirlenerek kodlama kriterleri belirlenmiştir. Ulaşılan tezler; ana amac, konu alanı, yöntem, örneklem/ katılımcı sayıları, örneklem türü, veri toplama aracı, odaklanılan TPAB/PAB bileşenleri ve sonuçlar başlıklarıyla ana tema belirlenmiş ve kodlar bu ana tema çerçevesinde belirlenmiştir. Çalışmanın analizleri halen devam etmektedir. Çalışmada güvenilirlik ölçütü olarak bağımsız araştırmacı arasındaki uyuma bakılmıştır. Araştırmacıların tezleri bağımsız olarak incelemesi için rastgele tezler seçilmiştir. Sonrasında sonuçlar karşılaştırılarak kodlar arasındaki uyum ve uyumsuzluk tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, fen eğitimi alanında 2013-2023 yılları arasında yürütülen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Pedagojik Alan Bilgisini (PAB) ele alan lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin incelenmesini amaçlamıştır. Fen eğitimi alanında TPAB ve PAB üzerine yürütülen lisansüstü tezler genel olarak değerlendirildiğinde TPAB tezlerinin çoğunlukla öğretmen adaylarına yönelik olduğu, yüksek lisans düzeyinde ve teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yoğunlaştığı belirtilebilir. PAB üzerine yürütülen tezlerdeki eğilimler incelendiğinde ise katılımcıların çoğunlukla öğretmenlere yönelik, yüksek lisans düzeyinde ve pedagojik alan bilgisi üzerine yoğunlaştığı ifade edilebilir. Belirtilen bulguların genel olarak ifade edildiği lisansüstü tezlerin analizlerinin hala devam ettiği için sonuçlar net bir şekilde verilememektedir. Çalışmada, elde edilen bulgular yüzde ve frekans olarak hesaplanarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: TPAB, PAB, fen eğitimi, tematik analiz

Kaynakça

Barnett, J., & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85(4),

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291–310). New York: Macmillan

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.

Ertmer, P. A., & 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.

Herring, M., Koehler, M.J., & Mishra, P. (Eds.) (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge* (2nd edition). New York: Routledge.

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152.

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509–523.

Pierson, M. (1999). *Technology practice as a function of pedagogical expertise*. (Doctoral dissertation, Arizona State University, 1999). UMI Dissertation Service, 9924200.

Shulman L. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

İlkokulda Olimpik Değerler Eğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Üzerine Etkisi

Nimet Gürsel^{1,*} & Selhan Özbey¹

Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
nimetgursel6@gmail.com

Problem Durumu

Bireyler üzerinde birleştirici ve bütünleştirici bir etkiye sahip olan değerler sosyalleşme süresince insanlarla özdeşleşir ve kişiliğin şekillenmesinde önemli bir yol gösterici olur. Değerler bireylerin duygu, düşünce, tutum ve davranış boyutlarıyla yakından ilgili olup topluma anlam ve önem kazandırır. Değerler eğitimi ilkokul çağındaki çocukların ve gençlerin okul, aile ve toplum hayatını etkilemesi nedeniyle, yeterli düzeyde kazandırılabilmesi büyük önem taşımaktadır. Okullar aynı zamanda bireylerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerine teşvik etme çabalarını bütünleştirdiklerinde, eğitim görevlerini yerine getirmek adına verilen mücadelede en başarılı noktadadırlar. Okullar sosyal alanlardır ve öğrenme de sosyal bir süreçtir. Bugün çoğu ülkede değerler eğitimi, sorumluluğu verilen eğitim ortamı olan okulların aile ile birlikte işbirliği içinde olmasına, gelişimlerinin sürekli gözlenerek izlenmesine bağlıdır.

Değerler eğitimi, olimpik kültürün yapısıyla benzerlik göstermektedir. Spor ve eğitimin iç içe geçmesiyle oluşan olimpik kültür, değerler eğitimi açısından yaşam şekli haline gelir. Böylece spor, çocukların ve gençlerin sosyal aktivitelerini, sağlıklı yaşam tarzlarını oluşturmada etkili bir araç haline gelebilir. Sosyalleşmenin etkinliği büyük ölçüde spor kültürünün hangi değerlerine hakim olduğuna, spor eğitimi sürecinin nasıl düzenlendiğine bağlıdır.

Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme sosyal duygusal öğrenme sürecinin beş temel yetkinliği olarak belirlenmiştir. Öz farkındalık, bireyin kendini ve diğerlerini tanıyarak sahip oldukları güçlü yönleri bilmesidir. Öz yönetim ise bireyin belirlediği hedefe yönelme, stress yönetimi ve motivasyonundan oluşmaktadır. Sosyal farkındalık, çevresine karşı duyarlılığı, saygısı ve empati duygusunu ifade etmektedir. İlişki becerileri, iş birliği ve yardımlaşmada açık bir vizyona sahip olmak anlamına gelmektedir. Sorumlu karar verme ise kararların alınması ve değerlendirilmesinde sahip olunması gereken ahlaki ve yapıcı seçimler olarak tanımlanmaktadır. Birçok çocuk ilkokula ailesinde kendini, isteklerini ve duygularını ifade etme, dinleme becerileri, paylaşma ve iş birliği gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanarak gelirken, birçoğu da kazanmadan gelebilmektedir. Öğrenme sosyal bir süreç olup sosyal yerler olan okullarda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin temel eğitimde yer alan ilkokul döneminde kazandırılması üzerine odaklanılması gerektiği düşünülmektedir.

bu bağlamda Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin katıldığı olimpik değerler eğitim programının sosyal duygusal öğrenme üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma ile nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak oluşturduğu karma yöntemdir. Karma yöntem doğru tek bir yöntem kullanılarak yapılmış çalışmalardan daha güçlüdür; çünkü ek olarak kullanılan yöntem araştırmanın geçerliliğini arttırmaktadır. Karma yöntem araştırmaları, mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanarak hem nicel hem de nitel araştırmanın zayıf yönlerini telafi etmektedir.

Bu amaçla, araştırmada nicel verilerin açıklanmasında ve öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin anlamlandırılmasında nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. Eklenen destekleyici aşama, genel deseni geliştirmek amacı taşımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020). İç içe karma desende nicel veya nitel yaklaşımdan birisi ana çerçeve olurken diğer yaklaşım asıl olan modelin içerisine yerleştirilir. Genellikle ana çerçevede olan model ve ikincil olarak yürütülen model farklı araştırma sorularına cevap aramaktadır.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesinde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) uygulanmıştır. Ardından devam eden eğitim öğretim süreci içerisinde deney grubuna beden eğitimi ve oyun ders saatinde olimpiik değerler eğitim programı etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubu ise var olan eğitim öğretime devam etmişlerdir. 10 haftalık sürecin sonunda her iki gruba son test olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön test ve son test kontrol gruplu desene göre yapılan bu araştırmanın sonucunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme ölçeğine ait ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < ,05$). Program boyunca kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersinde var olan eğitimi almaları deney grubu öğrencilerinin ise 10 haftalık süreçte ODEP etkinliklerine katılmaları programın SDÖ becerileri üzerindeki etkisini arttırdığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < ,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin program öncesi alınan puanları ile ODEP program sonrasında alınan puanlarının kendi içlerinde de anlamlı farklılığın görülmektedir. Bu farklılık etkinlikleri uygularken öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirdikleri, beden eğitimi ve oyun dersinde bu becerileri davranışlarına yansıttıkları söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin “görev tanımlama”, “akran ilişkileri” ve “öz düzenleme” alt boyutlarının ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < ,05$). Ortaya çıkan farklılık sonucu deney grubu öğrencilerinin ölçek alt boyutlarında görülen becerilerin yükselişi katılım gösterdikleri ODEP etkinliklerine bağlı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, deney grubuna uygulanan ODEP etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal duygusal öğrenme, olimpiik değerler, ilkokul, beden eğitimi ve oyun, olimpiik değerler eğitim programı

Kaynakça

Arslan, S. (2018). Social emotional learning and self-regulation: the mediating role of critical thinking. *International Journal of Learning and Change*, 10(2), 101-112.

Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Social emotional learning scale: the study of validity and reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (25), 23-34.

Asra, B. (2022). Okuma çemberlerinin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi].

Atalay, M. (2004). Uluslararası olimpiik akademide (IOA) görev alan çeşitli ölke temsilcilerinin, dünyada olimpiizm düşüncesinin yaygınlaştırılmasına yönelik görüşlerinin analizi ve Türkiye için bir değerlendirme. [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].

Ayan, S. ve Tamer, K. (2010). İlköğretim I. ve II. kademede beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulanma durumunun incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XV(1), 25-44.

Aygün, H. E. (2017). Sosyal duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi. [Doktora Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi].

Aykaç, N. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları. Bacanlı, H. (2019). Sosyal beceri eğitimi. Pegem Akademi Yayınları.

Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. Published New York; London: Holt, Rinehart and Winston. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Başaran, İ. E. (2011). Türk okul sistemi ve okul yönetimi. Ekinoks Yayınları. Başoğlu, B. (2017). Kültür ve spor. *Social Sciences Studies Journal*, 3(6), 1037- 1043.

Baydan, Y. (2010). Sosyal duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal duygusal beceri programının etkililiği. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (14), 198-210.

Beceren Özdemir, B. (2012). Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].

Bernard, M. E. (1995). Improving student motivation and school achievement: A professional development program for teachers, special educators, school administrators and pupil service personnel. Canada: Hindle & Associates.

Binder, D. L. (2012). Olympic values education: evolution of a pedagogy. *Educational Review*, 64(3), 275-302.

Special Teaching Methods Self-Efficacy and Teaching Practice Course Achievement Emotion in Physical Education Pedagogical Formation Certificate Program Students

Burhan Parsak ^{1,*}, Leyla Saraç ¹ & Zeynep Filiz Dinç ¹

¹ Çukurova Üniversitesi
burhanparsak@gmail.com

Problem Statement

The teaching-learning process encompasses a wide range of elements that contribute to the effectiveness of education. These elements include learning experiences, teaching strategies, teaching methods and teaching styles. Each of these components plays a crucial role in shaping the special teaching methods course and ultimately impacting the learning outcomes of students (Sağlam, 2005). In primary and secondary education, the teaching of basic life skills and a variety of subjects plays a crucial role in the overall development of students. It is important to recognize that the methods used for teaching directly impact the students' cognitive, social, and emotional development. Therefore, to ensure that students receive an effective and impactful education, special teaching methods courses are of great importance in teacher training programs in various fields of education, including physical education (Mosston and Ashworth, 2009; Uzunöz and Aktepe, 2024).

Teachers in the field of physical education are expected to have a high level of competence in special teaching methods that are specifically designed for the teaching of physical education. Teachers' knowledge and skills of special teaching methods are essential to overcome the challenges that teachers often face when trying to bring about changes in students' behavior concerning physical education (Ayan et al., 2022; Ministry of National Education, 2008).

Teachers' self-efficacy in teaching is important alongside the importance of subject-specific teaching methods. Self-efficacy refers to an individual's belief in their capability to execute an action plan (Bandura, 1977). Bandura (1997) emphasizes that teachers who have a strong sense of efficacy tend to be more committed to teaching and are more likely to see the challenges faced by their students as achievable. From this perspective, it is of interest to assess the self-efficacy perception of students in the Physical Education Pedagogical Training Certificate Program regarding special teaching methods.

In the teaching practice course, prospective teachers actively participate in applying the principles of the teaching-learning process, implementing the strategies, models, methods, and techniques learned during their pre-service teacher training, and gaining hands-on experience in real classroom settings. In line with the guidelines provided by the Council of Higher Education (CoHE, 2024), in this course, trainee teachers acquire skills related to pedagogical methods specific to the field of education, the independent planning of teaching sessions, the development of pedagogical activities and materials, the creation of an appropriate teaching environment, the implementation of teaching using specific methods and

techniques, and the processes of measurement and assessment. The successful completion of the teaching practice course is widely recognized as a crucial step in nurturing the dedication, adaptability, and ultimate achievement of aspiring teachers in their chosen careers. This course equips teacher candidates with the practical skills and theoretical knowledge essential for their professional development and future success in the field of education (Özbek & Ercan, 2014). For all of these reasons, it is a matter of curiosity at what level the students in the certificate program for the pedagogical formation of physical education perceive the success of the teaching practice course. As students in the Physical Education Teacher Training Certificate Program apply what they have learned in the special teaching methods course during the teaching practice course, it is assumed that there is a relationship between the special teaching methods course and the teaching practice course. For the reasons explained above in the literature, this study aimed to compare physical education teacher candidates' self-efficacy in special teaching methods and their perceived achievement emotions in the teaching practice course based on their gender and to examine the relationship between candidates' self-efficacy in special teaching methods and their achievement emotions in the teaching practice course.

Method

Research Design

The current study employed a correlational survey design, which falls under the category of quantitative research designs (Creswell, 2020).

Participants

In this study, students who were enrolled in the pedagogical formation certificate program in the field of physical education in the academic year 2023-2024 and had completed all the courses in this period but were not yet graduates of the program were included. A total of 67 teachers candidates, 28 females, and 39 males, selected by the convenience sampling method, participated in the study voluntarily.

Data Collection Instruments

Demographic Information Form

As part of this study, the Demographic Information Form designed by the researchers was used, which included two questions about participants' gender and age.

Special Teaching Methods Self-Efficacy Scale

The Special Teaching Methods Self-Efficacy Scale developed by Ayan et al. (2022) for pre-service physical education teachers was used to determine the self-efficacy perceptions of physical education teacher candidates participating in the current study. The scale consists of 41 items and 3 sub-dimensions called “Special Teaching Methods” (20 items), “Physical Education Program” (11 items), and “Measurement and Evaluation” (10 items). The reliability coefficient calculated in this study is .95 for

the Special Teaching Methods sub-dimension, .94 for the Physical Education Program sub-dimension, and .91 for the Measurement and Evaluation sub-dimension.

Achievement Emotion Questionnaire

In this study, to reveal the achievement perceptions of candidate teachers in the pedagogical training certificate program in the field of physical education towards the teaching practice course, the Achievement Emotion Questionnaire developed by Pekrun et al. (2005) and validated Bakır et al. (2021) was used. The questionnaire was prepared in 5-point Likert type and consists of a total of 24 items and 8 sub-dimensions, namely "Pride", "Anger", "Hope", "Enjoyment", "Anxiety", "Shame", "Boredom", and "Hopelessness", each consisting of 3 items. The reliability coefficients calculated in this study were .76 for Pride, .79 for Anger, .72 for Hope, .69 for Enjoyment, .77 for Anxiety, .84 for Shame, .83 for Boredom, and .97 for Hopelessness.

Data Collection Process

Approval from a university ethics committee and official permission from the institution where the data were collected was obtained before the study began. The completion time of the data collection tools was approximately 10 minutes.

Data Analysis

Data collected for this study were analyzed using Mann-Whitney U analysis to test for differences between scale totals according to gender, and Spearman correlation analysis to test for relationships between scale items.

Expected/Temporary Results

Results derived from the analysis showed that the self-efficacy perceptions of female teacher candidates concerning Special Teaching Methods were higher than those of male teacher candidates, and the self-efficacy perceptions of female and male teacher candidates concerning Physical Education Program and Measurement and Evaluation were at similar levels. The results of the analysis showed that the achievement emotions perceptions of female teacher candidates towards the teaching practice course were higher than those of male teacher candidates on the Pride sub-dimension of the Achievement Emotion Questionnaire, while they were similar on the other sub-dimensions. The results of the analysis also showed that the achievement emotions levels of the female teacher candidates towards the teaching practice course were higher than those of the male teacher candidates on the sub-dimension of Pride, while they were similar on the sub-dimensions of Anger, Hope, Enjoyment, Fear, Shame, Boredom and Hopelessness. A statistically significant positive relationship was found between Pride and Special Teaching Methods, Physical Education Program, Measurement and Evaluation, between Hope and Special Teaching Methods, Physical Education Program, and Measurement and Evaluation, and, between Enjoyment and Special Teaching Methods, Physical Education Program, Measurement and Evaluation, and negative relationship between Shame and Special Teaching Methods sub-dimensions.

Keywords: Physical education, teaching practice, teaching methods, teacher candidate

References

Ayan, S., Akay, B., Ceylan, M., & Orhan, R. (2022). Special Teaching Methods Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Candidates: Development and Reliability Study. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 8(2), 624-635.

Bakır, E., Uslu, N. A., & Usluel, Y. K. (2021). A validation study and short form of achievement emotion questionnaire for preservice teachers. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 52, 412–438.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Higher Education (2024). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı*. Retrieved 10 August, 2024, from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Beden_Egitimi_ve_Spor_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayın

Ministry of National Education (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Mosston, M. ve Ashworth, S. (2009). *Beden eğitimi öğretimi* (E. Tüzemen, çev.). Ankara: Spor Yayınevi.

Özbek, O. & Ercan, Ö. (2014). Development of the scale for measuring professional socialization of physical education teachers. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 80–93.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual*. (Unpublished Manuscript). University of Munich. Munich.

Sağlam, M. (2005). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uzunöz, A., & Aktepe, V. (2018). *Özel öğretim yöntemleri*. Cilt: 1. Ankara: Pegem Akademi.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Deprem Sonrası Travma Düzeyleri ve Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Leyla Saraç^{1,*}, Burhan Parsak¹ & Zeynep Filiz Dinç¹

¹ Çukurova Üniversitesi
lylsrc@gmail.com

Problem Durumu

Beden eğitimi öğretmenleri de dahil olmak üzere, tüm öğretmenlerin çeşitli beklenmedik travmatik olaylar karşısında psikolojik olarak güçlü olmalarının, onların başta öğrencileri ve topluma sağlayacakları desteğin düzeyini etkileme potansiyeli bulunmaktadır (Arıcı ve ark., 2023). Deprem gibi yıkıcı doğa olaylarına dayalı öğretmenler tarafından yaşanmış ya da yaşanacak travmalar, onların öğrencilerine sağlayacakları fiziksel ve psikolojik güven ortamını oluşturmalarını zorlaştırabilir (Agyapong ve ark., 2022). Yakın tarihte yaşanmış olan ve başta doğrudan etkilenen iller olmak üzere tüm Türkiye'yi pek çok açıdan (fiziksel, psikolojik, ekonomik vb.) derinden sarsan deprem sonrasında, öğretmenlerin psikolojik açıdan ne düzeyde etkilendiklerini ortaya koymak, onların öğretim sürecindeki verimliliği ile doğrudan ilişkili olduğundan önemlidir (Fu & Zhang, 2024). Öğretmenlerin deprem sonrası yaşadıkları psikolojik olumsuzluklarla hangi stratejilerle başa çıktıklarını anlamak da olası travmatik olaylar karşısında onlar için uygun destek ve eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlarken gerek bireysel gerekse toplu olarak öğretimin etkililiğini artıracaktır (O'Toole & Friesen, 2016). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin bir afet veya travmatik olay sonrasında öğrencilerin psikososyal sağlığının iyileştirilmesinde etkili bir destek ve rehberlik hizmeti sunduğunu doğrulamaktadır (Le Brocque ve ark., 2017). Beden eğitimi öğretmenleri, tüm öğretmenler gibi, toplumda fiziksel ve psikolojik açıdan rol model olma sorumluluğu üstlenir ve bu açıdan çocuk ve gençler başta olmak üzere tüm topluma örnek teşkil ederken, dersler kapsamında öğrencilerine fiziksel ve psikolojik açıdan sağlık ve sağlamlığa yönelik bilgiler aktarır (Cheung, 2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine ve topluma yönelik beklentilere yanıt vermesini sağlamak açısından, yaşanan deprem sonrası travma düzeylerini ve deprem stresi ile baş etme stratejilerini incelemek, olası olumsuzlukların önceden ortaya konması, gereken iyileştirilmelerin yapılması ve önlemlerin alınması açısından önem taşır. Literatürdeki kadın ve erkeklerin deprem sonrası travma düzeyi ve deprem stresi ile baş etme stratejilerinin farklılaştığını ve farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar cinsiyet değişkenine yönelik bulguların netlik kazanmadığını göstermektedir (Akçay ve ark., 2024; Dinç & Saraç, 2023; Erdoğan & Aksoy, 2020). Bu literatür ışığında bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin deprem sonrası travma düzeyleri ve deprem stresi ile baş etme stratejilerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve deprem sonrası travma düzeyi ve deprem stresi ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Araştırmaya 26 kadın ve 50 erkek olmak üzere toplam 76 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş ortalaması 39.32 (± 6.82) iken, kadın öğretmenlerin 38.15 (± 9.01), erkek öğretmenlerin 39.92'dir (± 5.36). Araştırmada veri toplamak amacı ile beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet ve yaşlarına yönelik soruların yer aldığı Kişisel Bilgi Formu, Deprem Sonrası Travma Düzeyini Belirleme Ölçeği (Tanhan & Kayri, 2013) ve Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejileri Ölçeği (Yöndem & Eren, 2008) kullanılmıştır. Deprem Sonrası Travma Ölçeği, Davranış Problemleri, Heyecansal Sınırlılık, Duyuşsal, Bilişsel Yapılandırma ve Uyku Problemleri alt boyutlarından, Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejileri Ölçeği Dini Baş Etme, Olumlu Yeniden Değerlendirme ve Sosyal Destek Arama alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma verilerinin normal dağılmasına bağlı olarak verilerin analizinde, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin deprem sonrası travma düzeyleri ve deprem stresi ile baş etme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacı ile bağımsız t-testi, deprem sonrası travma düzeyi ve deprem stresi ile baş etme stratejileri arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson's Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin deprem sonrası travma düzeyi alt boyutlarından Davranış Problemleri [$t(74)= 4.44, p < .001$], Heyecansal Sınırlılık [$t(74)= 2.35, p < .021$], Duyuşsal [$t(74)= 2.83, p < .006$], Bilişsel Yapılandırma [$t(74)= 3.99, p < .001$], ve Uyku Problemleri [$t(74)= 4.86, p < .001$] alt boyutlarında; deprem stratejileri ile baş etme stratejileri alt boyutlarından Olumlu Yeniden Değerlendirme [$t(74)= -2.05, p < .05$] alt boyutlarında fark olduğunu ancak Dini Baş Etme [$t(74)= .38, p > .05$] ve Sosyal Destek Arama [$t(74)= 1.09, p > .05$] alt boyutlarında fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre Davranış Problemleri (Mkadın= 11.23, Merkek= 9.12), Heyecansal Sınırlılık (Mkadın= 13.65, Merkek= 11.80), Duyuşsal (Mkadın= 12.81, Merkek= 11.10), Bilişsel Yapılandırma (Mkadın= 14.54, Merkek= 11.10) ve Uyku Problemleri (Mkadın= 9.19, Merkek= 6.70) düzeyi erkeklere oranla kadınlarda daha yüksektir. Kadınlarla karşılaştırıldığında erkekler Olumlu Yeniden Değerlendirme (Mkadın= 19.50, Merkek= 21.02) stratejisini daha fazla kullanmaktadır. Dini Baş Etme (Mkadın= 14.65, Merkek= 14.26) ve Sosyal Destek Arama (Mkadın= 14.27, Merkek= 13.38) stratejisi hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından benzer düzeyde kullanılmaktadır. Analiz sonuçları ayrıca kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin deprem sonrası travma düzeyleri ile deprem stresi ile baş etme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur, $p > .05$.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, deprem, travma, stres, baş etme, öğretmen

Kaynakça

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706.

Akçay, S., Beydili Gürbüz, E., & Koca, E. (2024). Trauma levels after the 2023 Kahramanmaraş Earthquakes in Türkiye. *Journal of Social Service Research*, 1-12.

Arıcı, F., Bozkaya, H., Cengiz, E., & Kuzey, M. (2023). Education in disaster situations: The impact of the Kahramanmaraş Earthquake on teachers' experiences. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4 - Special Issue - Disaster Education and Education in Disaster Regions), 650-684.

Cheung, P. (2020). Teachers as role models for physical activity: Are preschool children more active when their teachers are active?. *European Physical Education Review*, 26(1), 101-110.

Dinç, Z. F. & Saraç, L. (2023). Beden eğitimi öğretmen adaylarında deprem sonrası travma ve deprem risk algısı. *Spor Bilimleri V. Bölüm 7. Akademisyen Kitabevi*, 129-142.

Erdoğan, C. N., & Aksoy, Ö. N. (2020). Deprem stresi ile baş etme stratejileri Balıkesir örneği. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(2), 88-103.

Fu, Q., & Zhang, X. (2024). Promoting community resilience through disaster education: Review of community-based interventions with a focus on teacher resilience and well-being. *PLoS one*, 19(1), e0296393.

Le Brocque, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., ... & Kenardy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 1-23.

O'Toole, V. M., & Friesen, M. D. (2016). Teachers as first responders in tragedy: The role of emotion in teacher adjustment eighteen months post-earthquake. *Teaching and Teacher Education*, 59, 57-67.

Tanhan, F., & Kayri, M. (2013). Deprem sonrası travma düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 1013-1025.

Yöndem, Z. D., & Eren, A. (2008). Deprem stresi ile baş etme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (30), 60-75.

Liseli Öğrencilerin Sporu Bırakma Nedenleri

Ersin Ballıkaya

Milli Eğitim Bakanlığı
ersinballikaya@gmail.com

Problem Durumu

Spor organizasyonlarına aktif olarak katılım sağlamanın çocukluk döneminde önemli bir unsur olarak kabul edildiği literatürde vurgulanmıştır (Coakley, 1998; Molinero ve ark. 2006). Özellikle erken yaşlarda ve ergenlik çağında aktif kalmanın çocuklarda, fiziksel, akademik, öz düzenleyici ve genel yaşam becerilerini geliştirdiği (Keegan ve ark., 2009; Kirk, 2005), çocukların benlik kavramını, davranışlarını büyük ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Smith ve Smoll, 1990; Back ve ark. 2022). Bu nedenle gençlik sporlarına katılım ve yıpranma güdülerinin anlaşılması, spor uygulayıcıları ve araştırmacılarını ilgilendiren önemli konulardandır. Çocukların birçok nedenden dolayı spora katıldıkları genel olarak kabul edilse de başlıca katılım nedenleri arasında eğlenmek, becerilerini geliştirmek, arkadaş edinmek veya formda kalmak gibi faktörler yer alır (Gill, Gross ve Huddleston, 1983; Salguero, Tuero ve Mirquez, 2003). Ayrıca yapılan çalışmalarda spora katılım motivasyonunun yaş (Brodkin ve Weiss, 1990; Salguero ark., 2003), cinsiyet (Buonamano, Cei ve Mussino, 1995), algılanan yetenek (Ryckman ve Hamel, 1993), spor türü ve seviyesi (White ve Duda, 1994) veya aile, akranlar ve koçların etkisi (Balish ve ark. 2014; Martin ve Dodder, 1991) gibi faktörlere bağlı olabileceği veya değişebileceği belirtilmiştir.

Spora katılım nedenlerini ortaya koymanın yanı sıra sporcu öğrencilerin spordan uzaklaşma nedenlerinin bilinmesi de önemli olacaktır. Sporu bırakma nedenleri ile ilgili bir derleme çalışması yapan Balish ve ark. (2014), 23 nicel çalışmayı incelemiş ve sporu bırakmada etkili olan önemli faktörleri; düşük düzeyde temel psikolojik ihtiyaçlar, düşük düzeyde içsel motivasyon, yüksek düzeyde motivasyonsuzluk, yaralanmalar, zaman, maliyetler, keyif eksikliği, düşük düzeyde görev iklimi, zayıf koç ilişkisi, sporda yakın arkadaşlık eksikliği olarak rapor etmiştir. Sporu bırakma nedenleri üzerine yapılan bir diğer derleme çalışmada Back ve ark. (2022) kişisel faktörlerin önemine dikkat çekmiştir. Back ve ark. (2022) motivasyonun önemli olduğunu ve gençlerde temel psikolojik ihtiyaçların tatminin sağlanması gerektiğini belirtmiş ve koçların bu noktada önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Gençlerin sporu bırakma eyleminden uzaklaşmaları konusunda yeni beceriler edinmelerinin, kendi yeteneklerini geliştirmeye odaklanabilmelerinin, destekleyici ve saygılı ilişkiler ile oluşan motivasyonel iklimler içinde bulunmalarının sağlanmasının önemine dikkat çekilmiştir (Back ve ark. 2022).

Literatüre bakıldığında ülkemizde gençlerin sporu bırakma nedenleri üzerine yapılan kısıtlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Pehlivan (2013) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada sporu bırakanların % 48.7'sinin sporu lise düzeyinde bıraktığı sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada Pehlivan (2013) sporu bırakan gençlerde bırakma nedenlerinin başında akademik sınavlara hazırlık, derslere devamsızlık, başarısızlık, yaralanma ve hastalık, antrenman güçlüğü ve diğer şeyleri yapamamanın geldiğini vurgulamıştır. Sporcuların spordan uzaklaşma nedenlerinin bilinmesi gençlerin

sporda yıpranmamaları için alınacak önlemlerin konularını belirlemek açısından faydalı olabilir. Bu çalışmada lise düzeyinde spordan uzaklaşmış öğrencilerin spordan uzaklaşma nedenlerine ilişkin güncel veriler elde edilmiş ve literatüre katkı sunacağı düşünülmüştür. Araştırmanın amacı geçmişte belli bir süre aktif spor faaliyeti gerçekleştirmiş olan ortaöğretim öğrencilerinin sporu bırakma nedenlerini cinsiyete, spor dalına ve okul türüne göre ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma modeli

Liseli öğrencilerin sporu bırakma nedenlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Araştırmaya amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen ve yaş ortalaması 16.16 olan 271 öğrenci (135 kadın, 136 erkek) katılım sağlamıştır. Katılımcılar Mersin merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören ve geçmiş yıllarda en az 1 yıl aktif lisanslı spor faaliyeti yürütmüş ve bu faaliyetlerinden uzaklaşmış öğrencilerdir. Araştırma döneminde Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin onayı alınmıştır. Katılımcı öğrenciler ve ebeveynleri çalışmanın amacı ve niteliğiyle ilgili bilgilendirildikten sonra bilgilendirilmiş onamaları alınmıştır. Çalışmada katılımcılarla görüşmeler ve veri toplama süreci yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada okul türü, yaş, cinsiyet ve spor dalının sorulduğu demografik bilgi formu ile beraber Sporun Bırakma Nedenleri Ölçeği kullanılmıştır.

Sporu Bırakma Nedenleri Ölçeği (SBNÖ)

Orjinali Gould ve ark. (1982) tarafından geliştirilen Sporun Bırakma Nedenleri Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması Deliktaş, Yıldırım ve Kuruç (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. SBNÖ 18 madde ve 4 alt boyuttan (sosyal konular/bileşenler, beceriyle ilişkili nedenler, dışsal motivasyon ve ilgi eksikliği) oluşmaktadır. SBNÖ dördümlü likert tipinde puanlanmaktadır (1- önemli değil ve 4- çok önemli). SBNÖ Chronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sosyal konular için .81, beceriyle ilişkili nedenler için .75, dışsal motivasyon için .64 ve ilgi eksikliği için .61 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise sosyal konular için .76, beceriyle ilişkili nedenler için .79, dışsal motivasyon için .65, ilginin eksikliği için .55 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılımına çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) göstergeleri incelenerek bakılmış ve Z basıklık ve Z çarpıklık değerlerinin %5 anlamlılık düzeyi için kritik değerinin -1.96 ile +1.96 aralığında olması koşulunun (Kalaycı, 2018) sağlandığı görülmüştür. Ayrıca Levene testi sonucu

verilerin homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Çalışmada betimsel istatistiklere bakıldıktan sonra bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre spor dalı, cinsiyet ve okul türü değişkenleri üzerinden analiz yapıldığında elde edilen bulgulara göre takım sporu ile ilgilenmiş olan öğrencilerin sporu bırakma sosyal konular alt boyutu ortalama puanları (M = 1.99) bireysel spor ile ilgilenmiş olan öğrencilerin sporu bırakma sosyal konular alt boyutu ortalama puanlarından (M = 1.67) yüksektir. Takım sporu ile ilgilenmiş olan öğrencilerin sporu bırakma dışsal motivasyon alt boyutu ortalama puanları (M= 2.03) bireysel spor ile ilgilenmiş öğrencilerin dışsal motivasyon alt boyutu ortalama puanlarından (M= 1.77) yüksektir.

Erkek öğrencilerin sosyal konular alt boyut ortalama puanları (M= 2.01) kadın öğrencilerin sosyal konular alt boyutu ortalama puanlarından (M= 1.80) yüksektir. Erkek öğrencilerin dışsal motivasyon alt boyut ortalama puanları (M= 2.06) kadın öğrencilerin dışsal motivasyon alt boyut ortalama puanlarından (M=1.84) yüksektir.

Meslek lisesi öğrencilerinin sosyal konular alt boyut ortalama puanları (M= 2.04) mesleki olmayan okul öğrencilerinin sosyal konular alt boyutu ortalama puanlarından (M= 1.79) yüksektir. Meslek lisesi öğrencilerinin beceri alt boyutu ortalama puanları (M= 2.17) mesleki olmayan okul öğrencilerinin beceri alt boyutu ortalama puanlarından (M= 1.95) yüksektir. Meslek lisesi öğrencilerinin dışsal motivasyon ortalama puanları (M = 2.16) mesleki olmayan okul öğrencilerinin dışsal motivasyon alt boyutu ortalama puanlarından (M= 1.78) yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Sporun bırakılması, spora katılım, motivasyon

Kaynakça

Coakley, J. J. (1998). *Sport in society: Issues and controversies*. Boston, MA: McGrawHill.

Balish, S. M., McLaren, C., Rainham, D. ve Blanchard, C. (2014). Correlates of youth sport attrition: A review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 429–439. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.003>

Back, J., Johnson, U., Svedberg, P., McCall, A. ve Ivarsson, A. (2022). Drop-out from team sport among adolescents: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102205.

Buonamano, R., Cei, A. ve Mussino, A. (1995). Participation motivation in Italian youth sport. *The Sport Psychologist*, 9,265-281.

Deliktaş, E., Yıldırım, S. ve Koruç, Z. (2018, Nisan, 13-15). Questionnaire of reasons for attrition into Turkish: A validity and reliability study [Sözlü sunum]. 4. Uluslar arası Egzersiz ve Spor Psikolojisi Kongresi, İstanbul, Türkiye.

Gould, D., Feltz, D., Horn, T. ve Weiss, M. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5(3), 155.

Kalaycı, Ş. (2014). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Altıncı Baskı). Asil Yayınları

Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M. ve Lavalley, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 361–372. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.12.003>

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>

Martin, D. E. ve Dodder, R. A. (1991). Socialization experiences and level of terminating sport participation. *Journal of Sport Behavior*, 14,113-128.

Moliner, O., Salguero, A., Tuero, C., Alvarez, E., & Márquez, S. (2006). Dropout Reasons in Young Spanish Athletes: Relationship to Gender, Type of Sport and Level of Competition. *Journal of sport behavior*, 29(3).

Pehlivan, Z. (2013). Okullararası spor yarışmalarına katılanların sporu bırakma ve devam etme nedenleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 24(3), 209-225.

Ryckman, R. M. ve Hamel, J. (1993). Perceived physical ability differences in the sport participation motives of young athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 24,270-283

Salguero, A., Gonzalez-Boto, R., Tuero, C. ve Marquez, S. (2003). Development of a Spanish version of the participation motivation inventory for young competitive swimmers. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 637-646

White, S. A, ve Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25,4-18.

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları (Sakarya İli Örneği)

Hande Çil¹ & Gültekin Çil^{1,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
gultekin59@hotmail.com

Problem Durumu

1. Tutum Nedir?

Tutumlar, bireyin deneyimine, bilgisine, motivasyonuna ve duygularına bağlı olarak kendisine veya çevresindeki herhangi bir nesneye, sosyal konuya veya olaya karşı gösterdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerdir. Bu bağlamda ele alınan toplumla ilgili konu bir kişi, bir ürün ya da kişinin ortaya koyduğu bir takım durum olabilir. Dikkat edilmesi gereken kişinin, elde ettiği deneyimler, bilgi birikimini, duygu ve güdülerini bir kişiyle ilişkilendirirken nasıl bir örgütlenme içerisinde olduğudur. Yani önemli olan bireysel örgütlenme yapısıdır (İnceoğlu, 2010a). Herhangi bir olguya yönelik, onunla ilgili kişinin kafasının içindeki düşünceleri ifade etmek için kullanılan tutum kavramı, kişinin o olguya yönelik duygu, davranış, düşüncelerini ifade eder ve tutum oluşurken bu kavramlar birbirlerinden ayrı değerlendirilemez. Bu kavramlar birbirlerini etkileyen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Aydın, 2000).

- Tutumlar, insanların çevrelerine ve yaşadıkları olaylara tepki vermelerini sağlayan kavramlardır.
- Tutumlar insanda herhangi bir konuya yönelik oluştuktan sonra, insanın o konu ile ilgili yaşantılarında olumlu veya olumsuz karar verme sürecini oluşturur.
- Tutum, insanın dış çevre ile iletişim kurma aracı olarak yorumlanabilir yani tutum zaman içinde oluşacağından insanın çevreyi de öğrenmesine etki eder.
- Tutumların insanda oluşmasından sonra, insan herhangi bir olaya, olguya, nesneye karşı tarafsız bir şekilde bakamaz, tutumları nedeniyle taraf olur.
- Bir olaya ilişkin insanın olumlu veya olumsuz tutumları yalnız o olay ile benzer olayların karşılaştırılması sürecinde vardır.
- Kişilerin, bireysel tutumları olduğu gibi insanların içinde yaşadıkları toplumların da toplumsal tutumları olduğu söylenebilir.
- Tutum, insanda doğduktan sonraki süreçte kazanılır. Diğer bir şekilde ifade edilirse tutum yaşantılar sonucu meydana gelen öğrenmelerdir.
- Tutum kavramı oluştuktan sonra kalıcı bir hale gelir ve belirli zaman dilimlerinde varlığını sürdürürler. (Tavşancıl, 2006).

Tutumların üç bileşeni olduğunu bildiren Özkalp (1997a), şu şekilde sıralamıştır;

- Bilişsel bileşen

-
- Duyuşsal bileşen
 - Davranışsal bileşen

2.Beden Eğitimi Nedir?

Beden eğitimi, bireyin bedensel olarak etkinliğe katılması neticesinde bireyin davranışlarındaki istendik yönde ortaya çıkan sosyal, fiziksel, bilişsel ve ruhsal değişim sürecini ifade eder (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitimini diğer eğitim türlerinden ayıran özelliği ise hareket öğrenilmesi ve hareket yolu ile öğrenilmesidir. Bireyler gelişimsel açıdan incelendiğinde bedensel, zihinsel, sosyal ve ruhsal olmak üzere 4 temel yapıdan oluşmaktadır. Birey bedenlen gelişim gösterirken sosyal ve ruhsal açıdan da gelişim göstermeye devam eder (Kale ve Erşen,2010).

Bireyin genel olarak fiziksel olarak gelişimini sağlayan, bununla birlikte bilişsel, sosyal ve zihinsel gelişimini desteklemek için yapılan bedensel etkinlikler olarak söyleyebiliriz. Beden eğitimi dersi öğrencilerin gelişimine katkı sağlayan eğitim sisteminin önemli bir unsurudur. Bu nedenle bütün eğitim kademeleri içerisinde sistemli bir şekilde beden eğitimi dersinin uygulamaya konması ifade edilmektedir (Ünlü ve Aydos, 2007).

Yapılan bu çalışmalar ışığında beden eğitimi; bireyin zihinsel, fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak gelişmesini sağlayan, sağlıklı ve güçlü bir yapıya kavuşmasının yolunu açan, aynı zamanda verimini, mutluluğunu, manevi ve kültürel değerlerinin seviyesini artıran, toplumsal uyuma destekleyen etkinliklere beden eğitimi diyebiliriz (Karaduman, 2022).

Beden Eğitiminin Genel Amaçları

Beden eğitiminin genel amaçlarının başında; ülkesi için başarılı bir birey olmak, vatanına bağlı, Atatürk ilkeleri, kanun ve yasalar doğrultusunda hayatını sürdüren, kültürümüzü, değerlerimizi özümseyen ve koruyan bireyler yetişmesini sağlamak yer almaktadır.

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri Dikkate Alınarak Hazırlanan Beden Eğitimi ve Spor Ders Programı İle Öğrenci;

- Türk sporundaki başarılı sporcuları tanınması.
- Sporun dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimini öğrenmesi.
- Sportif aktivitelerle hareket, beceri ve bilgilerini geliştirip alışkanlık haline getirmesi.
- Milli bayramları ve önemini öğrenerek kutlamalara katılmaya gönüllü olması.
- Engellilerin gelişimlerinde fiziksel aktivitelerin önemini öğrenmeleri.
- Sportif kuralları öğrenmesi, spor kültürü edinmesi ve bunları hayatı içinde kullanması.
- Atatürk ve Türk düşünürlerin spor ile ilgili düşüncelerini öğrenmesi.
- Sağlığını geliştirici aktiviteleri günlük yaşamında kullanabilmesi.
- Spor organizasyonuna katılan, spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olma.
- Spor konusundaki meslek gruplarını bilmek.
- Sağlığını olumsuz etkileyecek kötü alışkanlıklardan uzaklaşmak amaçlanmaktadır (TTKB, 2019)

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada verilerin toplanmasında, verilerin analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirli gayelere ulaşmak üzere özel olaylar arasında var olan ilişkiyi tanımlamak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi karşılaştırmak için belli bir zamanda yapılan veri toplama yöntemidir (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Sakarya İlinde bulunan farklı türlerdeki liselerde dokuz, on ve on birinci sınıflarında eğitim öğretim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. ‘‘Kolay ulaşılabilir örnekleme; zaman, emek ve maliyet kaybını en aza indirmek ve araştırmaya pratiklik katmak gayesiyle araştırmacının ulaşabileceği en kolay unsurlara yönelerek veri toplamasıdır.’’ (Patton, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018).

Veri Toplama Aracı

Araştırmamda veri ve bilgi toplama aracı olarak Özyalvaç (2010) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğrencinin cinsiyetini, sınıfını, aile eğitim ve öğretim durumunu, toplam aile aylık gelirini ve düzenli spor aktivitelerini belirlemeye yönelik beş soru bulunmaktadır. Özyalvaç (2010) tarafından geliştirilen 35 maddelik beden eğitimine yönelik tutum ölçeği ‘‘kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum’’ değerlerini içeren 5’li likert tipi ölçeğe sahiptir. Değerlendirme maddelerinin 10 tanesi olumsuz ifadeler içermesinden dolayı bu maddeler ters puanlandı. Ölçekte alınabilen en alt puan 35, en tepe puan ise 175 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan puanların artması, beden eğitimi ve dersine yönelik tutumun da yükseldiğini göstermiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamalarında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,94; bu çalışma kapsamının hesaplanmasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,95’tir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde ölçek maddeleri Google Form’s aracılığıyla öğrencilere gönderilerek cevapları elektronik ortamda toplanmıştır. Sakarya ilinde liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile iletişime geçilerek araştırmayla ilgili kısa süreli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılmadan önce öğrencilere çalışmanın amacı, soruların yanıtlanması için son tarih ve araştırmaya gönüllü olarak katılacakları konusunda bilgi verilerek izinleri alınmıştır. Bu sayede öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırmaya katılım için belirlenen son tarih olan 24 Mayıs 2024’olarak belirlenmiştir. Bu tarihten sonra veri toplama işlemi durdurulmuş ve veriler SPSS programına aktarılmıştır. Bu aşamada ters puanlama

gerektiren maddeler için dönüştürme işlemi yapılmıştır. Verileri analiz etmeden önce öğrencilerin veri toplama aracından aldıkları toplam puanlar incelenerek normal bir dağılımın olup olmadığı tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Keskin'in yaptığı araştırmada yer alan öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spor dersine yönelik tutum seviyeleri sürekli spor yapma hallerine bakıldığında önemli bir farklılık gözlenmekte, elde edilen verilere bakıldığında sürekli spor yapma davranışı olan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik ilgisi düzenli spor yapmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin spor faaliyetleri yapma oranının düşük olduğu tespit edilmiş. (Annelerin %17) (Babaların %23) veri sonuçları. Yapılan çalışmada annelerin çocuklarının spor yapmasında babalarına oranla daha etkili olduğu gözlenmiştir. Gelir düzeyi beden eğitimi ders tutumlarında etkili değildir. (Keskin, 2015, s. 53-58)

Özyalvaç'ın yaptığı araştırmada yer alan öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine yönelik tutumlarında kardeş sayıları, öğrenim durumları ailelerin meslekleri, ailenin gelir düzeyi, arasında önemli bir fark bulunamamıştır; cinsiyet, sınıf, yaş, boş zamanlarda spor ve egzersiz yapma ve bir kulüpte düzenli olarak spor yapma değişkenleri arasında ise kayda değer derecede farklılıklar tespit edilmiştir. (Özyalvaç, 2010, s.53)

Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin genel tutumları gayet olumludur, erkek öğrencilerin tutumları kız öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu, ailelerin gelir düzeyi öğrencilerin tutumunda etkili değildir. Sınıf düzeyinde beden eğitimi dersinin öğrencilerin tutumlarında etkili değildir. Düzenli spor ve egzersiz yapılması öğrencileri tutumunda olumlu yönde etkilidir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, spor, tutum, öğrenci

Kaynakça

Aydın, O. (2000). Davranış Bilimlerine Giriş. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnceoğlu M., Tutum Algı İletişim, Beykent Üniversitesi Yayınları, No: 69, 2010.

Kale, R. ve Erşen, E. (2010). Beden eğitimi ve spor kültürü. Nobel yayın Dağıtım.

Karaduman, Y. (2022). Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Iğdır Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Iğdır.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, Ö. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Sakarya İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya.

Patton, M, Q. (2015). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. Beşir Demir. Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Tamer K, Pulur A. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ada Matbaacılık, Ankara, 2001; 2–17.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2019). Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı.

Özkalp, E. (ed)., (1997). Davranış Bilimlerine Giriş, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 173, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No. 75, Eskişehir.

Özyalvaç, N.T. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ünlü, H., Aydos, L. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre; Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 71-81.

Çevre Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılmış Tezlerin (2019-2023) Analizi: Eğitim Kademelerindeki Yönelimler

Hasret Baş^{1,*} & Rahime Çobanoğlu¹

¹ Sinop Üniversitesi
hasretbas48@gmail.com

Problem Durumu

21. yüzyılda insanlık için kritik meselelerden biri çevre sorunlarıyla baş etmektir. Günümüzün yaşam tarzı ve tüketim alışkanlıkları çevreyi, doğal kaynakları ve ekosistemi ciddi şekilde tehdit etmektedir. Bu bağlamda ülkelerin karbon emisyonunu azaltma, hava kirliliği ile mücadele etme, suyu etkili şekilde kullanma, kanalizasyon altyapısını güçlendirme, geri dönüşümü artırma ve biyoçeşitliliği koruma gibi çeşitli alanlarda çevreye yönelik güçlü politikalar geliştirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır (OECD, 2020). Sürdürülebilir kalkınma politikası çerçevesinde çevreyi korumak önemli bir hedef olarak benimsenmiştir (United Nations, 2023). Ülkelerin çevre sorunlarıyla etkili şekilde mücadele etmeleri ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmalarında çevre eğitiminin önemli bir rol üstleneceği düşünülmektedir. Bu eğitimin bireylere çevre ile ilgili farkındalık, bilgi, değer, tutum, beceri ve davranış kazandırma hedefleri bulunmaktadır (Monroe vd., 2008). Bu bağlamda çocukların, öğretmenlerin ve topluluk üyelerinin çevresel soruların ve sorunların çözümüne yönelik olarak demokratik bir şekilde çalışmaları beklenmektedir (Davis, 1998). Çevre eğitiminin giderek artan önemi, bu konudaki bilimsel araştırmaların da önem kazanmasına yol açmaktadır.

Alan yazında çevre eğitimi ile ilgili önemli sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. “Environmental Education and Research”, “Journal of Environmental Education”, “Journal of Outdoor and Environmental Education” gibi bu alana spesifik bilimsel dergilerin olması alanda çevre eğitimi araştırmalarına duyulan ilgiyi göstermektedir. Hart ve Nolan (1999), çevre eğitimi alanında 1990’lı yıllarda ağırlıklı olarak nicel araştırmalar yapıldığını ve bu araştırmalarda özellikle çevre ile ilgili bir etkinliğe katılımın bireylerin çevre ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin incelendiğine dikkat çekmektedirler. Ayrıca, bu derleme çalışması 1990 yılların özellikle son beş yılında nitel araştırmaların artış gösterdiğini ve çevre eğitimine yönelik eylem araştırmaları, durum çalışmaları, eğitim programı araştırmaları ve politika analizleri yapıldığını ortaya koymaktadır. Rickinson (2001), çevre eğitimi alanında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yapılmış çalışmaları incelediği derleme çalışmasında araştırmaların sayıca fazla olmasına karşın bu araştırmalarda yöntem ve kuramsal yaklaşımların çeşitli olmadığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin çevre ile ilgili bilgi ve tutumlarına kıyasla eğitim deneyimleri ve tercihleri ve öğrenme sonuçlarına kıyasla öğrenme süreçlerine yönelik daha az sayıda araştırma yapılmış olduğu belirlenmiştir.

Çevre eğitimi alanında Türkiye’de yapılmış çalışmaların derlendiği araştırmalara da rastlanmaktadır. Kahyaoğlu (2016), 2000-2013 yılları arasında Türkiye’de çevre eğitimi alanında yayınlanan toplam 179 makaleyi incelemiştir. Çevre eğitimi alanında en çok nicel araştırma yönteminin ve araştırma deseni

olarak da tarama modelinin kullanıldığı gösteren bu çalışma, araştırmalarda en çok ilköğretim öğrencileri ile eğitim fakültesi lisans öğrencileri üzerine çalışıldığını ortaya koymaktadır. Bahar ve Kiras (2017), 2000-2016 yıllarını kapsayan şekilde hem tez hem SSCI indeksli dergilerde basılmış makaleler olmak üzere Türkiye’de çevre eğitimi alanında yapılmış toplam 86 araştırmaı incelemişlerdir. Bu derleme çalışması, araştırmalarda en çok çevresel tutum ve davranış, çevre bilgisi ve çevresel sorunlar konularına yer verildiğini ve sıklıkla nicel yöntemlere dayalı olarak ölçek ve test kullanıldığını göstermektedir. Daha güncel bir araştırmada, Karakoyun ve Uzun (2022), 2011-2022 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan 288 çevre eğitimi konulu tez çalışmasında en çok nicel araştırma yöntemine başvurulduğunu, örneklem grubu olarak en çok ilköğretim öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin kullanıldığını ve veri toplama aracı olarak en çok Çevresel Tutum Ölçeği’nin uygulandığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmaların bir devamı olan bu çalışmada da Türkiye’de çevre eğitimi alanında yapılmış tezler üzerine sistematik bir derleme yapılması amaçlanmaktadır. Güncel eğilimi göstermek üzere bu çalışma 2019-2023 yılları arasında yürütölen tez çalışmaları ile sınırlandırılmıştır. Önceki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada tezler okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere farklı kademelere göre incelenmiştir. Çevre eğitimi alanındaki araştırmalar açısından kademeler arasındaki benzer ve farklı yönleri göstermeyi hedefleyen bu çalışmanın bu alandaki gelecek araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada sistematik literatür taraması yöntemine başvurulmaktadır. Belirli bir konu alanındaki bilinenleri ve boşlukları göstermeye yardımcı olan sistematik literatür taramalarında, geleneksel derleme çalışmalarından farklı olarak bilimsel süreçler araştırmanın tekrar edilebilirliğini sağlamak üzere şeffaf şekilde uygulanmakta ve çalışmalar önceden belirlenmiş kriterlere göre araştırmaya dahil edilmektedir (Mengist vd., 2020). Yıldız (2022) tarafından belirtildiği gibi bu çalışmada yapılandırılmış ve nesnel bir yaklaşımla belirlenmiş bir tarama protokolüne göre tarama gerçekleştirilmiş ve çalışmalar dahil edilme kriterlerine göre incelendikten sonra bir protokole dayalı olarak analiz edilmiştir.

Bu çalışma Türkiye’de yapılan tez çalışmalarını kapsamaktadır. İlgili tezlere erişmek için YÖK tez tarama sisteminde arama gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada arama yaparken “çevre eğitimi” anahtar kelimesine başvurulmuştur. Araştırmalardaki güncel eğitimimleri tespit etmek amacıyla tarama son beş yılı kapsayacak şekilde 2019-2023 yılları olarak sınırlandırılmıştır. 2019-2023 yılları için çevre eğitimi konulu toplam 90 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar arasından okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde yürütölen araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir. Sadece doküman incelemesi içeren yirmi çalışma, örgün eğitim dışında yürütölen altı çalışma, farklı kademelerin birlikte ele alındığı iki karma kademe araştırması ve örneklem olarak herhangi bir kademeye dahil edilmeyen özel gereksinimli öğrencilerle yürütölen bir çalışma analizlere dahil edilmemiştir. Dahil edilme kriterleri çerçevesinde bu çalışmada 61 tez çalışması analiz edilmiştir. Tez çalışmaları bir juri değerlendirmesinden geçtiği için ilgili tüm çalışmaların nitelikli bir araştırmanın özelliklerini taşıdığı kabul edilmiş, çalışmalar için eleştirel bir değerlendirme yapılmamıştır. Kriterleri karşılayan tezler, bir tez inceleme formu kullanılarak incelenmiştir. İnceleme formu tezin türü, yılı, yapıldığı üniversite, yapıldığı anabilim dalı, örneklem grubu, araştırma deseni, veri toplama aracı, veri

analizi yöntemi ve kullanılan değişkenler olmak üzere dokuz bölümden oluşmaktadır. Frekans analizine dayalı olarak bulgular betimsel olarak sunulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, 2019-2023 yılları arasında Türkiye’de çevre eğitimi alanında en az ortaöğretim kademesinde (f = 4) ve en çok ortaokul kademesinde (f = 24) tez çalışması yapıldığını göstermektedir. Tez çalışmalarında okul öncesi ve ilkokul kademelerinde en çok başvurulan araştırma yöntemi karma araştırma iken (okul öncesi eğitim için f = 4, ilkokul kademesi için (f = 4), ortaokul, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde en çok nicel araştırma yöntemine başvurulduğu görülmüştür (f = 10 ortaokul kademesi için, f = 3 ortaöğretim kademesi için, f = 3 yükseköğretim kademesi için). Türkiye’de çevre eğitimi alanında en çok çalışma yapılan iki kademe olan ortaokul (f = 10) ve yükseköğretimde (f = 5) en sık incelenen değişkenin çevreye yönelik tutum olduğu saptanmıştır.

Genel olarak, bulgular Türkiye’de çevre eğitimi konulu tez çalışmalarının 2019-2023 yılları arasında ortaokul kademesinde yoğunlaştığını göstermektedir. Sınav odaklı eğitim sisteminin bir yansıması olarak ortaöğretim düzeyinde çevre eğitimi alanında daha az sayıda çalışma yapılmış olduğu iddia edilebilir. Karakoyun ve Uzun (2022)’un çalışmasıyla uyumlu şekilde bu çalışma Türkiye’de çevre eğitimi alanındaki tez çalışmalarının daha çok çevreye yönelik tutum konusuna odaklandığını göstermektedir. Rickinson’ın (2001) da kendi derleme çalışmasında tespit ettiği üzere bu çalışmadaki bulgulara dayalı olarak Türkiye’de çevre eğitimi tez çalışmalarındaki konu çeşitliliğinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, sistematik tarama, tez incelemesi

Kaynakça

Bahar, M., & Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1702-1720. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363962>

Davis, J. (1998). Young Children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123. <https://doi.org/10.1023/A:1022911631454>.

Hart, P., & Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Study in Science Education*, 34(1), 1-69. <https://doi.org/10.1080/03057269908560148>

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar üzerine yapılan araştırmalar. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 50-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227356rg.tr>

Karakoyun, N., & Uzun, N. (2022). 2011-2022 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 51-65. <https://doi.org/10.47479/ihead.1111586>

Mengist, W., Soromessa, T., & Legese, G. (2019). Method for conducting systematic literature review and meta-analysis for environmental science research. *MethodsX*, 7(100777), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2019.100777>

Monroe, M. C., Andrews, E., & Biedenweg, K. (2008). A framework for environmental education strategies. *Applied Environmental Education & Communication*, 6(3-4), 205-216. <https://doi.org/10.1080/15330150801944416>

OECD (2020). Environment at a glance 2020. <https://doi.org/10.1787/4ea7d35f-en>

Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320. <https://doi.org/10.1080/13504620120065230>

United Nations (2023). Global sustainable development report. https://sdgs.un.org/sites/default/files/2023-09/FINAL%20GSDR%202023-Digital%20-110923_1.pdf

Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 367-386. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227366>

The Relationship Between Teachers' Perceptions About Sustainable Education Leadership at Primary Schools and Educational Philosophy Beliefs

Ferdane Denkçi Akkaş ^{1,*} & Ali Aksu ²

¹ İstanbul Medeniyet Üniversitesi

² Dokuz Eylül Üniversitesi

ferdanedenkci@yahoo.com

Problem Statement

Sustainable leadership has become a trendy topic in the last two decades. This interest has dramatically increased as for 2020 with the developments of scales to measure sustainable leadership levels in educational organizations in Türkiye (Çayak & Çetin, 2018; Dağdeviren-Ertaş & Özdemir, 2021; Mısırdalı-Yangil & Dil-Şahin, 2019; Uğurlu, 2020; Zorlu & Korkmaz, 2020). Conceptualized around seven fundamental principles by Hargreaves and Fink (2006), sustainable leadership aims to develop a capacity for leadership in schools for quality education. Accordingly, education is supposed to provide deep learning and develop wisdom which cannot be measured through standard tests. In addition, leadership must be shared by all the stakeholders so that school development does not get interrupted with any administrative replacement. Schools should consider social justice and sustain diversity rather than standardizing kids like machines. Likewise, teachers as the key resources at schools should be protected against burnout. Finally, school history should be preserved and respected for a better future (Hargreaves, 2009; Hargreaves & Fink, 2006; Lambert, 2012).

In a similar vein, teachers' beliefs for educational philosophies has become the subject of numerous studies since a Turkish scale was developed by Yılmaz et al. (2011) to measure these beliefs. Educational systems are generally based on five basic philosophies: perennialism, essentialism, progressivism, existentialism and reconstructionism. It is also known that perennialist and essentialist teachers have highly traditional perceptions of education whereas progressive, existentialist and reconstructive approaches favour more modern views (Ergün, 2019; Tan, 2006).

The above-mentioned theoretical frameworks reveal overlapping and conflicting points between the principles of sustainable leadership and particular educational philosophies. Therefore, it was assumed that teachers' beliefs regarding philosophical approaches would be related to the level of sustainable leadership practices in educational organizations. However, the literature does not include any study examining the potential relations between these two variables. Therefore, this study aims to reveal sustainable education leadership levels in primary schools as well as the educational philosophy beliefs of the teachers employed at these schools. Additionally, it is aimed to determine any probable relations between these constructs and to find whether sustainable education leadership or educational philosophy beliefs differ significantly regarding certain demographic variables.

Method

In line with these purposes, a descriptive study with a correlational survey design was utilized, and the data were collected through Sustainable Education Leadership Scale developed by the researchers, Educational Philosophy Beliefs Scale by Yılmaz, Altunkurt and Çokluk (2011) in addition to a background questionnaire. The participants of the study were chosen through stratified cluster sampling technique and included 393 voluntary teachers who worked at primary schools in the districts of Ataşehir, Sancaktepe, Tuzla and Üsküdar in İstanbul. The data were transferred to SPSS software for the analysis. Parametric tests like independent samples t-test, one way ANOVA, Pearson Correlation Coefficient and simple linear regression were conducted for the data with normal distribution. However, the data which did not distribute normally were analyzed through non-parametric tests like Mann Whitney-U and Kruskal Wallis H tests. Tukey post-hoc test was conducted for the significant differences in multiple comparisons. All the results were considered statistically significant at the level of $p < .05$.

Expected/Temporary Results

The participant teachers perceived a high level of sustainable education leadership at their schools. Moreover, deep learning goals and flexibility in education are the two factors with the highest means among the six factors of Sustainable Education Leadership Scale. Cultural transfer, resourcefulness, social justice and administrative length followed them respectively. In addition, the perceived sustainable education leadership levels differed significantly for various sub-factors regarding the teachers' gender, age, experience in general and in their recent school, the principals' gender and educational background, the time teachers worked with their recent principal and the grade they were currently instructing. Secondly, the teachers working at primary level favored existentialism and progressivism most followed by reconstructionism and perennialism. However, the participant teachers did not agree with the existentialist philosophy. Also, significant variances were found in their educational philosophy beliefs for particular sub-factors in terms of the principals' gender, teachers' educational background and the grade they were currently instructing. Thirdly, there was a significant and positive correlation between the perceived sustainable education leadership levels and teachers' perceptions for existentialist, progressive and perennial philosophies. Finally, the perceived sustainable education leadership levels predicted the existentialist, progressive and perennial philosophies significantly and positively.

Keywords: Sustainable education leadership, educational philosophy beliefs, primary school teachers

References

- Çayak, S., & Çetin, M. (2018). Sürdürülebilir liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 13(11), 1561-1582.
- Dağdeviren-Ertaş, B., & Özdemir, M. (2021). Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği'nin (OSLÖ) geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 851-862.

Ergün, M. (2019). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.) Eğitime giriş içinde (s. 67-94). Pegem Akademi.

Hargreaves, A. (2009). Sustainable leadership. B. Davies (Ed.) The essentials of school leadership (s. 183-202) içinde. Sage.

Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006). Sustainable leadership. Jossey-Bass

Lambert, S. (2012). The perception and implementation of sustainable leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, 11(2), 102-119.

Mısırdalı-Yangil, F., & Dil-Şahin, M. (2019). Sürdürülebilir liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 7(5), 2124- 2147.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J. S. M. ve Kang, T. (Eds.), *Critical perspectives on education: An introduction* (pp. 21-40). Prentice Hall.

Uğurlu, C. T. (2020). Sürdürülebilir liderlik. K. Yılmaz (Ed.) *Liderlik: Kuram-araştırmuygulama içinde* (s. 707-720). Pegem Akademi.

Zorlu, K. ve Korkmaz, F. (2020). Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Akademik Bakış*, 13(26), 199-213.

Sınıf Öğretmenlerinin Biyomimikri Temelli Ders Planları Hakkında Görüşleri

Samet Yavuz Terzi ^{1,*} & Süleyman Erkam Sulak ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Ordu Üniversitesi

sametyavuzterzi@hotmail.com

Problem Durumu

İnsanlık ilk günden itibaren ilk öğretmen olarak doğayı yanı başında bulmuş ve günlük yaşam problemlerinin çözümü için doğaya başvurmuştur. Doğayı incelemiş, fark etmiş, keşfetmiş ve tüm bu süreçlerin sonunda ondan öğrenmiştir. Bu öğrenme insanlığın yaşam kalitesini artıracak teknolojilerle taçlandırılmıştır. Teknolojik gelişmelerin en hızlı olduğu çağımızda insanlığın doğanın yol göstericiliğine daha fazla ihtiyacı olmaktadır. Çağımızın iklim krizi, salgın hastalıklar, ülkelerarası gelişmişliklerin orantısız dağılımı, enerji ihtiyacının karşılanamaz artışı gibi global sorunlarının temelinde bu teknolojik gelişmelerdeki hızlı ilerleme sırasında göz ardı edilen doğaya verilen tahribat yatmaktadır. İnsanlığı tehdit eden pandemi sürecinde yaşanan kapanma süresince sanayi kullanımındaki azalma sebebiyle teknolojik gelişme yavaşlarsa bile buzullardaki erimenin azaldığı ve ozon tabakasındaki deliğin küçüldüğü gözlemlenmiştir. Bu gözlemler teknolojik gelişmeler sırasında doğanın göz ardı edildiği savunu desteklemektedir.

Fen; doğayı fark etmeyi, tanımayı, anlamayı ve keşfetmeyi hedefleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Hastürk, 2017). Fen eğitimi; doğayı fark etme, tanıma, anlama ve keşfetme becerilerinin bireylere kazandırılması için gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2004). Ülkelerin yöneticileri, ülkelerinin gelişmesinde fen eğitiminin dünyanın enerji talebine çözüm üretmekten biyolojik savaşa yönelik tedbir almaya kadar toplumsal ve küresel konularda karar alınabilmesine bilimsel olarak katkı sağlayabilecek yeterlilikte toplum inşa etmenin önemini vurgulamaktadır (Heering, 2010). Fen bilimleri, insanlığın doğadaki değişiklikleri fark etmeleri, bu değişikliklerin etkilerini tahmin etme ve etkilerin sebep olabileceği olumsuz sonuçlara çözüm bulmalarını sağlamaktadır. Bu becerilere sahip bireylerden oluşan toplumlara, gelişmiş toplumlar olarak isimlendirilmektedir.

18. yy. da Sanayi Devrimi ile başlayan ve 21. yy. da hız kazanan teknolojik gelişim, doğal kaynakların hızla azalması, doğanın kendini yenilemesine fırsat verilmeden kullanımı, betonlaşmaya dayalı imar, kırsal nüfustaki hızlı azalma ve ekonomik gücün orantısız dağılımı gibi insanlığın geleceğinde trajik tehditlere sebep olmaktadır (Bulut & Çakmak, 2018). 21. yy. itibarıyla hız kazanan doğanın tahribatının azaltılması ve kendini yenileyebilmesine fırsat sağlanması amacıyla geliştirilen sürdürülebilirlik gelişmiş ülkelerin gündeminde yoğun olarak yer edinmektedir (Yaman & Aksoydan, 2021). Bugünün sorunlarını çözmek ve geleceğin sorunlarının önlenmek amacıyla geliştirilen sürdürülebilirlik kavramı ivedilikle fen eğitimi programına entegre etmeye çalışılmaktadır (Commons, Richards & Kuhn, 1982).

Birçok araştırmacı bu entegrasyonun okulöncesi çağından itibaren uygulanması gerektiğini belirtmektedir (Kahrıman Öztürk, Olgan & Güler, 2012).

Sürdürülebilirlik kavramının çağımızda birçok alanda uygulanabilmesine imkan sağlaması amacıyla biyomimikri anlayışına yer verildiği görülmektedir (Çelikel & Uçar, 2020). Biyo kelime anlamı olarak doğa; mimikri kelime anlamı olarak taklit anlamını taşımakta ve bu iki kelimenin birleşimi olan biyomimikri doğayı taklit etme anlamına gelmektedir (Benyus, 1997). Biyomimikri anlayışı bireyin karşı karşıya kaldığı günlük yaşam problemine doğanın ürettiği benzer çözümü esas alarak çözüm önerileri geliştirilmesine dayanmaktadır. Tıptan mimariye, robotikten sanata kadar birçok alanda kullanılan biyomimikri anlayışının geleceğin sorunlarını çözümlenecek olan bugünün gençlerinin yetiştirildiği eğitim sistemine entegre edilmesi günümüz okullarının görev ve sorumluluğudur (Avcı, 2019).

Biyomimikri farkındalığının ilkokul öğrencilerinde artırılması ve öğrencilerin biyomimikri anlayışına uygun olarak tasarımlar geliştirmelerinin gerekliliğini görülmektedir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda biyomimikri temelli ders planlarının etkililiğinin değerlendirilmesi amaç edinilmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması, araştırmacı ve uygulayıcıların belirli bir müdahale sürecinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunların çözümlerini birlikte yürüttükleri çalışmalardır (Seale, Gubrium & Gobo, 2004). Eylem araştırması, nihai olarak kesin bulgulara ulaşmayı amaç edinmekten çok araştırma sürecine odaklanarak gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple bağımlı – bağımsız değişken, kontrol – deney grubu gibi öğeleri içerisinde bulundurmamaktadır. Eylem araştırması doğası gereği veriler genelleme yapılmak yerine anlama, tanımlama ve değişimlere odaklanma amacıyla incelenir (Johnson, 2015). Eylem araştırmaları çeşitlendirilirken model olarak isimlendirilmesi tercih edilmektedir. Bu kapsamda çalışmamız McNiff & Whitehead modeli kullanılması tercih edilmiştir. McNiff & Whitehead modelinde başlangıç düzeyi, pilot uygulama ve nihai uygulama aşamalarını içeren iç döngülerden oluşmaktadır (McNiff & Whitehead, 2006). Araştırma, hazırlık düzeyi, ilk uygulama ve ana araştırma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşaması, ilk uygulama ve ana araştırma aşamasında oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde önemli olan sayısal yeterlilikten ziyade araştırma konusuyla ilgili yeterliliklere sahip katılımcıların araştırmaya dahil edilmesidir (Johnson, Buehring, Cassell & Symon, 2007). Araştırmanın örneklemini iki farklı okulda görev yapmakta olan 3. sınıf okutan 10 sınıf öğretmeni ve 4. sınıf okutan 9 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 19 Sınıf Öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Biyomimikri Temelli Ders Planları Görüşme Formu kullanılmıştır. Biyomimikri Temelli Ders Planları Görüşme Formu, araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Taslak olarak hazırlanan form öncelikle biyomimikri alanında çalışmaları bulunan 3 farklı araştırmacı tarafından uzman görüşü

alınarak incelemeye tabii tutulmuş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ardından 2 farklı Türkçe öğretmenini tarafından dil denetimine yapılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Araştırmanın ilk uygulama aşamasında 4 sınıf öğretmeni tarafından pilot uygulaması yapılmış ve görüşleri doğrultusunda nihai hali oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Biyomimikri Temelli Ders Planları Görüşme Formu 19 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri Biyomimikri Temelli Ders Planlarını sınıflarında uyguladıktan sonra araştırmacı tarafından uygulayıcı öğretmenlerle 30 dakika boyunca yapılan görüşmelerde Biyomimikri Temelli Ders Planları Görüşme Formu uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme ses kayıt cihazı ile ayıt altına alın ardından bilgisayar ile yazıya dönüştürülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analiz yöntemi, bireylerin görüşmelerin yazılı, sözlü, görüntülü veya dijital kayıtlarla çıkarımlar yapılmasına imkan sağlamaktadır (Coben, Manion & Morisson, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Biyomimikri Temelli Ders Planlarının öğrencilerin doğada vakit geçirme, keşfetme istekliliklerini artırmıştır. Öğrencilerin doğayı fark etmelerinin ve keşfetmelerinin gerekliliklerini anlamlandırmışlardır.

Biyomimikri Temelli Ders Planlarının uygulamaları sonrası katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre biyomimikrinin matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi, sanat ve tasarım eğitimi bilimlerini içermektedir.

Biyomimikri Temelli Ders Planları öğrencilerin teknoloji üretme özgüvenini ve istekliliğini artırmıştır. Öğrenciler teknoloji üretebilme bilinci geliştirmişlerdir.

Biyomimikri Temelli Ders Planları öğrencileri günlük yaşam problemleri ile karşıya getirmiş ve çözüm üretmeleri için yol göstericiliği yaparak problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.

Biyomimikri Temelli Ders Planları öğrencilerin doğadaki benzerlikleri kullanarak günlük yaşam problemlerini hayal güçlerini kullanarak tasarımlar ürettirerek yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.

Biyomimikri Temelli Ders Planlarının süreç içerisinde sürekli gelişim, ergonomik tasarıma ulaşma ve hataları giderme çabası öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.

Biyomimikri Temelli Ders Planlarının akran değerlendirme, öz değerlendirme ve tasarla-üret-dene-değerlendir-tasarla gibi çağdaş ölçme değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Biyomimikri Temelli Ders Planları öğrencilerin doğada vakit geçirme istekliliklerini artırması, disiplinlerarası bakış açısına sahip olması, teknoloji üretme bilincini geliştirmesi, problem çözme,

yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi, çağdaş ölçme değerlendirme etkinliklerine sahip olması sebebiyle uygulanabilir olarak tanımlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, sınıf öğretmenliği, biyomimikri, sürdürülebilirlik, fen

Kaynakça

Avcı, F. (2019). Doğa ve İnovasyon: Okullarda Biyomimikri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 214-233.

Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: İnnovation inspired by nature*. New York: William Morrow and Comp, Inc.

Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 268*-2697.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.

Commons, M. L., Richards, F. A., & Kuhn, D. (1982). Systematic and metasystematic reasoning: A case for levels of reasoning beyond Piaget's stage of formal operations. *Child Development*, 53(4), 1058-1069.

Çelikel, S. B., & Uçar, S. (2020). Biyomimikri: Doğayla Uyumlu Yeni Bir Tasarım Modeli. *Humanities Sciences*, 15(2), 51-61.

Hastürk, H. G. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı. H. G. Hastürk içinde, *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi*. Ankara: PegemAkademi.

Heering, P. (2010). False friends: What makes a story inadequate for science teaching. *Interchange*(41), 323-333

Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Anı Yayınları.

Johnson, P., Buehring, A., Cassell, C., & Symon, G. (2007). Defining qualitative management research: an empirical investigation. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 2(1), 23-42.

Kahrıman Öztürk, D., Olgan, R., & Güler, T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: How preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *Educational Sciences: Theory & Practice, Special Issue*, 2987-2995.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.

Seale, C., Silverman, D., Gubrium, J. F., & Gobo, G. (2004). *qualitative researcher practice*. Sage Pub.

Yaman, Ö., & Aksoydan, E. (2021). *Sürdürülebilir yaşam rehberi*. İstanbul: Tohum Yayıncılık

The Impact of Project-Based Learning on Pre-Service Teachers: A Case Study

Berna Güloğlu ^{1,*}, Yelkin Diker Coskun ² & Burçak Çağla Garipağaoğlu ¹

¹ Bahçeşehir Üniversitesi

² Yeditepe Üniversitesi

berna.guloglu@bau.edu.tr

Problem Statement

Project-based Learning (PBL), engaging, effective and enjoyable way to foster the deeper learning skills needed for success in college, careers, and civic life (Buck Institute for Education, 2019). To engage learners with a memorable and complete learning experience, this model puts a project at the center of learning (Alper, 2021). The project should focus on realistic problems and must prepare participants for real world outcomes (Sayuti et al., 2020). As a result, participants develop deep content knowledge as well as critical thinking, collaboration, initiation, and communication skills (Buck Institute for Education, 2019).

The project-based learning with mentorship program was combined called as “Project-based Mentoring-PBM” (Alper, 2017) in the present study. PBM gives mentors an opportunity to be real educators. During the program, mentors have a good chance to learn how to communicate effectively or manage expectations and disappointments properly. By sharing real-world experiences with their mentees, they learn how to motivate people and keep them engaged when they are about to give up. Cohen (2001) suggests that benefits of mentorship extend far from the original reason of the collaboration. PBM offers great psychological and practical rewards to the mentors. First, it gives mentors an opportunity to share their knowledge and experience by keeping them engaged in uniquely rich diversity of perspectives in various settings. Second, it gives them a purpose, a schedule, and a value (Alper, 2021).

Sustainable development is an increasingly important topic due to the seemingly rapid depletion of natural resources around the world. The Sustainable Development Goals (SDGs) were adopted by the United Nations including Turkey in 2015 as a call-to-action for people worldwide to improve the planet and the quality of human life around the world by the year 2030 (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Seed Bank project, in this study, was employed as a powerful instrument to accomplish one of the most transformative agenda of the UN-SDGs while equipping students with some important Industry 4.0 knowledge and skills. In other words, the project intentionally combined project-based learning in the field of UN-SDG-Target-2.5 with a unique mentoring experience.

This case study aims to analyze the experiences of pre-service teachers who participated in the Seed Bank project as part of a Project-Based Learning (PBL) module within a Community Service Course over a 14-week semester at a higher education institution in Turkey. By this way, pre-service teacher education was promoted through a well-structured mentoring training.

Method

As a part of the project, two groups of students were selected: One from the university where the lead researcher is employed and the other from the partner K-12 high school. The group selected from pre-service teachers was assigned as the mentors to high school students. In the first four weeks of the study, pre-service teachers learned about both mentorship and UN-SDGs. They were exposed to UN-SDGs related projects in their own university, conducted and presented their own investigations in an UN-SDG-Target-2.5 under the supervision of researchers. The following two-weeks, students were engaged in exploration activities with the partner high-school. During these activities, they were also supported by researchers and learned more about sustainable agriculture from professionals in the field. In the second month, pre-service teachers visited the partner school where they get to experience mentoring. During the month, they visited school sites to find a suitable field to initiate the Seed Bank project and learned more about resources on school campuses. Pre-service teachers prepared a 15–20-minute presentation as mentors of Project Seed Bank and set up a discussion session with mentees to pair up.

Data were collected from 9 pre-service teachers (3 males and 6 females) through semi-structured interviews. The ages of pre-service teachers ranged from 20 to 27 years old ($M = 22.88$). The interviewers used probes and follow-up questions to gain a deeper insight into each participant's experiences. They made a concerted effort to foster open-ended discussions and ensure that participants felt their input was valued and significant. Additionally, the first author reviewed each transcript while replaying the corresponding audio recording. After the author's review, the transcripts were also shared with participants to verify their accuracy. The analysis of qualitative data employed the content analysis method.

Expected/Temporary Results

The findings demonstrated that PBL was effective in helping students develop essential 21st-century skills such as critical thinking, teamwork, problem-solving, research skills, presentation skills, interpersonal communication skills, negotiation skills, creativity, and innovation. However, the study also highlighted challenges related to the time commitment, guidance, and financial support provided during the project. This research is significant for academics as it contributes to the discourse on the role of PBL as a catalyst for effective and efficient process-oriented quality education, where students are active participants in their own learning and enjoy the process. The project benefited not only the mentees and mentors but also the broader community, including the K-12 school community by raising awareness about the UN Sustainable Development Goals (UN-SDGs).

Keywords: Project-based learning, seed bank, 21st-century skills, UN-SDGs, higher education

References

Alper, P. (2017). *Teach to work: How a mentor, a mentee, and a project can close the skills gap in America*. Taylor and Francis.

Alper, P. (2021). Bringing project-based mentors into the educational fold. GettingSmart. Retrieved from <https://www.gettingsmart.com/2021/09/23/bringing-project-based-mentors-into-the-educational-fold/applications>

Buck Institute for Education (2019). Gold standard PBL: Essential project design elements. Retrieved from <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>

Cohen, J. (2001). Mentoring undergraduates with professional and liberal arts goals: The mass communication experience. *New Directions for Teaching & Learning*, 85:49-50. <https://doi.org/10.1002/tl.6>

Greenberg, A. E. (2018). Entering mentoring: A mentor training seminar for REU mentors. In M. A. Griep & L. M. Watkins (Eds.), *Best practices for chemistry REU programs* (pp. 121–137). American Chemical Society.

Haidusek-Niazy, S., Huyler, D., & Carpenter, R.E. (2023). Mentorship reconsidered: A case study of K-12 teachers' mentor-mentee relationships during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of Education*, 26, 1269–1288. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09788-w>

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015b). *Setting the standard for project-based learning*. ASCD.

Sayuti, H., Ann, T., Saimi, W., Bakar, M., Dawawi, S., & Mohamad, M. (2020). Using gold standard project-based learning for intermediate year three pupils to enhance English speaking skill: A conceptual paper. *Creative Education*, 11, 1873-1889. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110137>

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporu (2019). Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. Retrieved from https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Degerlendirme-Raporu_13_12_2019-WEB.pdf at July 2024.

Power of Having a Highly Relatable Mentor: Pre-service Teachers Mentoring High School Students

Burçak Çağla Garipağaoğlu¹, Berna Güloğlu^{1,*} & Yelkin Diker Coskun²

¹ Bahçeşehir Üniversitesi

² Yeditepe Üniversitesi

berna.guloglu@bau.edu.tr

Problem Statement

Project-based learning (PBL) fosters students' curiosity and helps students become responsible citizens by preparing them for 21st century challenges (Krajcik & Czerniak, 2018). Researchers suggested that PBL cultivates participants' both cognitive (such as knowledge and skill) and non-cognitive competencies (such as determination and persistence) (Bhuyan et al., 2020; Rijken & Fraser, 2023; Zhao & Wang, 2022). Prensky (2014) argued that character-based skills such as persistence, honesty, self-confidence and determination are the most valuable 21st-Century skills and considered as extremely important traits in the labor market. Heckman & Kautz (2014) argued that these traits can best be learned through projects. The project-based mentorship (PBM) program employed in this study was based on a project-based learning approach. Since UN-SDGs are one of the hotly debated issues in recent years, this research aimed to initiate a SEED Bank project in a high school as a part of a K-12 & university collaboration using PBM model.

Mentees acquire required knowledge and competencies by working for an extended period to address to an authentic challenge with guidance from their mentors (Buck Institute for Education, 2019). With the mentor acting as a guide, the mentee can take ownership of a project and experience real-world problems that prepare them for the world (Alper, 2017). During the process, the mentees learn from their shortcomings and failures. In this model, mentors and mentees together share a mutual goal. They plan the project's framework and decide on a timeline for successful completion together (Alper, 2021). In this model, the student should assume all the responsibility and be the executer of the master plan. By engaging in real-world scenarios and having a mentor by their side, students become more able to deal with real-world obstacles with ease (Alper, 2021). This study aimed to assess the influence of pre-service teachers acting as mentors on high school students' project-based competencies at a K-12 school in Turkey, from the mentees' perspectives. Additionally, it sought to understand the importance of the mentor-mentee relationship in enhancing these competencies.

Method

A case study approach was employed, using semi-structured interviews to collect experiences from 9 (3 males and 6 females) high school students who received one-on-one mentorship from pre-service teachers during the 2023–2024 school year. The ages of high school students (mentees) ranged from 16 to 18 years old (M =16.77).

A wide variety of data sources (interview and focus group transcripts, reflection papers, observation reports) were utilized in this study. Semi-structured interview guidelines were used to understand (a) what outcomes of the programme were considered important by the stakeholders (b) how mentoring was practiced, and (c) what opportunities and challenges were associated with PBM? The focus was on how mentees feel about the program. Content analysis was used to analyze the data. All authors thoroughly reviewed the interviews to identify common themes and patterns and to achieve a shared understanding (Patton, 2002). Using MAXQDA Pro software, relevant text and words were identified to answer the research question.

Expected/Temporary Results

The findings revealed that the role of pre-service teacher-mentors was highly valued in aiding students through their projects. Pre-service teachers as mentors provided highly relatable role models, fostering a more personal, deeper, and impactful mentor-mentee connection. Mentees developed various project-based skills and showed a strong personal commitment to completing their projects. As the projects advanced, mentees grew more confident in their abilities and were more inclined to invest their time and effort into completing and presenting their work. This research is significant for both pre-service training programs and K-12 schools, as it contributes to the discourse on the role of mentoring programs in creating psychologically healthy school environments.

Keywords: Pre-service teachers, high school students, project-based learning, mentor-mentee relationship

References

- Alper, P. (2017). *Teach to work: How a mentor, a mentee, and a project can close the skills gap in America*. Taylor and Francis.
- Alper, P. (2021). Bringing project-based mentors into the educational fold. *GettingSmart*. <https://www.gettingsmart.com/2021/09/23/bringing-project-based-mentors-into-the-educational-fold/applications>
- Buck Institute for Education (2019). Gold standard PBL: Essential project design elements. <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>
- Heckman, J., & Kautz, T. (2014). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. In Heckman, J., Humphries, J.E. & Kautz, T. (Eds.) *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life* (pp. 341–430). University of Chicago Press.
- Krajcik, J.S., & Czerniak, C.M. (2018). *Teaching science in elementary and middle school: A Project-based learning approach* (5th Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315205014>

Prensky, M. (2014). The world needs a new curriculum: It's time to lose the "proxies," and go beyond "21st century skills"-and get all students in the world to the real core of education. *Educational Technology*, 54(4), 3–15. <http://www.jstor.org/stable/44430282>

Rijken, P.E., & Fraser, B.J. (2023). Effectiveness of project-based mathematics in first-year high school in terms of learning environment and student outcomes. *Learning Environment Research* <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09477-7>

Zhao, Y., & Wang, L. (2022). A case study of student development across project-based learning units in middle school chemistry. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1). <https://link.gale.com/apps/doc/A691982482/AONE?u=anon~16470405&sid=googleScholar&xid=2a7569d9>

Kerem ve Dabıda'nın Doğa Maceraları: Çocuklar için Ekoeleştirel İletiler

Yasin Mahmut Yakar¹ & Tuğba Okumuş Arslan^{2,*}

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

tugbaokumusarslan25@gmail.com

Problem Durumu

Dünya genelinde canlı yaşamını tehdit eden ve tehdit düzeyi gittikçe artan küresel problemlerden biri de ekolojik dengenin bozulmasıdır. 1970'lerden beri her yıl 5 Haziran Dünya Çevre Günü ve 22 Nisan Dünya Günü'nde yapılan uluslararası etkinlikler, bu problemin küresel boyutuna dikkat çekmektedir. Çok sayıda ülkeden bilim insanını bir araya getiren bir araştırmaya göre, tüm dünyanın sadece yüzde 3'lük bir kısmı ekolojik olarak bozulmamış durumdadır (BBC, 2021). Ekolojik dengenin giderek bozulması, çocukları ve çocukların yaşadıkları çevreyi ciddi şekilde olumsuz etkilemektedir. Dünyadaki her yedi çocuktan biri ekolojik dengenin bozulmasından kaynaklı olarak risk altındadır (UNICEF,2021). Bu durum, çocukların sağlığını ve yaşam kalitesini tehdit eden önemli bir gerçekliktir. Bu sorunların azaltılması için, çocuklara küçük yaşlardan itibaren çevre bilincinin aşılması, insanın doğanın bir parçası olduğu gerçeğinin öğretilmesi ve sürdürülebilir bir dünya için ciddi çalışmaların yapılması gereklidir(Doğan, 2017).

Çocukların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesinde kurgusal nitelikli çocuk kitaplarından yararlanmak büyük bir önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmamız doğaya karşı duyarlı ve bilinçli çocuklar yetiştirmede yol gösterici olabilir. Çocuk okurlara; çevre farkındalığı, sorumluluk ve sürdürülebilirlik bilinci, eleştirel düşünme, empati gibi pek çok noktada önemli mesajlar verebilir. Erişilebilen literatür tarandığında ekoeleştirel kuramı bağlamında incelenen çocuk kitaplarına dair çalışmaların mevcut olduğunu gözlemledik. Kuzu (2008), Balık ve Tekben (2014), Yağmur ve Aytan (2019), Bulut (2020), Ateş (2012), Yağmur (2019),Balı (2010), Budan(2017), Doğan(2022), Yılmaz ve Yakar, (2017) yaptıkları çalışmalarda çocuk kitaplarını ekoeleştirel yaklaşımla inceleyerek bu tür kitapların çocuklara ekolojik iletiler verme ve çevre bilinci kazandırma konusunda önemli birer kaynak olduğuna dikkat çekmişlerdir. Genel olarak erişilebilen literatürü incelediğimizde doğa ve çevre temalı çocuk kitaplarının ekoeleştirel yaklaşımla analiz edildiğine rastladık. Ancak son dönemlerde Ömer Faruk ÖNAL tarafından çocuklar için yazılan Kerem ve Dabıda hikâyeleri üzerine bu tür bir çalışmanın mevcut olmadığını gördük. Oysaki bu tür bir çalışma çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sayısını artırarak bu alanda yeni araştırmalara ve projelere ilham verebilir. Çocuk edebiyatının yalnızca estetik bir alan olmadığını, aynı zamanda toplumsal ve çevresel sorunlara çözüm arayan bir platform olduğunu gösterebilir. Böylece çocuklar doğa ve çevre temalı kitapları ekoeleştirel bir gözle okuyarak daha derin bakış açısı kazanabilir. Ayrıca çalışma sonuçlarımızın çevre ve doğa bilinci adına faaliyet yürüten Birleşmiş Milletler, Dünya Doğayı Koruma Vakfı, Greenpeace, Eğitim bakanlıkları gibi uluslararası ve ulusal kurum ve kuruluşlara değerli veriler sağlayacağımızı düşünmekteyiz. Bu perspektifler ışığında çalışmamızın amacı Kerem ve Dabıda hikâyelerinde ekolojik iletileri tespit etmektir. Ekoeleştirel bir

yaklaşım ile incelendiğinde "Kerem ve Dabıda serisinde öne çıkan ekoeleştirel iletiler nelerdir?" sorusu araştırma sorumuzu oluşturmaktadır.

Yöntem

Kerem ve Dabıda hikâyelerinde doğa ve çevre bilincine yönelik iletilerin ekoeleştirel bir duyarlılıkla tespit etmeye çalıştığımız bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemini kullandık. Nitel araştırmalarda doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinde olduğu gibi algılar ile olayları bütüncül bir şekilde ortaya koyduk. Analiz yöntemimizde araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri analiz ettik (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Kitaplarda ekoeleştirel iletilerin nasıl ele alındığını belirlemek amacıyla verileri betimsel analiz, ardından içerik analizi kullanarak inceledik. İncelemelerimizi ekoeleştirel kuramı ışığında gerçekleştirdik. Bu süreçte, öncelikle kitaplarda verilmek istenen ekoeleştirel iletileri dikkate alarak okumalarımızı yaptık. Sonrasında doğa bilinci kavramı çerçevesinde bir özelleştirme yaparak okuma sürecimizi yürüttük. Ardından, betimsel analizle genel olarak kategorilere ayırdığımız verileri içerik analizi ile daha detaylı bir şekilde değerlendirdik ve kitapların bağlamıyla ilişkili olarak inceledik. Çalışmamızın materyalleri, Ömer Faruk ÖNAL' ın yazdığı Keşif Yolculuğu Serisi'ndeki Kerem ve Dabıda' nın doğa maceralarını anlatan Kerem ve Dabıda Uzayda, Kerem ve Dabıda Afrika' da, Kerem ve Okyanusta kitaplarından oluşmaktadır. Kitapların seçiminde kolay ulaşılabilirliği ve ekoeleştirel iletilerin fazlalığı etkili olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Keşif Yolculuğu Serisi'ndeki Kerem ve Dabıda kitapları, çocuklara ekolojik mesajlar vermek ve çevre bilinci kazandırmak amacıyla ekoeleştirel bir yaklaşımla incelenmiştir. Her kitapta, doğa ve çevre bilincini artırmaya yönelik mesajlar verilmektedir. Kerem, Dabıda'ya nasihatlar vererek doğa ve insan arasındaki ilişkiyi vurgular. Hikayelerde, doğal yapının korunmasının hem doğa hem de insan için en doğru yol olduğu, genç nesillerin çevre bilinciyle donatılması gerektiği ve böylece daha temiz bir dünya bırakılabileceği umudu işlenmektedir. Çocukların ilgisini çekebilecek nitelikteki bu kitaplar; verdikleri güçlü mesajlarla ekolojik bilincin yayılmasına katkıda bulunarak, çocuk okurlara doğa bilinci ve duyarlılığı konusunda daha derin bakış açıları kazandırarak eğitim ortamlarında kullanılabilir güçlü araçlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca kitapların, çevre ve doğa eğitimi açısından okullarda özellikle Türkçe (Doğa ve Evren teması), Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji derslerinde müfredata uygun olarak kullanılabilirliğini söylemek mümkündür. Bu derslerde, çevre bilincinin kazandırılması amacıyla kitapların destekleyici materyal olarak kullanılmasının faydalı olacağı kanaatini taşımaktayız.

Anahtar Kelimeler: Ekoeleştirel, çevre eğitimi, çocuk kitapları

Kaynakça

Ateş, H. (2012). Gülsüm Cengiz'in öykülerinin çocukta doğa sevgisi ve çevre bilinci geliştirme açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Balı, Z. (2010). Gülsüm Cengiz'in 'Başak'ın Çevre Günlüğü' adlı eserinde işlenen çevre kirliliğinden hareketle çocuklarda çevre sevgisi ve bilinci yaratma. Şiirin Rüzgârında Masal Kuşun Kanadında Çocuk ve Gençlik Yazınında Gülsüm Cengiz Sempozyumu, 28-30 Nisan 2010. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir: 78-85.

Balık, M., & Tekben, B. (2014). Çevreci eleştiri kuramı açısından Müge İplikçi'nin Cemre adlı romanı.

Budan, C. Y. (2017). Çevreci eleştiri bağlamında Yaşar Kemal'in Kuşlar da Gitti romanı üzerine bir değerlendirme. Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2(1), 3-20.

Bulut, F. (2020). Ekoeleştiri kuramı ışığında Ayla Kutlu'nun Huvava: İlk Çevre Koruyucu adlı eserine bakış. Turkish Studies, 15(2).

Doğan, S. (2022). Ekoeleştiri ve Buket Uzuner'in romanları. Kesit Akademi Dergisi, (11), 673-692.

Önal, Ö.F. (2021). Keşif Yolculuğu Serisi Kerem ve Dabıda Uzayda. İstanbul: Zürafa Çocuk Yayınları.

Önal, Ö.F. (2022). Keşif Yolculuğu Serisi Kerem ve Dabıda Afrika. İstanbul: Zürafa Çocuk Yayınları.

Önal, Ö.F. (2023). Keşif Yolculuğu Serisi Kerem ve Dabıda Okyanusta İstanbul: Zürafa Çocuk Yayınları.

Yağmur, S., & Aytan, T. (2019). Çocuk kitaplarında çocuk kahramanların etkileşimde bulunduğu doğa elemanları üzerine bir araştırma. Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 2(2), 143-159.

Yılmaz, H. D. (2017). Koray Avcı Çakman'ın eserlerinde çocuklara yönelik ekoeleştirel iletiler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İklim Krizine Karşı Ekoanksiyete Farkındalıklarının Belirlenmesi: Bir Durum Saptaması

Meryem Demir Güdül¹, Sevcan Yağan^{1*}, Emine Hande Aydos¹, Seray Tatlı Dalioğlu²,
Ayça Ülker¹ & Kübra Parım Açıklan¹

¹ İstanbul Kültür Üniversitesi

² Hacettepe Üniversitesi

yagansevcan@gmail.com

Problem Durumu

Mart 2023 sonunda yayınlanan Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'nin (IPCC) Değerlendirme Raporuna göre, küresel ısınma hızla artmakta ve iklim değişimi insan hayatını birçok şekilde etkilemektedir. İklim değişiminin küresel bir tehdit olarak kabul edilmesi ve iklim krizine bağlı olarak küresel sıcaklığın artması, aşırı hava olaylarının sıklığının artması, kaynakların (temiz su kaynakları, gıda vb.) tükenmesi ve iklim değişikliğinden kaynaklanan zorunlu göçler gibi gittikçe belirginleşen sonuçlar, bireylerin ruh sağlıklarını da etkilemektedir. İklim değişikliğinin ruh sağlığını doğrudan ve/veya dolaylı (Berry ve diğ. 2008; Fritze ve diğ. 2008) etkilediği kabul edilmektedir. İklim değişikliğine bağlı aşırı hava olaylarının (sel, fırtına, sıcak dalgalar, orman yangınları gibi) sıklığında, yoğunluğunda ve süresinde artış görülmektedir. Bu aşırı iklim olaylarının neden olduğu doğal felaketlerde bireyler yaralanabilir, yakınları zarar görebilir, kayıplar (aile, ev, yaşam alanı vb.) yaşayabilir ve bunlara bağlı olarak daha çok akut stres temelli psikolojik sorunlar (kaygı bozukluğu, TSSB vb.) yaşayabilirler. Ayrıca iklim krizine bağlı sıcaklık artışları da ruh sağlığını doğrudan etkileyebilmektedir. Sıcaklık artışı öfke ile ilişkili olabilmekte (Berry ve diğ., 2010) bunun yanında iklim krizinin ekonomik (işsizlik, yoksullaşma), sosyal (toplumsal bağların zayıflaması) ve çevresel (orman alanlarının azalması, suların yükselmesi) sonuçları bireyleri dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Ayrıca, iklim krizinin fiziksel sağlığa (daha kötü hava kalitesi, daha yüksek mevsim sıcaklıkları) etkisi düşünüldüğünde hastalıklar ve yiyecek tedarikinde güçlükler de aynı zamanda bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir. İklim krizinin bu ve benzeri uzun vadeli sonuçlarının bireylerin ruh sağlığı üzerinde kronik etkilere sahip olacağı (Berry ve diğ., 2010) öngörülmektedir. Bu koşulların bir sonucu olarak bireyler, depresyon, artan madde kullanımı, intihar eğilimleri ve saldırganlık gibi belirtiler sergileyebilirler (Calyton ve diğ., 2017; Cianconi, Betrò & Janiri, 2020).

İklim krizinin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkisi iklim krizi konusundaki farkındalığa bağlı olarak da dolaylı biçimde görülebilmektedir (Fritze ve diğ. 2008). İklim değişikliğine bağlı olarak dünyamıza yönelik yaklaşan tehditlere dair genel farkındalık iklim krizinin sonuçları ile doğrudan karşılaşılmanın olsa bile bireylerde kaygı, korku, endişe, umutsuzluk gibi duygusal tepkilere yol açabilmektedir (Fritze ve diğ., 2008). İklim değişikliğine yönelik bu duygusal tepkiler eko-anksiyete olarak isimlendirilmektedir. Eko-anksiyete, 'iklim sistemindeki tehlikeli değişikliklere tepki olarak artan duygusal, zihinsel veya bedensel sıkıntı' olarak tanımlanmıştır (Climate Psychology Alliance, 2022, s.25). Amerikan Psikoloji Derneği (APA) ise bu kavramı, 'çevresel kötü sona ilişkin kronik korku'

olarak tanımlamaktadır (Clayton ve diğ., 2017). İklim krizinin belirsiz, tahmin edilemez ve kontrol edilemez oluşu eko-anksiyeteyi etkileyen önemli etmenler olarak görülmektedir (Pihkala, 2020). Eko-anksiyete ile ruh sağlığı arasındaki ilişki hala tartışmalı bir konudur. Felç edici türdeki eko-anksiyete formları bir sorun olarak ortaya çıksa da, eko-anksiyetenin iklim krizine yönelik doğal bir tepki olduğu ve çevre koruyucu davranışları teşvik ettiği görüşü ağırlık kazanmaktadır (Barlow, Durand, & Hofmann, 2019; Clayton, 2020; Kurth & Pihkala, 2022; Pihkala, 2020; Wullenkord ve diğ., 2021).

İklim krizi doğrudan ya da dolaylı yaşantılarla bireylerin ruh sağlığını etkilemekte ancak tüm gruplar bu krizden benzer düzeyde etkilenmemektedir (Berry ve diğ., 2010). İklim krizinin psikolojik etkilerinin kırılgan gruplarda daha belirgin olması beklenmekte, çocuklar da bu grupların başında gelmektedir (Calyton ve diğ., 2017; Cianconi, Betrò & Janiri, 2020). İklim değişikliği çocukların doğum öncesinden itibaren tüm yaşam dönemlerindeki gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bunun yanında iklim krizinin psikolojik etkileri çocukları hem bakım verenleri hem de etrafındaki diğer yetişkinler aracılığı ile dolaylı olarak etkileyebilir. İklim krizine bağlı olarak yaşanan travmalar ve yoğun stres çocukların sinir sistemi ve beyin gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Calyton ve diğ., 2017). Ayrıca çocuklar iklim değişikliğinin farkında olabilir ancak sorunun büyüklüğü karşısında eko-anksiyete yaşayabilirler ve yaşları gereği bununla baş etmekte güçlük yaşayabilirler (Fritze ve diğ., 2008).

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin eko-anksiyete konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Öte yandan, bu temel amaç doğrultusunda, öğretmenlerin çocuklarda ve kendilerinde gözlemledikleri eko-anksiyete belirtilerinin ve baş etme yöntemlerinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin iklim krizinin psikolojik etkilerinin başında gelen ekoanksiyete kavramına ilişkin farkındalıkları belirlenmeye çalışılacağından bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) ile desenlenmiştir. Durum, sınırlandırılmış bir sistem olarak tanımlanmakta ve bir olayı, bir etkinliği veya bir süreci içerdiği belirtilmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı bir durumun betimlenmesi olarak tanımlanabilir (Creswell, 2013). Yin (1984) durum çalışmalarının dört türü olduğunu belirtirken (akt. Akturan, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013) Stake (1995), ise üç türü olduğunu ifade etmiştir (akt. Creswell, 2013; Johnson & Christensen, 2014) ve bu türleri içsel durum çalışmaları, araçsal durum çalışmaları ve ortak durum çalışmaları olarak ayırmıştır. Bu çalışmada, araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Çünkü araçsal durum çalışmasında araştırmacı durum çalışmasını bir olguyu anlamak ve açıklamak için bir araç olarak görmektedir. Bu çalışmada da henüz yeni yeni çalışılan bir kavram olan ekoanksiyete kavramına ilişkin öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini anlamak ve açıklamaya odaklanılmıştır.

Bu bağlamda, bu çalışmada araştırmanın çalışma grubunu okulunda ya da sınıfında sürdürülebilirlik ya da ekoloji temelli çevre eğitimleri uygulayan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış olup, araştırmanın

çalışma grubu ölçüt örneklem yoluyla belirlenmiş ve yedi öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hepsi kadın olup, en az iki yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerdir.

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş olup, önce literatür ataması yapılarak görüşme soruları hazırlanmış ardından üç uzmanın görüşüne sunulmuş son hali verilmiştir. Görüşme sorularında öğretmenlerin ekoanksiyete kavramına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik dokuz yarı yapılandırılmış soru ve sondalar bulunmaktadır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüş olup, çalışmanın görüşmeleri Google Meets üzerinden online olarak toplanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, dört farklı aşamada analiz edilmiştir. Sürecin ilk aşaması, verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada, araştırmacılar topladıkları verileri inceleyip anlamlı segmentlere ayırarak her segmentin hangi kavramı temsil ettiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. İkinci aşama, kategorilerin ve temaların belirlenmesidir. Bu aşamada, belirlenen kodlar, veri setini daha geniş bir düzeyde tanımlayabilecek genel temaları belirlemek ve kodları belirli kategoriler altında gruplandırmak için kullanılmıştır. Analizin üçüncü aşaması, verilerin daha önce belirtilen kodlar, kategoriler ve temalara göre düzenlenmesini içermektedir. Ayrıca, analizin dördüncü ve son aşaması, toplanan verilere anlam yüklemeyi, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamayı, neden-sonuç ilişkilerini kurmayı, bulgulardan sonuçlar çıkarmayı ve elde edilen sonuçların önemine dair açıklamalar yapmayı içermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kavramsal olarak ekoanksiyete kavramını bilmedikleri ancak bu kavramı bilmeseler bile iklim krizinin psikolojik etkilerine maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, iklim temelli etkinlikler yaparken, iklim krizinin etkilerine karşı anksiyete yaşadıklarını ancak bu durumu kontrol etmekte ya da başa çıkmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Özellikle etkinlik uygulama süreçlerinde çocukların kaygılı sorularına nasıl cevap vereceklerini ya da çocukların kaygılarını artırmadan etkinlikleri nasıl yürütecekleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, çocukların iklim krizine ilişkin kaygılarını evlerine de yansıttıkları velilerin öğretmenlere bu kaygıyı ilettiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenler ve çocuklar bu kaygıya maruz kalmakta ancak bu kaygılarla nasıl başa çıkacaklarını bilmemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, ekoanksiyete, iklim krizi, okul öncesi dönem, çocuklar

Kaynakça

Akturan, U. (2013). Örnek olay çalışması. In: T. Baş and U. Akturan, eds. Nitel Araştırma Yöntemleri. (2nd ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 181-195.

Berry HL, Kelly BJ, Hanigan IC, Coates JH, McMichael AJ, Welsh JA, Kjellstrom T. (2008). Rural mental health impacts of climate change. The Australian National University, Canberra.

Berry, H.L., Bowen, K. & Kjellstrom, T. (2010). Climate change and mental health: a causal pathways framework. *International Journal of Public Health*, 55, 123–132. Doi: 10.1007/s00038-009-0112-0

Cianconi, P., Betrò, S. & Janiri, L. (2020). The impact of climate change on mental health: A systematic descriptive review. *Frontiers in Psychiatry*, 11(74). Doi: 10.3389/fpsy.2020.00074

Clayton, S., Manning, C. M., Krygsman, K. ve Speiser, M. (2017). *Mental health and our changing climate: Impacts, implications, and guidance*. Washington, D.C.: American Psychological Association and ecoAmerica.

Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Fritze, J.G., Blashki, G.A., Burke, S. et al. (2008). Hope, despair and transformation: Climate change and the promotion of mental health and wellbeing. *International Journal of Mental Health System*, 2(13). Doi: 10.1186/1752-4458-2-13

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Pihkala, P. (2020). Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability*, 12(19), 7836. Doi: /10.3390/su12197836

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10th ed.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wullencord, M., Tröger, J., Hamann, K. R. S., Loy, L. ve Reese, G. (2021). Anxiety and climate change: a validation of the Climate Anxiety Scale in a German-speaking quota sample and an investigation of psychological correlates. *Climatic Change*. 168(20).

Enhancing Sustainability Through Extra-Curricular Activities in Teacher Education

Ece Yolcu

Çukurova Üniversitesi
duserece@gmail.com

Problem Statement

Sustainability is a recent concept dealt with through many different disciplines and fields within education. But especially after the declaration of UN the agenda for sustainable development goals till 2030, many social institutions focused on ensuring this sustainability via their own actions as well. Education is one of the key figures through the path to a sustainable world and community. Through leading people to explore, investigate for realizing the sustainable development, it is crucial to correctly plan the process via educational support from early ages (Daş, Aslan & Yadigaroglu, 2021). Education for sustainable development includes many topics such as climate change, biodiversity, poverty alleviation, sustainable consumption (Bulut & Çakmak, 2018; Leal Filho, 2009). As known, reaching these goals are mostly emphasized within curricula and courses. However, the variety and flexibility of extra-curricular activities in providing students with real life experiences and practical opportunities help them to enhance their performances for sustainability. Kosarikov and Davydova (2022) put forward that extracurricular programs contribute to the development through creativity, solving local problems and necessary skills for transition to post-industrial stage which adds to preservation of sustainability. In the program by Şeker & Aydınli (2023), it was seen that many topics related sustainability was internalized thanks to extracurricular activities. It is found that extra-curricular interventions potentially foster education for sustainability (Lipscombe, 2009). Extra-curricular activities in education is an elective course within curricula in faculty of education in Türkiye and this course includes many activities where pre-service teachers both plan and apply extra-curricular activities and experience themselves as well. This is a good chance for pre-service teachers and also lecturers of the course to help pre-service teachers to learn and teach for sustainability thanks to the variety of activities and inclusion of many disciplines together. In line with these, this study investigates whether pre-service teachers could associate their extra-curricular activities with sustainable development goals efficiently and if their activities support the students' learning through these goals. It is also aimed to see whether these activities added up to pre-service teachers' development in a way.

Method

In order to reach this aim, the study was planned as a qualitative study. For data collection, the students' activity plans and observation forms of these activities were used as analyzed documents and also semi-structured interview forms were the other tools for collecting the data. The participants were 8 sophomores, juniors and seniors in faculty of education joining in extra-curricular activities course for 2023-2024 Spring semester in a state university in Türkiye. Interviews were lasted nearly 15-20 minutes

each. They were conducted both face to face and online. Also 12 group activities' documents were analyzed. Therefore, document analysis and content analyses were the analysis methods used. The aim within content analysis is to reach concepts and relations that could explain the data (Yıldırım & Şimşek, 2013). NVIVO program was used through analyses. Regarding the ethical issues and validity/reliability of the study, the interview form was asked for expert opinion, the coding within content analysis has been also conducted by another researcher. Informed consent was provided both for the activities and observation forms of the groups and for the interviews.

Expected/Temporary Results

Since the analyses were going on, the results are not precisely reported. Yet, it is expected that these results show how sustainability could be supported through extra-curricular activities, whether pre-service teachers could get enough experiences regarding this competency and if students could acquire awareness in terms of the sustainable development goals. The activities' association with SDGs and their attainments are the focus of the study. It is also considered that this study could bring out many different activity ideas and suggestions for educators to help these SDGs achieved via extra-curricular practices in different school levels and various countries as well.

Keywords: Sustainable development goals, pre-service teachers, extra-curricular activities, sustainability

References

- Bulut, B. & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2680-2697.
- Daş, B. E., Aslan, A. & Yadigaroğlu, E. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının 4-6 yaş çocuklarının gelişimi, sağlığı ve sürdürülebilir kalkınma bilinci üzerindeki etkileri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 87-124
- Kosarikov, A. N., & Davydova, N. G. (2022). Extracurricular activities programs as a resource for sustainable development. *Prospects*, 52(3), 503-512.
- Leal Filho, W. (2009). Towards the promotion of education for sustainability. *Rev. Educ.* 33, 263–277.
- Lipscombe, B. P. (2009). Extra-curricular education for sustainable development interventions in higher education [Unpublished doctoral thesis]. University of Liverpool & University of Chester.
- Şeker, F. & Aydınli, B. (2023). A Trial Patch to Sustainable Development. *Sci & Educ*, 32, 421–446. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00315-x>
- Pérez-Ordás R, Aznar Cebamanos M, Nuviala R, Nuviala A. (2019). Evaluation of Extracurricular Sports Activities as an Educational Element for Sustainable Development in Educational Institutions. *Sustainability*, 11 (12): 3474. <https://doi.org/10.3390/su11123474>

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara

STEAM Initiatives at European Higher Education to Empower Migrants/Refugees/asylum Seekers

Gaye Teksöz ^{1,*}, Özgür Erdur Baker ¹, Mehmet Okyayuz ¹ & Esra Akgül Şişli ¹

¹ Middle East Technical University
gtuncer@metu.edu.tr

Problem Statement

The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR, 2024) reports 82.4 million displaced persons, including 26.4 million refugees. This number is expected to continue to increase due to national and international conflicts and nature-induced disasters like climate crises. UNHCR also reports that while most of the refugees are school-aged young people, only about 7% of them have access to higher education. This number is below the global average of higher education enrollment (42%) among non-refugees. However, for refugee students and their families, higher education is a source of hope for a better future. Higher education promotes refugees' personal growth and fosters their resilience (e.g., Crea, 2016). Therefore, there is a need to provide opportunities for refugee students' empowerment through skills development. This study reports the initial findings of the Erasmus + project (STEAMigPOWER), which aims to provide the necessary tools and skills for a sustainable future for migrants entering European countries. The project strives to facilitate the integration of migrants, refugees, and asylum seekers into higher education, providing them with the necessary tools to enter the workforce and cultivate the knowledge, skills, and values essential for their prosperity and the prosperity of the communities they join. Recognizing the crucial role and responsibility of Higher Education Institutions (HEIs) in the socio-economic integration of refugees, the project suggests the development of STEAM courses (Horvath et al, 2023; Suslenko, 2024; Choudhury, et al. 2019; Lavicza et al., 2022; Monroe et al. 2017) focusing on Environmental, Climate Change, and Sustainable Development Studies. These courses are not only aligned with European priorities but also cater to the needs of the migrants' home countries.

As an initial step, our present study aims to analyze and categorize strategies and methodologies for STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) in Europe, as well as initiatives and courses tailored to migrants, refugees, and asylum seekers in Europe higher education institutions. This endeavor seeks to offer an up-to-date assessment of the status of STEAM courses and other higher education activities specifically designed for migrants, refugees, and asylum seekers who have recently arrived in Europe. By doing so, we seek to understand the current needs in the higher education integration of these groups within the EU, including their social and cultural integration. This understanding will inform the development and definition of strategies and methodologies for specialized STEAM Intensive Programs.

Therefore, the primary objective of this study is to assess the current status of HEIs about the following variables:

-
- The number of registered migrant/refugee and asylum seeker students/researchers in HEIs, the range of initiatives offered, such as projects, orientation courses focused on the host country and language courses.
 - Courses aimed at equipping migrants/refugees and asylum seekers with skills to integrate into the socio-economic fabric of their host countries.
 - Specifically designed STEM/STEAM courses related to the Environment, Climate Change, and Sustainability.
 - Courses with a specific focus on women and students.

With this frame, the research questions that guided this study are as follows:

1. What initiatives and courses are available to migrants, refugees, and asylum seekers in European HEIs?
2. What is the status of STEAM courses and other higher education activities designed specifically for migrants, refugees, and asylum seekers who have recently arrived in Europe?
3. Which STEM/STEAM courses have been provided to migrants, refugees, and asylum seekers focusing on environmental issues, Climate Change, and Sustainable Development?
4. What are the EU's current needs in the HE integration of migrants, refugees, and asylum seekers in Europe, as well as social and cultural integration?
5. What are the best practices for courses, seminars, and other initiatives European HEIs offer to migrant/refugee women and pupils?

Method

A survey method was conducted to answer the questions mentioned above in the study. The questionnaire was sent to several European HEIs to address the research questions.

The Questionnaire: The questionnaire titled "Initiatives/courses directed to migrants, refugees, and asylum seekers" and was prepared by the research team and composed of 16 questions of which four multiple-choice, and 12 are open-ended questions.

The sample: There were 63 HEIs analyzed regarding the initiatives/courses directed to migrants, refugees, and asylum seekers. The countries that participated in the study were Bulgaria, Estonia, France, Greece, Italy, - the Netherlands, Poland, Portugal, Romania, Spain, Türkiye, Sweden, Germany, and Cyprus.

Data Collection: The questionnaire was administered using two methods: a) European HEIs were given the questionnaire to complete, and b) desk research was carried out using online sources. Initially, the questionnaire was distributed to various institutions across Europe. However, as only 49 out of 63 HEIs responded to the questionnaire online, additional desk research was conducted to gather responses from other European institutions.

Data Analysis: Collected data was primarily analyzed using Qualitative and Quantitative Analysis to address specific questions. Qualitative data analysis (QDA) involves organizing, analyzing, and interpreting non-numeric, conceptual information and user feedback to identify themes, patterns, and actions for improving the product or current state, as is the case in this project. The specific qualitative method employed is Thematic Analysis, which aids in identifying, analyzing, and interpreting patterns in the qualitative data. Quantitative analysis utilizes statistical methods to quantify and measure social phenomena, aiming to identify potential causal relationships and present the findings numerically. This study used quantitative analysis to comprehend and present the dataset, describing the sample and results numerically. Numeric data reported includes the sample size, the number of institutions reached through an online questionnaire, the number of institutions added to the list through desk research, the number of missing responses, and the number of registered migrants/refugees and asylum seeker students/researchers."

Expected/Temporary Results

The results of analysis of the responses have brought attention to the commendable efforts made by European institutions. These efforts are aimed at providing language courses, socio-economic integration programs, and educational opportunities to support the integration of migrants, refugees, and asylum seekers into their host countries. The initiatives seek to enhance their skills, language proficiency, and prospects for successful integration into local societies. However, the overall results obtained from the questionnaire revealed a significant gap: there is no defined strategy for educating migrants, refugees, and asylum seekers in the Higher Education Institutions (HEIs) in Europe in terms of STEM/STEAM. Moreover, initiatives directed towards pupils and women, who often need help in integration processes, still need to be made available. Numerous activities are tailored explicitly for Ukrainian refugees, overlooking other individuals with refugee status irrespective of their origin. This highlights some disparity in the treatment of this community. Based on the analysis of the A2 questionnaire, we have concluded that there is a pressing need to develop and offer STEAM courses to attract the targeted groups to study in the designated fields of study. This need is particularly crucial due to the shortage of skilled labor in Europe.

Keywords: Higher Education, Sustainable Development, STEAM, migrants, refugees, asylum seekers.

References

Choudhury, S., Cook, S., Bennett, B. (2019). The Role of STEAM in a Sustainable World. In: Stewart, A.J., Mueller, M.P., Tippins, D.J. (eds) *Converting STEM into STEAM Programs*. Environmental Discourses in Science Education, vol 5. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25101-7_10.

Crea, T. M. (2016). Refugee higher education: Contextual challenges and implications for program design, delivery, and accompaniment. *International Journal of Educational Development*, 46, 12-22.

Graham Gibbs, 2018. *Thematic Coding and Categorizing*, Sage Publications. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526441867>.

Horvath, Anca-Simona, Löchtefeld Markuslk, Heinrich Falk, Bemman Brian, (2023). STEAM Matters for Sustainability: 10 Years of Art and Technology Student Research on Sustainability Through Problem-based Learning, *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 11:2, 1-33.

Lavicza, Z., Weinhandl, R., Prodromou, T., Andić, B., Lieban, D., Hohenwarter, M., Fenyvesi, K., Brownell, C., and Diego-Mantecón, J.M. (2022). Developing and Evaluating Educational Innovations for STEAM Education in Rapidly Changing Digital Technology Environments, *Sustainability*, 14, 7237. <https://doi.org/10.3390/su14127237>.

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791–812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>.

STEAM approaches at higher education for mIGrants, refugees and asylum seekers' emPOWERment ERASMUS+ 2022-1-PT01-KA220-HED-000088221

Suslenco, A. (2024). STEAM Education - An Effective Approach to Achieving Sustainability in Higher Education, *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16:1, 93-112.

UNHCR (2024). *Global Trends Forced Displacement in 2023*. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023>.

Sürdürülebilirlik Çalışmalarındaki Öğretim Senaryolarının İçerik Analizi ile İncelenmesi*

Kadriye Bayram ^{1,*} & Oktay Aslan ²

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

² Necmettin Erbakan Üniversitesi

k.bayram50@yahoo.com

Problem Durumu

Doğal afet, pandemi, savaş, göç, iklim değişikliği gibi meydana gelen çeşitli küresel krizler ekonomi, çevre, toplum ve sosyokültürel yapı üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. Küresel krizlerin olumsuz etkileriyle mücadele etmede dirençli yaşam alanlarının oluşturulması, rekabetçi üretim, nitelikli eğitim, güçlü sağlık hizmeti, istihdam ve etkili yönetişimin sağlanması gibi farklı sürdürülebilirlik konuları ön plana çıkmaktadır (12. Kalkınma Planı, 2023). Sürdürülebilir kalkınmanın çevreyi koruma, finansal gelişmeyi sağlama, toplumda refah düzeyini artırma boyutları dikkate alındığında, sürdürülebilirlik hedeflerinin gerçekleştirilmesi sürecinde eğitim önemli rol almaktadır (Çevik ve Şahin, 2023). Nitekim bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farkındalığı yüksek sürdürülebilir okuyucu bireylerin yetişmesi, öğretim programı, öğrenme ortamları ve öğretim süreçleri ile etkili bir sürdürülebilirlik eğitiminin gerçekleştirilmesiyle mümkün olacaktır (Özdemir, 2023). Bu kapsamda ülkemizde, yeşil dönüşümün gerektirdiği beceriler ile sürdürülebilirlik bilinci ve davranışlarının kazandırılması amacıyla sürdürülebilirlik temalarında bütünleştirilmiş öğretim programları (MEB, 2024a) tasarlanmıştır. Yeni fen bilimleri dersi öğretim programında (2024b); yaşam alanı, şehir, topluluk, çevre, geri dönüşüm, enerji vb. konularda sürdürülebilir düşünen, çevre sorunlarına karşı farkındalık ve sorumluluk sahibi, sürdürülebilirlik bilinciyle sorunlara çözüm üreten ve uygulayan, sürdürülebilirlik ile uyumlu yaşam becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik düzeyindeki (MEB, 2024a) bu amaçların gerçekleştirilmesinde, farklı kademe ve disiplinlerde etkin öğrenme öğretme uygulamaları için çalışma kağıtları ile etkinliklerin bilinçli hazırlanması önem arz etmektedir. Bu kapsamda sürdürülebilirlik konularında öğretim senaryolarının geliştirilmesi için alanyazında bir çerçeveye ulaşılabilmiş olup, mevcut öğretim senaryolarındaki durumun değerlendirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Şöyle ki alanyazın dikkate alındığında, eğitim alanında sürdürülebilir kalkınma temalı yayınların incelendiği bir çalışmada (Sadık vd., 2023), tezlerin sıklıkla sürdürülebilirlik farkındalığı ve çevre eğitimi üzerine gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Öğretim uygulamaları dikkate alındığında ise, farklı bir bağlam olan sosyobilimsel konulara ait senaryoların incelendiği bir çalışmada (Atabey vd., 2018), konular hakkında ikilem ve tartışma içeren soruların yer aldığı, fakat senaryo yazımında bu öğelere nasıl yer verilmesi hususunda bir uyuma ulaşamadığı belirlenmiştir. Bulgulardan hareketle bu çalışmada, kapsamlı ve güncel bir tema olarak sürdürülebilirlik bağlamı dikkate alınmıştır. Bu araştırmanın amacı, lisansüstü tezlerde sürdürülebilirlik konularının öğretim içeriklerine ait senaryo tasarımlarının betimlenmesidir. TÜBİTAK BİDEB-2218 Yurt İçi Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı (2022/2) desteğinden yararlanılarak proje kapsamında gerçekleştirilen bu araştırma, yeni fen bilimleri dersi öğretim programı (2024b) ile uyumlu

olarak, sürdürülebilirlik konularında çalışma kâğıdı ile etkinlik oluşturmak amacıyla senaryo içeriği hazırlama sürecine ve sürdürülebilirlik eğitimine katkı sunması bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sürdürülebilirlik öğretim senaryolarının tasarımı ile ilgili yayınlanmış lisansüstü tezlerinin araştırılıp analiz edilmesi hedeflenmiştir. Sürdürülebilirlik senaryolarından oluşan eğitim çalışmalarının incelenmesi amacıyla yürütülen taramada beş ölçüt kullanılmıştır. (i) Çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezi olması (ii) Çalışmaların Yükseköğretim (YÖK) Tez Merkezinde yayınlanmış ve erişime açık olması (iii) Tezlerin eğitim alanında gerçekleştirilmiş olması (iv) Deneysel desene dayalı bir çalışma olması (v) Senaryoların sürdürülebilirlik konu içeriğinin öğretiminde kullanılması. YÖK Tez veri tabanı, “sürdürülebilirlik” ve “sürdürülebilir kalkınma” anahtar kelimelerinde taranarak “eğitim alanında” filtrelenmiştir. Araştırmanın veri analizi için değerlendirme ölçütlerinden oluşan "sürdürülebilirlik senaryoları inceleme formu" hazırlanmıştır. Formda belirlenen temel ölçütler arasında “çalışma künyesi, kazanım sayısı, sürdürülebilirlik teması, sürdürülebilirlik senaryo kazanımları, senaryo içeriği, içerikle ilişkilendirilen sürdürülebilirlik boyutları, ele alınan sürdürülebilirlik sorunları, geliştirilmesi hedeflenen değişkenler, senaryolarda sorulan soruların veya verilen performans görevlerinin sürdürülebilirlik düzeyi” yer almaktadır. Formdaki kriterler üzerinden senaryolar incelenecek, elde edilen veriler içerik analizi ile kodlanacaktır. Random seçilecek üç teze ait senaryo örnekleri, belirlenen her bir değerlendirme kriteri için iki uzman araştırmacı tarafından ayrı kodlanacak, analiz güvenilirliğine dair tutarlık katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tez merkezi veri tabanı taraması sonucunda 2008-2024 tarihleri arasında eğitim alanında erişime açık 110 adet sürdürülebilirlik konulu teze ulaşılmıştır. Bu tezler arasında deneysel desen türünde gerçekleştirilen ve sürdürülebilirlik öğretim senaryoları içeren çalışmaların incelenmesi neticesinde, senaryoların tasarlanmasında ortak bir yazım stili ile senaryolar arası ulaşılabilecek ilişki bir modelin varlığı ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bununla birlikte çalışmalarda yer verilen güncel sürdürülebilirlik temaları ile ilişkilendirilen boyutlar, hedefler ve incelenen değişkenlerdeki eğilimler tespit edilecektir. Ayrıca senaryolarda incelenen sürdürülebilirlik sorunları ile gerçek hayatla ilişkisi, sorunların çözümüne yönelik verilen performans görevleri ve aksiyon durumları betimlenecektir. Dolayısıyla bu araştırma, sürdürülebilirliğin öğretim sürecine entegrasyonuna ait sürdürülebilirlik senaryolarının tasarlanması ve bu senaryoların sınıf içi ve okul dışı ortamlarda kullanılmasına yönelik çıkarımlara ulaştırması yönüyle araştırmacılara rehber olması düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik, nitel araştırma

* Bu araştırma, TÜBİTAK BİDEB - 2218 Yurt İçi Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı (Başvuru No: 2022 / 2) desteğinden yararlanılarak proje kapsamında gerçekleştirilmektedir.

Kaynakça

Atabey, N., Topçu, M. S., & Çiftçi, A. (2018). Sosyobilimsel konu senaryolarının incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi- International Journal of Society Researches*, 9 (16), 1968 - 1991. DOI: 10.26466/opus.474224

Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). 12. Kalkınma Planı (2024 - 2028). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf. (22.08.2024).

Çevik, U. & Şahin, E. (2023). Sürdürülebilir Kalkınma ve STEM Eğitimi. (Eds. U. Çevik & E. Şahin). Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024 a). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Tanıtım Metni. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> ; <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari> (29.08.2024).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024 b). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi> (29.08.2024).

Özdemir, O. (2023). Sürdürülebilir Okuryazarlık ve Eğitimi. (Ed. O. Özdemir). Pegem Akademi.

Sadık, Z., Polat, E., Ateş, M. M., Sizer, A., Kan M. S., & Ateş, A. (2023). Eğitim açısından sürdürülebilir kalkınma kavramı üzerine yapılmış olan tezlerin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR) - Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10 (93), 747 - 757. DOI: 10.26450/jshsr.3598

Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Dilan Aslan

Dicle Üniversitesi
nalid.nalsa@gmail.com

Problem Durumu

Çevre, canlı ve cansız varlıkların üzerinde yaşadığı, birbirleri ile etkileşim halinde buldukları yaşama ortamları olup bu varlıkları etkileyebilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik faktörleri içine alan bir bütündür. Çevre bireyin çeşitli sosyal, biyolojik, kültürel ve ekonomik etkinliklerini gerçekleştirdiği, beslenme, üreme ve barınma gibi temel gereksinimlerini karşıladığı alandır (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2008, s. 14).

Çevre kirliliği olarak da adlandırılan çevre sorunları, doğanın atık maddeleri ortadan kaldırma yeteneğini kaybetmesi, insan kaynaklı faaliyetlerden olumsuz yönde etkilenmesi ve doğal kaynakların yanlış yerde bilinçsizce kullanılması sonucu, doğanın ekolojik yönden kabul edilemeyecek şekilde tahrip edilmesidir (Güven & İnce Aka, 2009, s. 42).

Çevre sorunlarının insan temelli olduğunun fark edilmesi, bireylerin yaşadıkları çevre ve doğal kaynakların tasarruflu kullanımı konusunda bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Erten, 2004). Çevre sorunlarının ortadan kaldırılmasında ve bu sorunlarla mücadele etmede sorunların kaynağı olan insanoğlunun davranışlarının çevreye karşı olumsuz etkilerinin azaltılması gerekmektedir. Bu da bireylerin çevreye yönelik 11 davranışlarının değişmesi, çevre bilinci ve duyarlılığı kazanmaları ile mümkün olacaktır (Çimen & Timur, 2012).

Yaşadığımız çevre şartları sürekli değişmekte ve çevreyi algılayış biçimimiz de buna bağlı olarak değişmektedir (Öztürk, 2010, s. 4). İnsanların daha güzel, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürebilmesi için çevreye karşı duyarlılık ve farkındalık üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Çevreye karşı bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirebilmek ve bireylerde çevre bilincini geliştirebilmek ise etkili bir çevre eğitimi ile mümkündür (Yalçınkaya, 2012).

Çevre korumacı davranışların en önemlilerinden biri olan geri dönüşüm, doğal kaynakların korunmasına ve atık miktarının azalmasına olanak sağladığı için sürdürülebilir bir geleceğin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Tekkaya vd., 2011).

Tüketilen maddelerin tekrar geri dönüşüm sürecine katılmasıyla öncelikle hammadde ihtiyacı azalmaya başlar. Böylece insan nüfusunun artışına bağlı olarak artan tüketim sonucu oluşan atıkların doğal dengeyi bozması ve doğaya verdiği zarar ortadan kaldırılmış olur. Yeniden dönüştürülebilen malzemelerin tekrar hammadde olarak kullanılmasıyla enerjiden büyük miktarda tasarruf sağlanır (Aksakal, 2013, s. 28). 28 Geri dönüşümün amaçlarından biri de bertaraf edilecek katı atık miktarının

arttırılması ile çevre kirliliğinin önemli ölçüde önüne geçilmesidir. Özellikle katı atıkları düzenli bir şekilde bertaraf edebilmek için yeterli alana sahip olmayan ülkeler için katı atık miktarının ve hacminin azaltılması büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu sayede kağıt ve plastik atıklarda görülen hacimsel kirlilik önlenmiş olacaktır (Avan, 2011, s.18).

Geri dönüşüm sayesinde çevredeki rahatsız edici çöp birikintilerinin ortadan kalkması, oluşan hava kirliliğinin azalması, doğal kaynakların hem bize hem gelecek kuşaklara aktarılması sağlanabilir. Geri dönüşümle birlikte çöplere daha az atık atılacağı için bu atıkların taşınması ve depolanması kolaylaşacaktır. Ayrıca geri dönüşüm yapılan yerlerde yeni iş olanaklarının ortaya çıkması da sağlanabilir (Kaya, 2017, s. 15).

Çevre korumacı davranışların en önemlilerinden biri olan geri dönüşüm, doğal kaynakların korunmasına ve atık miktarının azalmasına olanak sağladığı için sürdürülebilir bir geleceğin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Tekkaya vd., 2011).

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama yöntemi modelinin kullanılması planlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturacaktır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Geri Dönüşüme yönelik Farkındalık Düzeyleri belirlenecektir. Fen Bilimleri ortaokul öğrencilerinin tutumlarının belirlenmesinde “Geri Dönüşüm Anketi” kullanılacaktır. Kullanılacak olan anketi geliştiren sayın Tuğba Arslan hocadan gerekli izinler alınmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS paket programı ile gerçekleştirilecektir. Araştırma sonunda elde edilen nitel veriler genel tarama yöntemi kullanılarak yorumlanacaktır. Araştırma Diyarbakır Merkezinde Milli Eğitime bağlı ortaokul öğrencileriyle (6,7ve 8.sınıf)yürütülecektir.

Araştırma modeli, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı şekilde geliştirilen bir plandır (Büyüköztürk, 2001, s.1). Araştırmalarda model belirlenerek, çalışmanın amacına uygun olarak verilerin ekonomik bir şekilde toplanma ve çözümlenmesine yönelik gerekli düzenlemeler yapılır (Karasar, 2004, s. 36). Araştırma, geri dönüşüm konusuna yönelik geçerli ve güvenilir bir farkındalık ölçeği geliştirmek ve ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin belirlenmesini amaçladığından bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, evrenin tümü veya ondan alınacak bir örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramadır. Tarama yöntemi geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014, s. 77).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın yöntemi Genel Tarama Yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Diyarbakır Merkezinde Milli Eğitime bağlı ortaokulda öğrenim gören 6,7 ve 8.sınıf öğrencileriyle yüz

yüze anket sorular ile veriler elde edilmesi planlanmaktadır. Nicel verilerin analizi SPSS paket programı ile gerçekleştirilecektir. Araştırma sonunda elde edilen nitel veriler ise genel tarama yöntemi kullanılarak yorumlanacaktır. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin katılacağı düşünülmektedir. Araştırma Diyarbakır Merkezinde Milli Eğitime bağlı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerle yürütülecektir.

Diyarbakır Merkezinde rastgele seçilen ortaokulda araştırmanın yürütülmesi planlanmaktadır.

Araştırmada kullanılacak olan “Geri Dönüşüme Yönelik Farkındalık Düzeylerini' geliştiren sayın Tuğba Arslan'dan gerekli izinler alınmıştır. Anket 30 sorudan oluşup Geri Dönüşüme Yönelik Farkındalık Düzeylerini ölçmeye yöneliktir.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm

Kaynakça

Aksakal, Ş. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının çevresel geri dönüşüm konusundaki duyarlılıklarının belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Avan, Ç. (2011). Plastik ve plastik atıkların geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi (Kastamonu örnekleme). (Yüksek Lisans Tezi). <http://ulusaltezmerkezi.com> sayfasından erişilmiştir.

Çimen, O., & Timur, S. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 335-346.

Güven, E., & İnce Aka, E. (2009). Çevre kirliliği ve nedenleri. M. Aydoğdu (Ed.), *Fen eğitiminde çevre içinde* (s.41-57). Ankara: Pozitif Matbaacılık.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım. Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin.

Kaya, A. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin geri dönüşüm hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Tekkaya, C., Kılıç, S. D., & Şahin, E. (2011). Geri dönüşüm davranışının planlanmış davranış teorisi ile açıklanması: Sürdürülebilir bir kampüs için geri dönüşüm anketi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. <http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/119..pdf> sayfasından erişilmiştir.

Tekkaya, C., Kılıç, S. D., & Şahin, E. (2011). Geri dönüşüm davranışının planlanmış davranış teorisi ile açıklanması: Sürdürülebilir bir kampüs için geri dönüşüm anketi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. <http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/119..pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 137-151.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2008). Çevre bilimi ve eğitimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Matematikte Derin Düşüncenin Şifreleri: PISA 2022 Türkiye Sonuçlarıyla Bir Keşif

Mehmet Şata ^{1,*}, Görkem Ceyhan ² & Sami Pektaş ³

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

² Muş Alparslan Üniversitesi

³ Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

mehmetsata@yyu.edu.tr

Problem Durumu

Matematiksel muhakeme becerileri, günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ölçen önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Bu beceriler, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere analitik yaklaşımlar geliştirebilme, mantıksal düşünme ve doğru çözümler üretebilme yetenekleriyle yakından ilişkilidir. Ancak, bu becerilerin gelişiminde etkili olan faktörlerin tam olarak anlaşılması, eğitim politikalarının ve öğretim stratejilerinin daha etkili bir şekilde planlanabilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

PISA gibi uluslararası ölçme değerlendirme programları, ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendirmek ve öğrencilerin çeşitli alanlardaki performanslarını karşılaştırmak için önemli veriler sağlamaktadır. PISA 2022 sonuçları, Türkiye'deki öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin dünya ortalamalarına göre hangi düzeyde olduğunu ortaya koyarken, bu beceriler üzerinde etkili olabilecek çeşitli faktörlere de ışık tutmaktadır. Öğrencilerin bireysel özellikleri, ailelerinin sosyoekonomik durumu, eğitim kaynaklarına erişimleri ve okul ortamındaki öğrenme koşulları gibi birçok faktör, bu becerilerin gelişiminde rol oynayabilir. Ancak, bu faktörlerin hangi derecede ve nasıl bir etkiye sahip olduğu konusu henüz tam olarak netlik kazanmamıştır.

Bu noktada, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerileri üzerinde en etkili olan faktörlerin belirlenmesi, sadece bireysel öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesine de olanak tanıyacaktır. Örneğin, evde bulunan kitap sayısı gibi çevresel faktörlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılması, ailelerin çocuklarına sundukları entelektüel kaynakların önemini vurgulamak açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrencilerin uygulamalı matematik konusundaki özyeterlik algılarının bu beceriler üzerinde nasıl bir etkisi olduğu konusu da, öğretim programlarının içeriklerinin ve pedagojik yaklaşımlarının yeniden değerlendirilmesine neden olabilir.

Türkiye'deki eğitim sistemi, son yıllarda önemli reformlar geçirmiş olmasına rağmen, hala bazı temel sorunlar mevcuttur. Bu sorunlardan biri de, öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirecek ve onları uluslararası düzeyde rekabet edebilir hale getirecek etkili eğitim politikalarının eksikliğidir. Bu bağlamda, PISA 2022 sonuçları doğrultusunda yapılan bu çalışmanın bulguları, Türkiye'deki eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi için önemli ipuçları sunmaktadır. Eğitimcilerin ve politika yapımcıların, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini artırmaya

yönelik stratejiler geliştirmesi, hem bireysel düzeyde öğrencilerin başarısını artıracak hem de ülke genelinde eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunacaktır.

Bu nedenle, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerileri üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi ve bu doğrultuda eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesi, Türkiye'nin uluslararası eğitim başarılarının artırılması açısından kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu çalışma, eğitimdeki mevcut sorunların çözümüne yönelik somut adımlar atılmasına katkıda bulunacak ve daha nitelikli bir eğitim sistemi oluşturulmasına yardımcı olacaktır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, PISA 2022 Türkiye sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerileri üzerinde etkili olan faktörleri tespit etmektir. Matematiksel muhakeme becerileri, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin ve mantıksal düşünme kapasitelerinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Bu bağlamda, öğrenci özelliklerinin ve çevresel faktörlerin bu beceriler üzerindeki etkisini belirlemek, eğitim politikaları ve pedagojik uygulamalar açısından önemli bulgular sağlayacaktır.

Araştırmada kullanılan veri seti, PISA 2022 Türkiye uygulamasına katılan 7250 öğrenciden elde edilmiştir. Kayıp değerlere sahip olan veriler çıkarıldıktan sonra, analizler 6869 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni, kategorik hale dönüştürülmüş matematiksel muhakeme becerileridir. Bağımsız değişkenler ise öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, şahsi odaya sahip olma, şahsi laptop bulunması), eğitim kaynakları (eğitimsel yazılımlar ve uygulamalar, internet erişimi, evde bulunan kitap sayısı, evde bulunan bilimsel kitap sayısı), matematik çalışmalarıyla ilgili faktörler (matematik ödevlerine ayrılan zaman, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, matematik iklimindeki disiplin, matematik öğretmenin desteği, matematikteki bilişsel aktivite, matematiksel düşünme), uygulamalı matematik görevleri ve 21. yüzyıl matematik becerilerine yönelik özyeterlik algısı ve matematik kaygısıdır. Verilerin analizinde, karar ağaçları yöntemlerinden biri olan CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detector) analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

CHAID analizi sonucunda, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerileri üzerinde en etkili değişkenin "uygulamalı matematiğe ilişkin özyeterlik algısı" olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerine uygulamalı matematik konusunda ne kadar güvendiklerinin, matematiksel muhakeme yeteneklerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. İkinci en etkili değişken ise evde bulunan kitap sayısı olarak belirlenmiştir. Bu durum, okuma alışkanlıklarının ve entelektüel çevrenin, öğrencilerin matematiksel düşünme kapasitelerini nasıl etkilediğine işaret etmektedir. Üçüncü ve dördüncü sıralarda ise matematiksel düşünme ve matematik kavramlarına aşinalık değişkenleri yer almıştır. Son olarak, evdeki bilimsel kitap sayısı da matematiksel muhakeme üzerinde etkili bir faktör olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmenin, sadece sınıf içi matematik eğitimi ile sınırlı kalmayıp, ev ortamındaki entelektüel kaynaklar ve öğrencilerin matematiksel öz

yeterlik algıları ile de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin ve politika yapımcıların, öğrencilerin uygulamalı matematik konusundaki öz yeterlik algılarını güçlendirmeye yönelik stratejiler geliştirmesi, matematiksel muhakeme becerilerinin artırılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, evde kitap bulundurma alışkanlığının desteklenmesi, öğrencilerin genel akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel muhakeme, PISA, CHAID analizi

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages, and Innovative Teaching*. Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Erdoğan, F., & Demir, H. (2023). Türkiye’de Matematiksel Muhakeme Becerilerinin Geliştirilmesi: PISA 2022 Verilerine Dayalı Bir Analiz. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48(217), 101-119.
- Güzel, C., & Okan, Z. (2019). Öğrencilerin Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörler: Bir Literatür Taraması. *Marmara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 45-59.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Karadeniz, A., & Ünal, H. (2021). Öğrencilerin Matematiksel Düşünme Becerilerinin Gelişiminde Çevresel Faktörlerin Rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 203-226.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2022). *PISA 2022 Türkiye Raporu*. MEB Yayınları. <https://pisa.meb.gov.tr>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective Teaching: Evidence and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

OECD (2022). PISA 2022 Results: Excellence and Equity in Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>

Schunk, D.H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. Handbook of Competence and Motivation, (Eds. A.J. Elliot & C.S. Dweck), Guilford Press, 85-104.

Topping, K.J., & Bryce, A. (2004). Cross-Age Peer Tutoring of Mathematics and Thinking Skills. Educational Psychology, 24(5), 595-621.

Yıldırım, K., & Tuncer, B. (2020). Evdeki Eğitim Kaynaklarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi: Türkiye'den Bulgular. Uluslararası Eğitim Politikaları Dergisi, 7(2), 58-73.

Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2005). Homework Practices and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs. Contemporary Educational Psychology, 30(4), 397-417.

"İklim Kahramanları Yetiştiriyor: Ekolojik Oyun Kampı" Projesinin İklim Farkındalığı Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi*

Canan Demir Yıldız

Muş Alparslan Üniversitesi
canan.yildiz@alparslan.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde çevre sorunları, özellikle iklim değişikliği, insanlık için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle, genç nesillerin çevre bilinci kazanmaları ve sürdürülebilirlik konularında eğitilmeleri önem arz etmektedir. "İklim Kahramanları Yetiştiriyor: Ekolojik Oyun Kampı" başlıklı proje, bu amacı gerçekleştirmek üzere bilimsel bir temele dayanmaktadır.

İklim değişikliği açık bir şekilde gözlemlenmiş olup doğal sebeplerden, insan faaliyetlerinin neden olduğu sera gazlarının salınımından (karbon dioksit ve metan), ve arazi kullanımındaki değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Karbon dioksit emisyonu üzerine yapılan araştırmalar, 1832'den 2013'e kadar atmosferdeki karbon dioksit miktarının 284 ppm'den 397'ye çıktığını göstermektedir (Tans & Keeling, 2013). Teorik olarak, sera gazlarının artışıyla birlikte küresel ısınmanın genişlediği görülmektedir. Aynı zamanda, temel olarak fosil yakıt kullanımı ve arazi kullanımındaki değişiklikler tarafından neden olunan insan kaynaklı küresel ısınmanın da bu soruna büyük ölçüde katkı sağladığı belirlenmiştir (National Research Council, 2011; Solomon et al., 2007; Tans & Keeling, 2013). Bunun yanı sıra, iklim değişikliğine bağlı olarak küresel sıcaklıklardaki artışların on dokuzuncu yüzyılım ortalarından itibaren gözlemlendiğini doğrulayan önemli bir literatür bulunmaktadır (Parry et al., 2007; Hansen et al., 2010; Muller et al., 2013; Screen & Simmonds, 2013).

İklim değişikliği, günümüzün en acil küresel sorunlarından biridir ve çevresel, ekonomik, sosyal, ve politik boyutlarda geniş etkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda, toplumsal iklim farkındalığının artırılması, hem bireylerin hem de toplulukların iklim değişikliği ile ilgili bilinçli kararlar almasını sağlamak için hayati öneme sahiptir. Ancak, iklim farkındalığı oluşturma çabaları çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Birincil sorun, iklim değişikliği ile ilgili bilgi ve farkındalığın toplumun geniş kesimlerine yeterince yayılmamasıdır. Eğitim ve bilgilendirme kampanyaları genellikle sınırlı kaynaklarla yürütülmekte, bu da etki alanını daraltmaktadır. Ayrıca, iklim değişikliği konusundaki bilgilerin karmaşıklığı, bilimsel verilerin anlaşılabilirliğini zorlaştırmakta, bu da bireylerin konuyu tam olarak kavramasını engellemektedir. Bir diğer önemli sorun, iklim değişikliğiyle ilgili bilgi sahibi olursa dahi, davranış değişikliğine yönelik adımların atılmamasıdır. Bu durum, genellikle iklim değişikliği konusunun soyut ve uzak bir problem olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Bireyler, günlük yaşamlarında iklim dostu uygulamalara yer verme konusunda yeterince motive olamamakta, bu da sürdürülebilir davranış değişikliklerinin yaygınlaşmasını engellemektedir.

Bu proje (Proje No: 123B333), Tübitak 4004 Bilim ve Toplum Okulları tarafından desteklenmiştir.

Yöntem

"İklim Kahramanları" projesi, çevresel sürdürülebilirlik ve iklim değişikliğiyle mücadele konularında toplumsal farkındalığı artırmayı ve bu doğrultuda olumlu davranış değişikliklerini teşvik etmeyi amaçlayan önemli bir girişimdir. Proje kapsamında, ekolojik oyunlar stratejik bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu oyunlar, katılımcıların çevresel farkındalıklarını artırırken aynı zamanda sürdürülebilir davranışları benimsemelerini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 30 öğrenci ile 30 öğretmen aday ve öğretmen oluşturacaktır. Bu katılımcılar, hem eğitim sürecine aktif olarak katılacak hem de projenin etkilerini deneyimleyeceklerdir. Proje, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma bir desene dayanmaktadır. Bu yaklaşımla, projenin sonuçlarının hem derinlemesine hem de geniş çapta analiz edilmesi hedeflenmektedir.

"İklim Kahramanları" projesi, 2-13 Eylül 2023 tarihleri arasında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilecektir. Bu süre zarfında, katılımcılar ekolojik oyunlar aracılığıyla çevresel farkındalıklarını artıracak, iklim değişikliğiyle mücadele konusunda daha bilinçli hale gelecektir. Proje, sadece kısa vadeli etkiler yaratmayı değil, aynı zamanda toplumsal davranış değişikliklerini uzun vadede desteklemeyi hedefleyen bilimsel bir temele dayanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, hem kısa vadeli hem de uzun vadeli bazı etkilerin ortaya çıkması beklenmektedir. Kısa vadede, katılımcıların iklim değişikliği ve çevresel sürdürülebilirlik konularında bilgi düzeylerinin artması beklenmektedir. Ekolojik oyunlar yoluyla kazanılan deneyimlerin, katılımcıların çevresel farkındalıklarını güçlendireceği ve bu farkındalığın günlük yaşamlarında sürdürülebilir davranışlara dönüşmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın uzun vadeli etkileri arasında, katılımcılar arasında iklim değişikliği ile ilgili bilinç düzeyinin kalıcı bir şekilde artması, çevre dostu davranışların yaygınlaşması ve toplumsal düzeyde iklim eylemlerine yönelik daha güçlü bir eğilimin gelişmesi yer alabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu projede edindikleri bilgi ve deneyimleri, gelecekteki eğitim süreçlerinde öğrencilerine aktarmaları beklenmektedir. Bu durum, çevresel sürdürülebilirlik konusunda geniş bir kitleye ulaşılmasını sağlayarak, toplumsal dönüşüme katkı sunabilir.

Ancak, araştırmanın bazı geçici etkileri de olabilir. Kısa süreli eğitim ve oyun aktiviteleri sonrasında, katılımcıların başlangıçtaki yüksek motivasyon seviyeleri zamanla azalabilir. Bu durum, sürdürülebilir davranış değişikliklerinin kalıcı olmasını zorlaştırabilir. Bununla birlikte, projede kazanılan bilgilerin uzun vadede unutulma riski de mevcuttur. Bu nedenle, projenin etkilerini sürdürülebilir kılmak için uzun vadeli izleme ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: İklim, çevre, ekoloji, oyun, öğrenci, öğretmen

Kaynakça

Hansen, J., Ruedy, R., Sato, M., & Lo, K. (2010). Global surface temperature change. *Reviews of Geophysics*, 48(4), <https://doi.org/10.1029/2010RG000345>.

Muller, R. A., Rohde, R., Jacobsen, R., Muller, E., & Wickham, C. (2013). A New estimate of the average Earth surface land temperature spanning 1753 to 2011. *Geoinformatics & Geostatistics: An Overview*, 01(01), 1–7. <https://doi.org/10.4172/2327-4581.1000101>

National Research Council. (2011). *America's climate choices*. National Academies Press.

Parry, M., Parry, M. L., Canziani, O., Palutikof, J., Van der Linden, P., & Hanson, C. (2007). *Climate Change 2007: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. In *Climate Change 2007: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press. http://www.ipcc.ch/publications_and_data/ar4/wg2/en/contents.html

Screen, J. A., & Simmonds, I. (2013). The central role of diminishing sea ice in recent Arctic temperature amplification. *Nature*, 464(7293), 1334–1337. <https://doi.org/10.1038/nature09051>

Solomon, S., Manning, M., Marquis, M., & Qin, D. (2007). *Climate change 2007 : the physical science basis : contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on climate change (4th ed.)*. Cambridge University Press

Tans, P., & Keeling, R. (2013). *Atmospheric CO2 at mauna Loa observatory*. <http://www.esrl.noaa.gov/gmd/ccgg/trends/>

Strese Dayanıklılık ve İş Birliği Arasındaki İlişkide Duygusal Kontrolün Aracılık Rolü

Mahmut Sami Koyuncu ^{1,*} & Ergün Cihat Çorbacı ²

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi

² Sinop Üniversitesi

mskoyuncu@aku.edu.tr

Problem Durumu

Sosyal ve duygusal beceriler, öğrenme süreçlerini kolaylaştırarak akademik başarıyı artırmakta, davranış problemlerini azaltmakta ve öğrencileri yeniliklere ve değişen istihdam taleplerine uyum sağlamaya hazırlamaktadır. Özellikle dezavantajlı öğrenciler için bu becerilerin geliştirilmesi, eğitimde eşitliği sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, sosyal ve duygusal becerilerin eksikliğinin hem akademik başarıyı hem de öğrencilerin genel iyilik hallerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, bu becerilerin eğitime entegrasyonu, öğrenci gelişimi ve gelecekteki başarıları açısından büyük önem taşımaktadır (Suna vd., 2021).

OECD, 2019 yılında başlattığı Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (OECD Social and Emotional Skills Study, SSES) ile iki farklı yaş grubundaki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Bu araştırma, OECD tarafından tamamen sosyal ve duygusal becerilere odaklanmış ilk uluslararası ölçekli izleme çalışması olarak dikkat çekmektedir. Daha önceki geniş ölçekli izleme çalışmaları, özellikle Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), sosyal ve duygusal becerilere ilişkin bazı boyutları kapsamakla birlikte, bu araştırma, önemli bir kuramsal model temelinde yapılandırılmış ve odağına bu becerileri alarak gerçekleştirilmiş ilk çalışma olma özelliğine sahiptir. Araştırmada kullanılan model, "büyük beşli" olarak bilinen sosyal ve duygusal becerileri içermektedir ve bu model, özellikle kişilik kuramları arasında en yaygın olarak kullanılan ve farklı coğrafyalarda geçerli ve güvenilir sonuçlar veren beş faktörlü kişilik kuramına dayanmaktadır. Bu beş faktörlü kişilik kuramı i) görev performansı, ii) Duygu düzenleme, iii) İş birliği, iv) açık fikirlilik ve v)Başkalarıyla etkileşimde olma (Suna vd., 2021).

Bu çalışmada duygu düzenleme faktöründe yer alan duygusal kontrolün öğrencilerde strese dayanıklılık ile iş birliği arasındaki ilişkide aracılık rolünün nasıl olduğu ele alınmıştır. Günümüzün hızlı değişen ve rekabetçi toplumunda bireylerin strese dayanıklılık geliştirmeleri, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaları ve iş birliği içinde çalışmaları hem kişisel hem de akademik başarı için kritik bir rol oynamaktadır. Strese dayanıklılık, bireylerin stresli durumlarla başa çıkma ve bu durumları olumlu bir şekilde yönetme yeteneğini ifade ederken; iş birliği, grup içinde uyumlu bir şekilde çalışma ve çevresindekilerle anlaşılabilirlik kapasitesi olarak ifade edilebilir. Ancak, bu iki önemli özellik arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için, bu özelliklerin altında yatan psikolojik özelliklerin incelenmesini gerekmektedir. Bu bağlamda, duygu düzenleme yeteneği, yani "bireyin hem kendi hem de çevresindekilerin tepkilerini fark ederek duygusal tepkilerinin biçimini ve şiddetini düzenlemesi (Suna vd., 2021)" önemli bir faktör

olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin stresli bir durumda bile etkili bir şekilde iş birliği yapabilmelerinde duygusal kontrolün bir aracı rolü olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerde strese dayanıklılık ile iş birliği arasındaki ilişkide duygusal kontrolün aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, bu üç psikolojik özellik arasındaki ilişkilerin incelenmesi, duygusal kontrolün, bireylerin stres altında bile etkin iş birliği yapabilmelerini nasıl etkilediğini ortaya koyması açısından önemlidir. Çalışma kapsamında elde edilecek bulgular hem teorik katkı sağlayacak hem de stres yönetimi ve iş birliği süreçlerini iyileştirmesine yönelik pratik öneriler sunacaktır.

Yöntem

Araştırmada iki değişken arasındaki ilişkide başka bir değişkenin aracılık rolü incelendiğinden nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel model ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması'nda Türkiye'den katılan 15 yaş grubu 3167 öğrenciden oluşturmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%48.84) Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olup, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (%36.02), Anadolu İmam Hatip Lisesi (%11,79), Fen Lisesi (%1,89) ve Sosyal Bilimler Lisesi (%1,48)'nde de öğrenim gören öğrenciler bulunmaktadır. Çalışmada kullanılan verilere OECD uluslararası veri tabanından ulaşılmıştır (<https://www.oecd.org/en/data/datasets/SSES-Round-1-Database.html#data>). Çalışma kapsamında büyük beşli" olarak bilinen sosyal ve duygusal becerilerin duygu düzenleme faktöründe bulunan strese dayanıklılık (Stress Resistance), duygusal kontrol (Emotional Control) ve İş birliği faktöründe bulunan İş birliği (Cooperation) değişkenleri kullanılmıştır. Verilerin analizi Jamovi (v.2), SPSS (v.25) ve Microsoft Excel programları yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerden elde edilen puanlar için betimsel istatistikler elde edilmiş, ikili korelasyonlar incelenmiştir. Medmod modülünde yer alan Genelleştirilmiş doğrusal aracılık modeli (GDM) kullanılarak duygusal kontrolün strese dayanıklılık ve iş birliği arasındaki ilişkide aracılık etkisi incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, iş birliği ile duygusal kontrol, duygusal kontrol ile strese dayanıklılık, iş birliği ile strese dayanıklılık arasındaki yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal kontrolün aracı olduğu model için dolaylı, doğrudan ve toplam etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Toplam etkinin %77,8'ini dolaylı etki, %22,2'sini ise doğrudan etkinin açıkladığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar birlikte ele alındığında, öğrencilerde strese dayanıklılık ve iş birliği arasındaki ilişkide duygusal kontrolün aracı rolünün önemli olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin strese dayanıklılık düzeylerinin artırılması için öğrencilerin duygusal kontrollerinin yani duygularının yol açtığı davranışların kontrol altında tutma becerisinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal kontrolde iş birliğinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerde duygusal kontrol becerisinin geliştirilmesi için iş birliği davranışının artırılması gerektiği de ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aracılık, duygusal kontrol, iş birliği, strese dayanıklılık, SSES

Kaynakça

Andrew F. Hayes (2009) Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium, *Communication Monographs*, 76:4, 408-420, <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>

Cristovao, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160>

Gallucci, M. (2020). jAMM: jamovi Advanced Mediation Models. [jamovi module]. Retrieved from <https://jamovi-amm.github.io/>.

Horan, L. (2020). The effect of social emotional skill instruction on cognitive development. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Northwestern College, Iowa.

Nathani, N., Mathur, G., & Dwivedi, G. (2019). Social responsibility and academic achievement: A perceptual learning. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1), 5221-5226.

Pardo, A., & Román, M. (2013). Reflections on the Baron and Kenny model of statistical mediation. *Anales de psicología*, 29(2), 614-623.

R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).

Rosseel, Y. (2019). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. link.

Soetaert, K. (2019). diagram: Functions for Visualising Simple Graphs (Networks), Plotting Flow Diagrams. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=diagram>.

Suna, H., Taşkireç, B., Özkan Yaşaran, Ö., & Eroğlu, E. (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Raporu (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:19). Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf

The jamovi project (2021). jamovi. (Version 1.8) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of consumer research*, 37(2), 197-206. <https://doi.org/10.1086/651257>

Okul Öncesi Dönemi Çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği Kütüphaneci Formunu'nun Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hale Dere Çiftçi ¹, Remziye Ceylan ², Fuat Elkonca ^{3,*}, Işıl Ilknur Sert ⁴, Feride Gök Çolak ²,
Buket Tan ⁵ & Ayşe Turla ⁶

¹ İstanbul Arel Üniversitesi

² Yıldız Teknik Üniversitesi

³ Muş Alparslan Üniversitesi

⁴ İstanbul Üniversitesi

⁵ Kırklareli Üniversitesi

⁶ Gazi Üniversitesi

fuat.elkonca@gmail.com

Problem Durumu

Çocuklar için kitap seçiminde çocukların yaş, gereksinim ve gelişim özellikleri önemlidir. İdeal bir resimli kitap, çocuklara hitap eden özelliklere sahip olmalıdır (Hsiao & Chang, 2016). Çocuk kitapları, çocuklara gerçekçi bir bakış açısı ile yaşamı ve insanı tanıtmalı ve çocuğu yaşama hazırlayacak, çocuk üzerinde olumsuz etkilere neden olabilecek niteliklerden arındırılmış olmalıdır (Stevenson, 1996). Okul öncesi çocukları için herkesin yararlanabileceği görsel, işitsel ve dokunsal duylara hitap eden, güzel kitap algısının çocukta yerleştirilmesi ve estetik duygusunun geliştirilmesi için nitelikli malzemeden üretilen, çocukların ihtiyaçlarına uygun, zevkle okunur nitelikte, gereksiz noktalama işaretleri, deyimler, atasözleri ve hayalî tasvirlerle yer verilmeyen ve çocukların sözcük hazinesini geliştirecek nitelikte kitaplar olmalıdır (Gönen vd. 2018). Kütüphaneler çağlar boyu bilgi kaynaklarının toplandığı, saklandığı, korunduğu ve kullanıma sunulduğu önemli merkezler olmuştur. Günümüzde yaşam boyu öğrenmenin önem kazanmasıyla aynı zamanda bir sosyalleşme mekânı haline gelen kütüphanelerin koruma ve saklama işlevlerinden çok daha farklı görevleri bulunmaktadır. Kütüphaneler, toplumun bilgiye olan gereksinmesini karşılamaya yönelik her türlü bilgi kaynağını bünyesinde toplayan ve maksimum düzeyde yararın sağlanabilmesi için hizmetler veren toplumsal kurumlardır (Çakın, 1986). Bazen halk kütüphaneleri içinde bir bölüm olarak yer alan bazen ise ayrı bir bina ile hizmet veren çocuk kütüphanelerinin sunduğu olanaklar, yaşam boyu öğrenmenin temelini atılması için idealdir. “Herkesin erişebileceği, ücretsiz hizmet sunacak zengin materyal donanımına sahip ve eğitimli personeli bünyesinde bulunduran ortamlar için en güzel örnek halk kütüphanelerinin çocuk bölümleri olmaktadır. Bu bölümlerde verilecek hizmetler yaşam boyu sürecek bir okuma sevgisi ve bu isteği içinde taşıyan bir toplum yaratmak için oldukça önem taşımaktadır (Yılmaz, 2008).

Çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun kitap özellikleri ve kitap seçimini kolaylaştırmak ve çocuklarla çalışan meslek gruplarının çocuk kitap seçimlerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle anketlerin kullanıldığı görülmüştür. Ancak okul öncesi dönemde çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun kitap seçimine yönelik geçerliliği ve güvenirliliği yapılmış bir ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışmada geliştirilecek ölçek ile öncelikle kütüphanecilerin kitap seçimine

yönelik ihtiyaçları ve öz yeterlikleri belirlenecektir. Kütüphanecilerin gereksinim ve öz yeterlikleri belirlenerek kütüphanecilerin gereksinimlerine uygun destek çalışmalar planlanabilecektir. Bu araştırmanın temel amacı Okul Öncesi Dönemi Çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği Kütüphaneci Formunu'nun Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasıdır.

Yöntem

Kütüphaneciler için Okul Öncesi Dönemi Çocukları Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma temelde bir tarama çalışmasıdır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla 169 kütüphaneciye ulaşılmıştır. Okul Öncesi Dönemi Çocukları Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği Kütüphaneci Formunun geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla planlanan araştırma kapsamında öncelikle ilgili alan yazın detaylı bir şekilde incelenmiştir. İkinci aşamada 10 kütüphaneci ile odak grup toplantıları düzenlenmiştir. Alanyazın incelemesi ve odak grup toplantısı görüşmeleri sonucunda kitap seçmeye yönelik kapsam geçerliği de dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda kütüphaneci formunda kullanılmak üzere 50 maddelik form hazırlanmıştır. Bu taslak form için 10 uzmandan görüş alınarak kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında yapılacak odak grup görüşmeleri transkript edilerek betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçeklerin taslak formu için akademisyenlerden alınacak uzman görüşleri için Lawshe tekniği kullanılarak Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Ölçeklerin pilot uygulaması neticesinde elde edilen veriler için madde toplam korelasyonu, madde ayırt ediciliği gibi madde istatistikleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla diğer bir ifade ile ölçeklerin amaca uygun şekilde çalışıp çalışmadığının belirlenebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeğinin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan DFA yapılmıştır. Bunun nedeni kitap seçim kriterlerinin ilgili kuramda net olması, alanyazında yer alan diğer çalışmalarda buna ilişkin yeterli kriterlerin net olmasıdır (Demircan, 2006; Turla, 2018; Tür & Turla, 1999). Ancak bu çalışmada bu göstergelerle ilgili güvenilir ve geçerli bir ölçeğin olmaması araştırmanın ana odağını oluşturmuştur. Buradan hareketle araştırma kapsamında Dışyapı ve İçyapı olmak üzere genel iki boyut ve boyutlara ait toplam 9 alt boyutla kurulan ölçme modelinin veri uyumu test edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek dış yapı ve iç yapı olmak üzere iki genel boyut ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan dış yapı alt boyutları “Resim Özellikleri”, “Kitapta Kullanılan Malzeme”, “Kitap Boyutu”, “Kitap Ağırlığı”, “Kitapta Kapak ve Ciltleme” ve “Kitap Sayfa Düzeni”, iç yapı alt boyutları ise “Tema”, “Konu” ve “Kahramanlar, Metin, Dil ve Anlatım” olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılan Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeğinin Kütüphaneci Formunda yer alan 46 maddenin geçerli ölçümler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten elde edilen ölçümlerin ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak çıkarımların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kütüphane, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, ölçek, çocuk gelişimi, okul öncesi

Kaynakça

Anderson, J., Anderson, A., Shapiro, J. & Lynch, J. (2001). Father's and Mother's Book Selection Preferences for Their Four Year Old Children Abstract. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*. 41 (4), 189–210.

Andrian, J., Clemente, R.A., Villanueva, L. & Rieffe, C. (2005). Parent–child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673-686. Doi:10.1017/S0305000905006963

Ankara Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Halk ve Çocuk Kütüphaneleri Ders İzlenesi, http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Bilgileri.aspx?sdgNo=943893&dno=614560&bno=1616&bot=213

Gönen, M., Vuran, S. Yılmaz, A. Ünsal, F. Ö., Bayrak, G., Turla, A. Güzelarslan, Ö. & Toprak, D. Çocuk Kütüphanelerinde Okul Öncesi Dönem. İçinde Ed. Ç. Polat, E. Yılmaz & Kakırman Yıldız, A. (2018).

Çocuk Kütüphaneleri Çalıştayı (16-18 Kasım 2017). S. 21-31. Kızılcahamam-Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı yayımları; 3594. file:///Users/hale/Downloads/72986,2-cocuk-kutuphaneleri-calistayipdf%20(4).pdf

Çakın, İ. (1986). Kütüphanenin Toplumsal Konumu ve İşlevleri, *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 35 (1), 8-16.

Yılmaz, A. (2008). Okulöncesi Çocuklara Yönelik Kütüphane Hizmetlerinin Önemi ve Başarılı Bir Kütüphane Örneği, *Türk Kütüphaneciliği*, 22 (2), 169–186.

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 12-27.

Turla, A. (2018). Okul Öncesi Kitap Yazarı Olmak. (Editör: A. Turla). *Çocuk Edebiyatı*. (171-211). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Tür, G. & Turla, A. (1999). *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Kitap*. İstanbul: Ya-pa.

Küçük Sesler, Büyük Etki: İlkokul Öğrencilerinin Sıfır Atık Algılarının Keşfi

Seher Kara ^{1,*}, Pelin Selcen Çetin ², Yaşar Can Kara ³ & Anthony John Onwuegbuzie ⁴

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² TED Üniversitesi

³ TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

⁴ Johannesburg Üniversitesi

karasehercan@yahoo.com

Problem Durumu

Dünya Geneline Sıfır Atık

Sıfır atık yaklaşımı, atık yönetiminde yeni bir paradigma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşım, atıkların sadece bertaraf edilmesi gereken bir sorun olarak görülme yerine, onları değerlendirilebilecek kaynaklar olarak görmeyi hedefler. Sıfır atık, atıkların azaltılması, yeniden kullanılması ve geri dönüştürülmesi gibi döngüsel ekonomi ilkelerini temel alır (Zaman, 2015). Bu sayede doğal kaynaklara olan talep azalır ve çevresel etkiler minimize edilir. Geleneksel atık yönetim sistemleri, atıkları çoğunlukla bertaraf etmeye odaklanırken, sıfır atık felsefesi, kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını gerektiğini savunur ve atıkların ekonomiye geri kazandırılmasını amaçlar (Song et al., 2015).

Ancak sıfır atık uygulamalarına geçiş, her ülkede aynı kolaylıkla gerçekleşmemektedir. Altyapı eksiklikleri, teknolojik yetersizlikler ve bireylerin atık yönetimi konusunda davranış değişikliklerine ihtiyaç duyması gibi faktörler, sıfır atık yaklaşımının benimsenmesini zorlaştırmaktadır (Song et al., 2015). Özellikle gelişmekte olan ülkeler, genellikle daha zayıf atık yönetim sistemlerine sahip olduklarından, bu dönüşüm sürecinde daha büyük engellerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bununla birlikte, artan küresel farkındalık, uluslararası destekler ve hükümetler arası iş birliği, sıfır atık hedeflerinin küresel atık krizinin çözümüne katkı sağlayabileceğine dair umutları artırmaktadır (Awogbemi et al., 2022). Birçok ülke, sıfır atık felsefesini benimseyerek daha sürdürülebilir bir gelecek için önemli adımlar atmaktadır.

Türkiye’de Sıfır Atık

Türkiye de sıfır atık konusunda önemli adımlar atmış ve bu konuyu ulusal sürdürülebilirlik gündeminin bir parçası haline getirmiştir. 2017 yılında Emine Erdoğan tarafından başlatılan "Sıfır Atık Projesi", Türkiye'nin bu alandaki en önemli girişimlerinden biridir. Proje, atıkların kaynağında ayrıştırılması, geri dönüşüm oranlarının artırılması ve doğal kaynakların daha verimli kullanılmasını hedeflemektedir (Tan, 2021). Bu projeye birlikte döngüsel ekonomi ilkelerine dayalı bir yapı oluşturulması amaçlanmakta, Türkiye'nin atık yönetimi konusunda ilerleme kaydetmesi hedeflenmektedir.

"Sıfır Atık Projesi" özellikle büyük şehirlerde kamuoyunun dikkatini çekmiş ve farkındalığı artırmıştır. Bununla birlikte, projenin başarıya ulaşabilmesi için çeşitli zorlukların da üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Yetersiz altyapı, mali kaynak eksiklikleri ve atık toplama sistemlerinin yetersizliği gibi sorunlar, sıfır atık hedeflerine ulaşmayı zorlaştırmaktadır (Ayçin & Kayapınar Kaya, 2021). Bu sorunların aşılması, Türkiye'nin sıfır atık çabalarından tam anlamıyla faydalanabilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Bu süreçte eğitim kampanyaları ve topluluk katılımı da büyük bir rol oynamaktadır. Halkın sıfır atık konusunda bilinçlenmesi ve bu bilincin günlük yaşantıya entegre edilmesi, projenin uzun vadeli başarısının sağlanmasında önemli bir faktördür. Sıfır atık uygulamaları, bireylerin tüketim alışkanlıklarında köklü değişiklikler yapmasını gerektirdiğinden, eğitim kampanyaları bu dönüşümün temel taşıdır (Bulut, 2020). Özellikle çocuklar ve gençler arasında bu bilincin yaygınlaştırılması, sürdürülebilir bir gelecek için atılan önemli adımlar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak, sıfır atık, sadece atıkları yönetmenin ötesine geçerek, kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlayan kapsamlı bir stratejidir. Türkiye'deki uygulamalar, küresel gelişmelerle paralel ilerlemekte ve çevresel sürdürülebilirliği artırmaya yönelik umut verici adımlar atılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, tamamen entegre sanat temelli karma yöntem vaka çalışması yaklaşımını kullanarak gerçekleştirilmiştir (Onwuegbuzie & Abrams, basım aşamasında). Bu yaklaşım, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birleştirerek karmaşık olguların daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak tanır (Guetterman & Fetters, 2018). Nitel yöntemler (örneğin, görüşme verileri, sözel olmayan iletişim ve fotoğraflar) ile nicel yöntemler (örneğin, demografik veriler) bir arada kullanılarak konunun çok boyutlu bir şekilde anlaşılması sağlanmıştır. Bu entegrasyon, her iki yöntemin tek başına sağlayabileceğinden daha derinlemesine bir bilgi sunarak, araştırma sorusuna daha kapsamlı bir cevap verilmesini mümkün kılar (Onwuegbuzie & Hitchcock, 2019).

Çalışmada dördüncü sınıf öğrencileri sıfır atık ve geri dönüşüm faaliyetleri bağlamında incelenmiş, hem nitel hem de nicel veriler her aşamada kullanılmıştır. Bu şekilde, verilerin genişliği (nicel) ve derinliği (nitel) birleştirilerek daha bütüncül bir anlayış elde edilmiştir (Onwuegbuzie & Hitchcock, 2019). Bu optimal entegrasyon, çalışmanın her aşamasında konunun daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamış, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin Konya ilindeki Selçuklu Belediyesi İlkokulu'nda okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinin sıfır atık kavramlarını nasıl algıladığını ve bu kavramlarla nasıl etkileşimde bulunduğunu incelemek ve çevre eğitiminin iyileştirilmesine katkıda bulunmaktır. Erken yaşta eğitim, yaşam boyu sürecek davranışların şekillenmesinde hayati bir rol oynar ve çocukların bakış açılarını anlamak, sürdürülebilirlik anlayışını genç yaşlardan itibaren teşvik eden programların tasarlanmasına yardımcı olacaktır. Araştırmalar, çocukların sıfır atık ve geri dönüşüm farkındalığının sınırlı olduğunu,

ancak eğitim oyunları ve görsel materyallerin bu anlayışı geliştirebileceğini göstermektedir (Bulut, 2020). Çocuklar, okulda öğrendiklerini aileleriyle paylaşarak ve evdeki atık yönetim uygulamalarını etkileyerek değişim ajanı olarak hareket ederler (Alaydin ve ark., 2014). Türkiye’de, çocukların sıfır atık kavramlarını nasıl gördüklerini anlamak, sürdürülebilirlik önündeki kültürel ve eğitsel engeller hakkında içgörüler sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Sıfır atık projesi, Konya, tam entegre sanat temelli karma yöntem vaka çalışması, 1 + 1 = 1 entegrasyon yaklaşımı, ilköğretim

Kaynakça

Alaydin, E., Demirel, G., Altin, S., & Altin, A. (2014). İlkokul öğrencilerinin çevre bilgisi:Zonguldak (Türkiye) örneği. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1150-1155. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.05.195>

Awogbemi, O., Kallon, D. V. V., & Bello, K. A. (2022). *Sustainability*, 14(8), 4503. <https://doi.org/10.3390/su14084503>

Ayçin, E., & Kayapinar Kaya, S. (2021). Döngüsel ekonomiye doğru: Türkiye’nin sıfır atık yönetiminin uygulanmasındaki engellerin bulanık DEMATEL yöntemiyle analizi. *Waste Management & Research*, 39(8), 1078-1089. <https://doi.org/10.1177/0734242X20988781>

Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Bulut, A. (2020). *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 351-372. <https://doi.org/10.33403/rigeo.689426>

Ekman, P. (1999). Temel duygular. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (s. 45-60).

John Wiley & Sons. Guetterman, T. C., & Fetters, M. D. (2018). *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900-918. <https://doi.org/10.1177/0002764218772641>

Haktanır, G., Güler, T., & Öztürk, D. K. (2016). Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*, 139-153. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42208-4_10

Kagıtcıbası, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Erken müdahalenin uzun vadeli etkileri: Düşük gelirli Türk anneler ve çocukları. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00071-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00071-5)

Kutlu, Ö. (2007). Yerel yönetim geleneği ve onun kültürel, sosyal ve siyasi temelleri: Konya modeli. *Critique: Critical Middle Eastern Studies*, 16(3), 255–271. <https://doi.org/10.1080/10669920701616500>

McNeill, D. (1992). *El ve zihin*. Chicago University Press. Namey, E., Guest, G., Mckenna, K., & Chen, M. (2016). Paranın karşılığını değerlendirme: Tematik doygunluk düzeylerine dayalı bireysel görüşmeler ile odak gruplarının maliyet-etkinlik karşılaştırması. *American Journal of Evaluation*, 37, 425-440. <https://doi.org/10.1177/1098214016630406>

Onwuegbuzie, A. J., & Abrams, S. S (basım aşamasında). Tam entegre karma yöntem vaka çalışmaları. *Dialectical Publishing*. Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2007). *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1638&context=tqr>

Onwuegbuzie, A. J., & Hitchcock, J. H. (2019). 1 + 1 = 1 entegrasyon yaklaşımı aracılığıyla karma yöntem araştırmasına tam entegre bir yaklaşım yolunda: Karma Araştırma 2.0. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 11(1), 7-28. <https://doi.org/10.29034/ijmra.v11n1editorial1>

Selçuklu Belediyesi. (2024, 27 Ağustos). Selçuklu sıfır atık projeleriyle parlıyor – Konya Haberleri. <https://www.thekonyanews.com/en/life/detay/selcuklu-shines-with-zero-waste-projects-1806>

Song, Q., Li, J., & Zeng, X. (2015). Artan katı atıkları sıfır atık stratejisi ile en aza indirmek. *Journal of Cleaner Production*, 104, 199-210. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2014.08.027>

Tan, B. (2021). Sıfır atık stratejileri ve Türkiye'nin sıfır atık projesi. *Environmental Research and Technology*, 4(1), 97-101. <https://doi.org/10.35208/ERT.843106>

Zaman, A. U. (2015). Sıfır atık yönetiminin gelişimine dair kapsamlı bir inceleme: Alınan dersler ve rehber ilkeler. *Journal of Cleaner Production*, 91, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.12.013>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Sürdürülebilirlik Yeterlikleri

Güven Kemer kaya ¹, Solmaz Damla Gedik Altun ^{2,*} & Ali Meydan ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

sdgedik@nevsehir.edu.tr

Problem Durumu

Türkiye'nin eğitim sistemi, tarihsel olarak çeşitli zorluklarla karşılaşmış ve sürekli olarak gelişme ve dönüşüm süreci içinde olmuştur. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelleri, eğitim sisteminin geçmiş deneyimlerinden, uluslararası en iyi uygulamalardan ve çağın gereksinimlerinden beslenmektedir.

Modelin temelini oluşturan ana unsurlardan biri, eğitim sistemindeki mevcut zorlukları ve eksiklikleri tanımlamak ve bu sorunlara etkili çözümler sunmaktır. Türkiye'nin eğitim sistemi, genellikle öğrenci merkezli olmaktan uzak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine yeterince odaklanmayan bir yapıya sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu noktada devreye girerek öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Modelin diğer temelini ise çağın gereksinimleri ve uluslararası en iyi uygulamalar oluşturmaktadır. Küreselleşme, teknolojik ilerlemeler ve iş dünyasındaki değişen dinamikler, eğitim sistemlerinin de yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanmış ve öğrencilere bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim gibi önemli beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Son olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temellerinden biri de sürdürülebilirlik ve sürekli iyileştirme prensiplerine dayanmaktadır. Eğitim sistemi sürekli değişen bir yapıya sahiptir ve bu nedenle model, esneklik ve adaptasyon yeteneği ile donatılmıştır. Sürekli geri bildirim alma, değerlendirme yapma ve iyileştirme sürecine dahil olma, modelin başarısını artırmak için temel stratejiler arasındadır.

Tüm bu temel unsurlar bir araya geldiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişimi başlatmak için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, eğitimde sürdürülebilir bir dönüşümün kapılarını açarken, aynı zamanda öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerine olanak tanımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitimdeki dönüşüm vizyonunun temelini oluşturan bir çerçeve olarak ortaya çıkmıştır. Bu model, eğitim sistemimizin karşı karşıya olduğu zorlukları ele almak ve öğrencilerimizi küresel bir rekabet ortamında başarılı kılmak için tasarlanmıştır. Ancak sadece bu amaçlarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerini, geliştirmelerini ve en üst düzeyde çıkarmalarını hedeflemektedir. Belirlenen temel amaç ve hedeflere

bağlı olarak maarif modeli 2024'ün öğretim programı ortak metni sürdürülebilirlik yeterlikleri açısından incelenmiştir.

Yöntem

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişimi hedefleyen ve öğrencilerin başarılı, bilgili ve donanımlı bireyler olarak yetişmelerini amaçlayan kapsamlı bir vizyona sahiptir. Bu amaçlar ve hedefler, eğitim sistemindeki mevcut zorlukları aşmak ve öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerini sağlamak için belirlenmiştir.

1. Öğrenci Merkezli Eğitim: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel amaçlarından biri, öğrencileri eğitim sürecinin merkezine koymak ve onların bireysel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini ön planda tutmaktır. Model, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek, öğrenme sürecini daha etkili ve anlamlı hale getirmeyi hedefler.
2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Yetenekleri: Model, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi önemli becerileri kazanmalarını amaçlar. Bu beceriler, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda yenilikçi düşünme ve çözüm üretme yeteneklerini de destekler.
3. Teknoloji Entegrasyonu: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, teknolojinin eğitimdeki rolünü önemseyen ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım benimser. Model, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve öğrencilerin dijital okuryazarlığını güçlendirir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amaçları ve hedefleri, Türkiye'nin eğitim sistemindeki dönüşümünü yönlendiren ve öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerini sağlayan önemli bir çerçeveyi oluşturur. Bu hedefler doğrultusunda atılan adımlar, eğitimde kalite ve etkili öğrenme deneyimleri sunarak Türkiye'nin eğitimdeki potansiyelini artırmaya yardımcı olur. Yukarıda verilen amaçlar ve hedefler doğrultusunda bu çalışma için sistematik literatür taraması yapılmıştır. Bunun için gerekli dökümanlar incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde önemli başarılar elde edilmiştir. Bunlar:

- Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı: Modelin uygulanmasıyla birlikte, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı olduğu, öğrenmeye olan ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha uygun bir öğrenme ortamı sağlamıştır.
- Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi: Modelin temel hedeflerinden biri olan eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencilerde belirgin bir şekilde gelişmiştir. Öğrenciler, karmaşık sorunları analiz etme ve çözme yeteneklerini artırmış ve yenilikçi düşünme becerilerini güçlendirmiştir.

-
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir dönüşümü temsil ederken, gelecekteki perspektifler de oldukça önemlidir. Modelin başarısı ve etkinliği, sürekli olarak değerlendirilmeli ve gelecekteki eğitim vizyonunu şekillendirmede önemli bir rol oynamalıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sürdürülebilirliği, sürekli değerlendirme ve iyileştirme süreçlerine bağlıdır. Model, değişen eğitim ihtiyaçlarına ve çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için sürekli olarak yenilenmeli ve geliştirilmelidir. Özellikle teknolojik ilerlemeler ve küresel eğitim trendleri göz önünde bulundurularak, modelin gelecek için uygun hale getirilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik yeterlikleri, maarif modeli, öğretim programları

Kaynakça

Basiago, A. D. (1999). *Economic, social, and environmental sustainability in development theory and urban planning practice: The environmentalist*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Ben-Eli, M. (2015) *Sustainability: Definition and five core principles a new framework the sustainability laboratory* New York, NY info@sustainabilitylabs.org | www.sustainabilitylabs.com.

Benaim, C. A., & Raftis, L. (2008). *The Social Dimension of Sustainable Development: Guidance and Application: Thesis submitted for completion of Master of Strategic Leadership towards Sustainability*, Blekinge Institute of Technology, Karlskrona, Sweden.

Brown, A. H., & Green, T. D. (2015). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*. New York, NY: Routledge.

Daly, H. E. (1992). U.N. conferences on environment and development: retrospect on Stockholm and prospects for Rio. *Ecological Economics : the Journal of the International Society for Ecological Economics*, 5, 9–14. doi:10.1016/0921-8009(92)90018-N

DESA-UN. (2018, April 4). *The Sustainable Development Goals Report 2017*. <https://undesa.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html>

Du Pisani, J. A. (2006). *Sustainable development – historical roots of the concept*. Environmental

Evers, B. A. (2018) *Why adopt the Sustainable Development Goals? The case of multinationals in the Colombian coffee and extractive sector: Master Thesis Erasmus University Rotterdam*

Farazmand, A. (2016). *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*. Amsterdam: Springer International Publishing.

Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergah Yayınları

TYMM: Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.

Dışavurumcu Sanat Eğitiminde Somatik Deneyimleme

Gökçe Arifoğlu

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
gokce.arifoglu@erdogan.edu.tr

Problem Durumu

Sanatın temelini oluşturan içsel sezgilerin, günümüz dünyasında çok fazla çevresel uyaran ile etkileşim içinde olduğu düşünülmektedir. Bu da belirli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Dijital dönüşüm ve modern dünyada sıkça duymaya başladığımız yapay zekâ temelli sanal dünyanın günlük hayatımızda her alana entegre olması bu sınırlılıkları daha da arttırdığı düşünülmektedir. Bedensel kopuşlar ve hakikatten uzaklaşma gibi kavramlarla boğuşmak zorunda olan günümüz çağdaş dünya insanı için bu gelişmeler çok karmaşık oluşumlardır. Birçok alanda olduğu gibi sanat alanında da bedensel ve duyumsal kopukluklar kaçınılmaz olmaktadır. Somatik deneyimleme, sanat eğitimi alan bireylere vücudunun hareketlerini dinleme ve bedensel algısını arttırmak için bir alternatif alan oluşturmaktadır. Ayrıca bu algılamanın yanında kişide yaratım duygularını geliştirecek ve yaratıcı sanat çalışmalarını olumlu anlamda destekleyeceği düşünülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde disiplinler arası bu tarz yaklaşımlara yoğunlaşmak, günümüzün modern dijital dünyasında hayati becerilerimizi geliştirerek, yaratıcı sanatsal dışavurum bakımından oldukça önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, somatik deneyimlemenin içeriği ve tekniklerinin neler olduğunu inceleyerek belirlenen çalışma grubuna sanatsal dışavurum kapsamında üç aşamalı somatik bir uygulama çalışması yaptırmaktır. Çalışma kapsamına sanat eğitimi alan öğrencilere yönelik olarak uygulanan somatik deneyimleme merkezli dışavurumcu sanat eğitimi uygulamalarının bireylerde pozitif bir gelişmeye sebep olarak sanat ve psikoloji alanında disiplinler arası olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, somatik deneyimlemenin içeriği ve tekniklerinin neler olduğunu inceleyerek, çalışma grubuna sanatsal dışavurum kapsamında somatik bir uygulama çalışması yaptırmaktır. Disiplinler arası bir kişisel deneyim sağlanması planlanan bu atölye çalışmasında katılımcıların, somatik deneyimleme ve sanat aracılığıyla bedensel hareketlerini birleştirerek içsel duygularını dışa vurmaları beklenmektedir. Sanat eğitimi alan öğrencilere yönelik olarak uygulanacak somatik deneyimleme merkezli dışavurumcu sanat eğitimi uygulamalarının bireylerde pozitif bir gelişmeye sebep olarak sanat ve psikoloji alanında disiplinler arası olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Dışa vurumu zor olan birçok yoğun duygu ve düşünceler, sanatsal birçok materyallerle dışa yansıtılarak ortaya çıkması sağlanabilmektedir. Bu kapsamda somatik deneyimle ile dışavurumcu sanat bir araya getirilerek ortaya çıkacak etkileşimin olumlu bir performans olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları;

1. Disiplinlerarası bir çalışma olarak somatik deneyimleme ve dışavurumcu sanatın yaratıcı görsel deneyim atölyesine etkisini,
2. Yaratıcı görsel deneyim atölyesinin yaratıcılığa etkisini,

3. Öğrencilerin, somatik deneyimleme ile oluşturulan sanat etkinliği hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma üç aşamadan oluşacak şekilde planlanmıştır. Birinci aşamada katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan ön anket soruları verilmiş ve cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmanın değerlendirilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmede, görüşme ya da anket soruları önceden hazırlanabildiği gibi çalışma devam ederken oluşacak duruma göre sorularda değiştirme yapılabilir, ekleme-çıkarma gibi görüşme formlarına müdahale edilebilmektedir. Çalışma kapsamında katılımcılara ön test ve son test formu hazırlanmış ve uygulama atölyesinin katkıları elde edilen veriler ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Fakat diğer desenden modellerinden farkı hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında bir değerlendirme yapılmaktadır. Tek grup ön test-son test deneysel desen modelinde, belirlenmiş çalışma grubuna bağımsız değişken uygulanarak yapılır. Uygulanan ön anketten sonra herhangi bir bilgilendirme sunumu yapılmadan belirlenen atölye ortamında müziksiz bir şekilde belirlenen zemin üzerine içeriden geldiği gibi kendilerini verilen malzeme ile ifade etmeleri istenmiştir. İkinci aşamada, araştırmacı tarafından katılımcı gruba bir bilgilendirme sunumu yapılarak araştırma içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen alt müzik ile hazırlanan atölye ortamında katılımcılara yeniden içgüdüsel olarak belirlenen zemin üzerinde kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Çalışmanın son aşaması olan son test anket uygulaması ile yaşadıkları deneyimi değerlendirmeleri istenmiş ve uygulama hakkında görüşleri alınmıştır. Çalışma kapsamına sanat eğitimi alan lisans/lisansüstü düzeyinde öğrenciler dahil edilmiştir. Uygulama yapılacak atölyenin büyüklüğü ve uygulama esnasında dingin bir ortamın oluşturulması önem arz ettiğinden katılımcı sayısı 10 kişi ile sınırlandırılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılacak materyal ve malzemeler araştırmacı tarafından temin edilip katılımcı grubuyla paylaşılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce sakin ve çevresel her türlü uyarandan arındırılmış bir atölye ortamı oluşturulmuştur. Katılımcılara önce araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış bir ön test formu verilmiş ve belirlenen sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirme yapılmadan elde edilen bu veri formları uygulama sonrasında oluşturulan son test formu ile bulgular kısmında yanıtlar eşleştirilmiş ve uygulamanın katılımcılar üzerindeki etkileri betimsel olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Uygulanan formdan sonra katılımcılara psikoloji biliminin kullandığı bir teknik olan somatik hakkında kısa bir görsel sunum yapılmıştır. İçerik hakkında bilgi sahibi olan katılımcılardan daha sonra hazırlanan kraft kağıdı üzerine çıplak ayakları ile oturmaları ve gözlerini kapatarak çevrelerini bedensel ve içsel açıdan hissetmeleri istenmiştir. Uygulama süresi boyunca katılımcıların birbiri ile göz teması kurmamaları ve sessizlik ortamını bozmamaları gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Uygulama atölyesi süresince arka fonda bilinç ile bilinçaltı arasında bir bağ kuran, meditasyonun temel beyin dalgası kabul edilen Alfa frekansını destekleyen dingin bir müzik tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmalar sonucunda somatik deneyimleme ile dışavurumcu sanat yoluyla gerçekleştirilen uygulama çalışmasının bireysel yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkili sonuçlar ortaya koyduğu ve farkındalık oluşturduğu gözlemlenmiştir. Filiz (2016), her ie dönme yöntemiyle aslında sanatçıların ruhlarında gizlenmiş gerçek hislerini betimlediklerini söyler. Sanat tarihine bakıldığında bu Şekilde var olmuş birçok sanat akımının var olduğunu da ekler. Alışıl gelmiş geleneksel sanat bakışının dışavurumsal yeniden var oluşu bu etkiyi artırır.

Sanatın, insan kültürünün en etkili dışavurum etkinliği olması sayesinde aslında psikoterapiye katkı sağladığı söylenbilir (Filiz, 2016). Sanatın bu iyileştirici gücü, her zaman olumlu anlamda kullanılmaya çalışıldığını göstermektedir (Aydemir, 2023). Sanat yapmanın yaratıcı gücü sayesinde her yaştaki kişilerin bireysel motivasyonuna ve duygusal olarak var oluş biçimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Sanat, z bilincin artırılması ve i güdüsel dürtülerin sanat eserleri ile somutlaştırılmasına yardımcı olan bir performans olarak tanımlanabilir. Her sanatsal performans aslında bireysel bir i dünyanın dışavurum biçimi olarak karşımıza çıkar.

Bu çalışmanın sonucunda katılımcıların içsel yaşadıkları duyguları anlık olarak farkına varması sağlanmış ve somatik bedensel hareketleri kullanarak belirlenen zemin üzerine dışavurumcu sanat yoluyla sezgisel düşüncelerini içlerinden geldiği gibi yansıtmaları ngrlmştir. Bu kapsamda, ortaya çıkan görsel çalışmalar bu çalışmanın amacına ulaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Somatik, dışavurumcu sanat, sanat eğitimi

Kaynakça

Aydemir, D. (2023). Revitalizing Turkish Mythological Elements through Artificial Intelligence Applications in Graphic Design: A Case Study on Midjourney. *International Scientific and Vocational Studies Journal*, 7(2), 187-205. <https://doi.org/10.47897/bilmes.1400144>

Erk, zkapu D. ve Tuzcuoğlu, S. (2023). Somatik Deneyimleme zerine Bir Derleme alışması: Kuramsal Temel, Teknikler ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları, *İZ Eğitim Dergisi*, Cilt 5 Sayı 9, s.21-36. <https://doi.org/10.46423/izujed.1249439>

Filiz, Ő. (2016). Sanat Terapisinin Felsefi Boyutları, *MJH VI/I*, s. 169-183.

Grabot, L., Kayser, C. (2020). Alpha Activity Reflects the Magnitude of an Individual Bias in Human Perception, *Journal of Neuroscience*. 40 (17) 3443-3454; DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2359-19.2020>

Grabot, L., Van Wassenhove., V. (2017). Time order as psychological bias. *Psychol Sci* 28:670–678. doi:10.1177/0956797616689369

Kanai, R., Rees, G. (2011). The structural basis of inter-individual differences in human behaviour and cognition. *Nat Rev Neurosci* 12:231–242. doi:10.1038/nrn3000

Kandinsky, V. (1993). *Sanatta Zihinsellik Üstüne*. (Çev. Tefvik Duran). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Kayalar Kurşunet, D, D. Sazak, N. (2018) Theta, alpha, SMR beyin dalgalarının müzik türleriyle olan etkileşimi: Bir nexus-10 EEG çalışması. *Online Journal Of Music Sciences*, Cilt 3 (sayı 1), 149-165. doi: <http://dx.doi.org/10.31811/ojomus.435201>

Levine, P. A. (2010). *In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness*. North Atlantic Books.

Levine, P. A., Blakeslee, A., & Sylvae, J. (2018). Reintegrating fragmentation of the primitive self: Discussion of “somatic experiencing”. *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 620-628. <https://doi.org/10.1080/10481885.2018.1506216>

Levit, D. (2018). Somatic experiencing: In the realms of trauma and dissociation: What we can do when what we do, is really not good enough. *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 586-601. <https://doi.org/10.1080/10481885.2018.1506225>

Öz Çelikbaş, E. (2019). Dışavurumcu Sanat Terapisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 20-37. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/saktad/issue/44928/539173>

Özbey, Ç. (2009). *Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Rahnev, D. ve Denison, R. N. (2018). Suboptimality in perceptual decision making. *Behav Brain Sci* 41: E223. doi:10.1017/S0140525X18000936

San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Summerfield, C. Ve Egner, T. (2009). Expectation (and attention) in visual cognition. *Trends Cogn Sci* 13:403–409. doi:10.1016/j.tics.2009.06.003pmid:19716752

Sessiz Kitaplar Aracılığıyla Yaratıcı Drama Yöntemiyle Su Kirliliği Konusunda Farkındalık Oluşturmak

Ayşe Özçınar ^{1,*} & Nur Ütkür Güllühan ²

¹ Harran Üniversitesi

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
ayseozcinar@harran.edu.tr

Problem Durumu

Günümüzde dünyanın doğal kaynaklarının ve ekosistemlerin sürdürülebilirliği giderek daha fazla tehdit altındadır (Özdemir, 2010). Gelecekte su ve tarım ürünlerinin azalmasıyla birlikte iklim değişikliğinin neden olduğu enfeksiyonların artması bekleniyor. Su ve endüstriyel atıkların uzaklaştırılmasında kullanılan su, en kolay kirlenen maddedir çünkü su eritir, taşır, bırakır ve akar. Bu nedenle, zararlı maddelerin insanların yaşadığı alanlardan uzaklaştırılması ve zararsız hale getirilmesi önemlidir. Ancak bazı bölgelerde atıklar doğrudan su kaynaklarına akıtılmaktadır, bu da suyun tehlikeli bir hastalık taşıyıcısı haline gelmesine yol açabilir. Kirli sular aracılığıyla tifo, dizanteri, kolera gibi birçok hastalık ve parazit insan bedenine bulaşabilir (Güler ve Çobanoğlu,1994). Okyanus, mikro planktondan tarihin en büyük memelisi olan mavi balınaya kadar son derece zengin bir vahşi yaşama ev sahipliği yapmaktadır. Denizler biyolojik çeşitlilik ve ekosistemin devamı için hayati öneme sahip iken aynı zamanda su döngüsü ve iklim sistemi açısından da oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu zenginlik aşırı avlanma sebebiyle azalmış, balık stoklarının %31'i aşırı avlanmaya maruz kalmış ve %26,3'ü ise tehlike altına girmiştir (Tüdev, 2017). Denizler, mikro planktondan dev mavi balınaya kadar zengin bir yaşama ev sahipliği yapar. Bu ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve su döngüsü gibi ekolojik denge açısından kritiktir. Ancak insan kaynaklı etkiler, özellikle aşırı avlanma ve kirlenme, denizlerin ekolojik dengesini bozmaktadır. Bu durum, dünya genelinde yaşamı tehdit ederken, bilinçsiz davranışlar doğaya zarar vermektedir. Çevresel sorunların çözümü için eğitim önemlidir. Ancak, doğadan kopuk ve yaratıcılıktan yoksun eğitimler genellikle ilgi çekmez. Bu nedenle, doğa ile insan arasında bir bağ kurularak kalıcı öğrenme sağlanmalıdır. İnsanların doğaya karşı sorumluluk duyması ve duyarlı olması için bu bağın güçlendirilmesi gerekmektedir (UNESCO, 1979). Edebiyatın ve sanatın insan ruhuna dokunduğu için farkındalık yaratma ve sürece farklı bir bakış açısı kazandırmada olumlu etkileri vardır. Winifred Ward'a göre derslerin çocuk edebiyatına dayandırılması, çocukların ilgisini çekecek ve kendi zevkleri için doğaçlama yaratmada motive olmalarına imkân sağlayacaktır (Adıgüzel,2020). Piaget'e göre, çocuklar fiziksel gelişimleri ve deneyimleriyle bilişsel olarak gelişirler. Çevreleriyle etkileşimleri, düşünce becerilerinin niteliğini şekillendirir. Piaget'in bu düşünceleri, çocukların dünyayı keşfetmelerine yardımcı olacak deneyimlerin zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabileceğini öne sürer. Bu deneyimler drama aracılığıyla çocuklara kazandırılabilir (Eti, 2020). Bu bağlamda gelişim dönemleri dikkate alındığında somut nesne ve olaylarla ilgili mantıklı düşüncenin başladığı, sınırlı sayıda olsa da yetişkinlere benzer düşünme biçimini kazanmaya başladığı, çok boyutlu sınıflama sıralama ve tersine çevirmeyi başardığı (Erden ve Akma, 1997) bu dönemdeki (7-11 yaş) çocuklara verilecek çevre eğitimi, doğa ve kaynakların tasarruflu kullanma bilinci bu dönemde kazandırılması

gereken bir kazanımdır. Çocuklar, somut dünyayı algılamaya başladıkları bu dönemde çevreleriyle ilgili fikirlerinin temellerini atmaktadırlar. Bu nedenle, örneklem olan üçüncü sınıf öğrencileri, somut işlemler döneminde yer almaktadır. Yaratıcı drama, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel yetileri bir araya getirdiği için öğrenme yöntemi olarak tercih edilmiştir. (Adıgüzel, 2007, s.6). Çocuklara su kirliliği konusunda farkındalık yaratmak için yaratıcı drama yöntemi ve çocuk edebiyatının gücünden faydalanılabilir. Bu yöntemle çocuklar hayal güçlerini kullanarak öğrenirken, aktif katılım ile öğrenmelerinin kalıcı olması hedeflenir. Sessiz kitaplar, sözel süreçlerde daha yoğun hayal gücü kullanılan ve yaratıcılığın ön planda olduğu bir kitap türüdür. Bu nedenle, su kirliliği konusunu ele alan sessiz kitaplar ve çizgi filmlerden yararlanarak yaratıcı drama atölyeleri düzenlenerek farkındalık oluşturulacaktır. Yaratıcı drama, çevre eğitiminde etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, drama etkinliklerinin fen konulu derslerde başarılı bir şekilde entegre edilebileceğini, öğrenciler arasında katılımı ve anlayışı teşvik ettiğini göstermiştir (Dorion, 2009). Ayrıca, çevre eğitimi öğretiminde dramanın kullanımı araştırılmış ve öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalığını ve katılımını artırma potansiyelini ortaya koymuştur (McNaughton, 2004; Curtis ve diğerleri, 2013). Ayrıca dramanın öğrenciler arasında çevreye ilişkin farkındalığı artırmada ve empatiyi geliştirmede faydalı olduğu bulunmuştur (Andrikopoulou ve Koutrouba, 2019). Yaratıcı dramanın matematik ve fen gibi çeşitli eğitim bağlamlarında uygulanmasının, soyut kavramları daha somut ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirdiği gösterilmiştir (Erdoğan ve Baran, 2009; Ebenezer vd., 2016).

Yöntem

Çevre eğitiminde süregelen olağan uygulamaların dışında yaratıcı drama bir öğretim yolu olarak kullanılmıştır. Yaratıcı drama eğitmeni olan araştırmacı yürütücülüğünde gerçekleştirilen bu çalışma; Çevre eğitimi (Su Kirliliği) ile ilgili uygulamaları yaratıcı drama yoluyla iyileştirilebileceği ortaya çıkarmayı amaçlayan bir eylem araştırması özelliği taşımaktadır. Eylem araştırmaları araştırmacı yürütücülüğünde uygulama yapanların ve soruna taraf olanların katılımıyla gerçekleştirilen ve eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirerek var olan durumu geliştirmeyi, sorunlara pratik çözümler bulmayı amaç edinen, sürekli ve sistemli olarak yürütülen araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Calhoun, 2002; Karasar, 1999; Hubbard and Power, 1993).

Araştırma ilköğretim 3. sınıf öğrencileri ile 2024- 2025 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda 7 erkek 9 kız toplam 16 öğrenciyle yürütülmesi planlanmaktadır. Çalışmanın uygulama kısmı birinci, ikinci ve beşinci atölye 45 + 45 dakika üçüncü ve dördüncü atölye ise 45+45+45 dakika olarak 5 oturumdan oluşmaktadır ve toplam 540 dakika şeklinde gerçekleşmiştir. Atölye başlıkları 1.Oturum: Su Hayat Mıdır? Su Kaynakları Kirlenir mi (Çizgi filmde oluşturulmuş sessiz kitap örneği), Suyun Döngüsü (Sessiz kitap), Nerede Bu Deniz Yıldızı? (Sessiz kitap), Bir Daha Asla (Hastalıklar- Genel Değerlendirme olmak üzere 5 oturum şeklindedir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak gözlem ve açık uçlu sorulardan, K W L' tablosu dolduracaklardır. 'K W L' tablosu üç aşamadan oluşan k: what ı know: ne biliyorum kısmı, What ı wonder: ne merak ediyorum, What ı learned: ne öğrendim başlıklarından oluşa sürecin başında ve sonunda katılımcı tarafından doldurulan çetelelerdir. Katılımcılardan yapılan ilk iki atölyenin konusuna uygun olarak

birinci gün için sevgili Su'ya mektup, ikinci gün gelecekteki kendine bir mektup yazmaları için süre verilecektir. Bu proje Yaratıcı drama yöntemiyle sessiz kitap aracılığıyla çevre kirliliği: Su kirliliğine dikkat çekmek ve bir farkındalık oluşturmak amacıyla tasarlandığı için atölye sonlarında katılımcılardan yapılan üçüncü ve dördüncü atölyelerin sonunda atölye boyunca kendilerini etkileyen en az iki bölümü veya mesajı resmederek resimli günlük kaydı alınmasıyla toplanan veriler veri toplama aracı olarak yer alması planlanmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası çocuklara sorulan sorular, velilerden istediğimiz yazılı değerlendirmeler ve uygulayıcının yapmış olduğu gözlem ve değerlendirmeler betimsel olarak irdelenecektir. Çalışmanın öğretme öğrenme sürecinde yaratıcı drama tekniklerinden dramatizasyon, doğaçlama ve rol oynama kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çevre eğitimi (Su Kirliliği) ile ilgili uygulamaları yaratıcı drama yoluyla iyileştirilebileceği ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma neticesinde beklenen olası sonuçlar şu şekildedir;

- Farkındalık Artışı: Yaratıcı drama yöntemiyle yapılan uygulamalar, öğrencilerin su kirliliği konusundaki farkındalığını artırabilir. Drama, soyut kavramları somut hale getirerek öğrenmeyi derinleştirir.
- İşbirliği ve Empati Gelişimi: Drama aktiviteleri, öğrenciler arasında işbirliği ve empati duygusunu güçlendirebilir. Birlikte rolleri canlandırmak, grup içinde iletişimi artırabilir ve birlikte çözüm üretme becerilerini geliştirebilir.
- Yaratıcılık ve Özgüven Artışı: Öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden drama uygulamaları, onların özgüvenini artırabilir. Kendi fikirlerini ifade etme ve sahne üzerinde rol alma deneyimi, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırabilir.
- Derinlemesine Öğrenme: Yaratıcı drama, öğrencilerin su kirliliği konusunu derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir. Drama aktiviteleri, soyut kavramları somut hale getirerek öğrenmeyi daha etkili kılar.
- Kalıcı Etki: Drama yoluyla yapılan etkileşimler, öğrencilerde kalıcı bir etki bırakabilir. Öğrenme deneyimi daha unutulmaz hale gelir ve öğrencilerin su kirliliği konusundaki tutum ve davranışlarını uzun vadede etkileyebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın beklenen sonuçları arasında su kirliliği konusundaki farkındalığın artması, işbirliği ve empati becerilerinin gelişmesi, yaratıcılık ve özgüvenin artması, derinlemesine öğrenme ve kalıcı etkilerin oluşması yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, hayat bilgisi, sessiz kitap, su kirliliği

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2020). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Andrikopoulou, E. and Koutrouba, K. (2019). Promoting mindfulness about the environment through the use of drama in the primary classroom: greek teachers' views and attitudes. *Education Sciences*, 9(1), 22. <https://doi.org/10.3390/educsci9010022>

Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational leadership*, 59(6), 18-24.

Curtis, D., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, T., ... & Ryan, T. (2013). Drama and environment: joining forces to engage children and young people in environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 182-201. <https://doi.org/10.1017/ae.2014.5>

Çabuk, B. (2019). Çevre eğitimi. Ed. Pamuk Kahrıman, D. Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik, Anı Yayıncılık.)

Dorion, K. (2009). Science through drama: a multiple case exploration of the characteristics of drama activities used in secondary science lessons. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2247-2270. <https://doi.org/10.1080/09500690802712699>

Ebenezer, J., Çakır, I., & Saka, A. (2016). Pedagogy of creative drama in biology. *Open Journal of Social Sciences*, 04(03), 187-198. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.43024>

Erdoğan, G. (2006). İlköğretim 8. Sınıf (14 – 15 Yaş) Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz Kavram Düzeylerine Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Erdoğan, S. and Baran, G. (2009). A study on the effect of mathematics teaching provided through drama on the mathematics ability of six-year-old children. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 5(1). <https://doi.org/10.12973/ejmste/75259>

Erden, M., ve Akman Y., (1997) Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme- Öğretme. (5. Baskı). Ankara: Arkadaş.

Eti, İ., (2020). Eğitimde Dramanın Çocukların Gelişime Katkısı, (ss. 35- 37) Aktaş Arnas, Y., Adıgüzel Ö., (ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Yaratıcı Drama. Ankara: PEGEM.

Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1994). Su kirliliği. Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi, 12.

Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi (9. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Mages, W. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? a review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152. <https://doi.org/10.3102/0034654307313401>

McNaughton, M. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/13504620242000198140>

Özdemir, O. (2010). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: “Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim”. Eğitim ve Bilim, 32(145), 23-38.)

TUDAV, 2017. Türkiye Denizleri Raporu. TÜDAV. <https://tudav.org/Erisimtarihi 20.07.2024>

Müzik Alanı Dışında Eğitim Veren Akademisyenlerin Görev Aldıkları Koroya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Diyar Azbağ¹ & Zühal Dinç Altun^{1,*}

¹ Trabzon Üniversitesi
zdincaltun@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Müziğin, duygusal ve bilişsel gelişimi destekleyerek, öğrenme süreçlerini zenginleştirdiği düşünülmektedir. Müzik, bireylerin ritim duygusunu, estetik algılarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, müzik eğitimi bireylerin disiplin, sabır ve özveri gibi nitelikleri kazanmalarına katkı sağlar. Eğitimde müziğin kullanımıyla, öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir, öğrenme eğlenceli hale getirilebilir ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Müzikle yapılan eğitim, öğrencilere sadece akademik bilgiler sunmakla kalmaz, aynı zamanda onların duygusal zekâlarını da geliştirir. Bütün bu nedenlerle, ses ve ritmin insan yaşamında ve eğitiminde ne denli önemli olduğu açıktır. İnsanın doğası gereği ses ve ritimle iç içe olması, bu unsurların eğitim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, eğitimcilerin müzik ve ritmi, eğitim süreçlerine bütünleştirmeleri durumunda bireylerin daha sağlıklı ve dengeli bir gelişim göstermelerine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Müziğin insanlar ve diğer birçok canlı üzerinde olumlu etkisinin olduğu bilinen bir gerçektir. Nitekim Dr. Grebene, müziğin insanlar üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamıştır: Müzik sanatının insanları etkisi altına alan net bir psikofizyolojisi vardır. Bu duruma bağlı olarak ruhsal hastalıkların iyileştirilmesinde müziğe yer verilmesi çok normaldir (akt. Akkuş, 2007). Müziğin insanlar üzerindeki etkisi, duygusal, bilişsel ve fiziksel düzeylerde geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Duygusal olarak, müzik ruh halimizi değiştirebilir, stres seviyelerini azaltabilir ve genel refahımızı artırabilir. Bilişsel açıdan, müzik dinlemek hafızayı güçlendirebilir ve öğrenme süreçlerini destekleyebilir. Fiziksel olarak ise, müziğin ritmi, motor becerilerin gelişimine ve koordinasyonun iyileşmesine katkıda bulunabilir. Uçan'a (2018) göre, müzik eğitimi amaçlı, hedefli ve isteyerek müziksel beceri öğretme, öğrenme ve aktarma sürecidir. Bu müzik eğitimi sırasında bireyler üç farklı türde eğitim alabilmektedir. Genel müzik eğitimi, her yaş ve düzeyde herkes için gerekli ve zorunludur. Mesleki müzik eğitimi, müziği meslek olarak seçen ve bu alanda yetenekli kişilere yönelik olup, alanın gerekliliklerini kazandırmayı amaçlar. Özengen (amatör) müzik eğitimi ise okullarda sunulan müzik eğitimini yeterli bulmayıp, müziğe amatörce ilgi duyanlara yönelik bir eğitimidir. Evrimsel bir perspektiften müzik, daha iyi arkadaş seçimi, sosyal uyum, senkronize grup çalışması, algılama gelişimi, motor beceri gelişimi, yaşam kalitesinin artırılması, çatışmaların azaltılması, güvenli zaman harcanması, kültürler ve kuşaklar arası iletişim gibi birçok alana katkı sağlamaktadır (Huron, 2003; McDermott & Hauser, 2005). Mesleki müzik eğitimi çatısı altında kurulabilen koro toplulukları, kurulma biçimlerine göre Türk Halk Müziği Koroları, Türk Sanat Müziği Koroları, Tasavvuf Müziği Koroları, Opera Koroları vd. şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Fakat diğer bir taraftan koroda yer alma, şarkı söyleme ve çalgı çalma gibi müzikal etkinlikler özengence

(amatörce) de yapılabilmektedir. Nitekim çeşitli üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının veya bir kurumun da koro topluluğu olabilmektedir. Farklı birim ve kuruluşlarda üniversitelere bağlı müzik alanı dışında çeşitli bölümlerden bir araya gelen akademisyenlerin, farklı sanatsal faaliyetlerde ve korolarda toplandıkları ve birlikte şarkılar söyledikleri çalgılar çaldıkları da ayrıca görülmektedir. Bir araya gelen akademisyenlerin, bu işi severek, isteyerek ve gönüllü bir şekilde yaptıkları göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalar müziğin bireyler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymakla birlikte mesleki müzik eğitimine yönelmede yaşanan endişeleri de ortaya koymaktadır. Bu nedenle günümüzde müziğe gönül vermiş ve amatör olarak bu korolara katılan akademisyenlerin görüşlerinin ne olduğuda merak uyandırmıştır. Bu nedenle Bu araştırmada müzik alanı dışında eğitim veren akademisyenlerin görev aldıkları koroya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma deseni çerçevesinde tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapılarını ve toplumsal değişimi anlamaya yönelik bilgi üretme sürecini odaklamaktadır (Strauss ve Corbin'in, 1990, akt. Özdemir, 2011:325). Nitel araştırma, gözlem, bireylerle yapılan derinlemesine görüşmeler ve doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama yöntemlerinin entegre edildiği, algıların ve olayların doğal ortamlarında detaylı, kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde incelendiği disiplinler arası bir süreçtir. Bu yöntem, araştırmacılara katılımcıların farklı perspektiflerini anlama, olayların ve durumların karmaşıklığını derinlemesine kavrama ve geniş bir kontekst içinde anlamlandırma imkânı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, sayfa 39).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak uygun koşullar sağlanamadığından 11 katılımcıyla sınırlandırılmıştır. Çalışma grubu bir devlet üniversitesinin müzik eğitimi dışında görev yapan 7'si erkek ve 4'ü kadın toplam 11 akademisyenden oluşmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük esasına dayalı basit olasılıklı örneklem ile seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından 15 soru hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, hazırlanan 15 soruluk görüşme sorularının uzman görüşü alındıktan sonra sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra her bir akademisyenden randevu talep edilmiş ve uygun zamanlar ayarlandıktan sonra randevu günü ve saatinde görüşmelere başlanmıştır. Bazı görüşmeler akademisyenlerin okuldaki odalarında bazı görüşmeler ise ilgili yazar araştırmacıların okuldaki odalarında gerekli koşullarda gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı başlatılmadan önce

akademisyenlerin seslerinin kaydedileceğini ve daha sonra doküman haline getirileceğine dair bilgi verildikten sonra ses kaydı ve görüşmeler başlatılmıştır. Görüşmeler okulda gerçekleştirildiğinden bazı görüşmeler kimi durumlarda bölünmek durumunda kalmış (akademisyenin kapısının çalması, oda temizliğine gelmesi, öğrencilerin soru için gelmesi) ses kaydı ve görüşme duraklatılmış uygun koşullar sağlandığında görüşmelere tekrar devam edilmiştir.

Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen 11 görüşme ses kaydına alındıktan sonra bir uygulama yardımıyla doküman haline getirilmiştir. Ardından ilgili araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir ve analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan katılımcılar genelde mesleki gelişimlerini desteklemek ve kişisel tatmin sağlamak amacıyla katıldıklarını dile getirmiştir. Araştırma görevlileri, müzik deneyimlerini genişletmek ve akademik çevrelerinde farklı bir yolla etkileşimde bulunmak isterken öğretim üyeleri ise koroya katılarak sosyal etkileşimi artırmayı ve kültürel katkılarda bulunmayı amaçlamaktadırlar. Katılımcılar akademik görevlerinin dışında kendilerini ifade etme ve farklı bir ortamda sosyalleşme fırsatı bulmaktan dolayı memnuniyet duymaktadırlar. Katılımcılar, koroya katılmanın sosyal bağları güçlendirdiğini ve yaşam memnuniyetlerini artırdığını dile getirmiştir. Katılımcıların bir kısmı koroya müzikle ilgili hayallerini gerçekleştirmek, bir kısmı ise müzikal yeteneklerini keşfetmek ve geliştirmek amacıyla katıldığını ifade ederken diğer bir kısmı da sosyal iletişim becerilerini geliştirmek veya zihinsel dinlenme sağlamak amacıyla katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu koronun onlar üzerinde sosyal becerilerini geliştirmek, kişisel ifade yeteneğini artırmak ve zihinsel dinlenme sağlamak gibi etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, bazı katılımcılar yoğun prova programları veya bilinmeyen türkülerin çalışılması gibi zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar üniversitelerin kültürel ve sanatsal etkinliklere olan desteğinin önemine vurgu yapmışlardır. Buna ek olarak katılımcılar akademik kurumların, bu tür etkinliklere katılımı teşvik etmek için tasarlanmış teşvik sistemlerini geliştirmesi gerektiği ve akademik personelin kişisel ve profesyonel gelişimine katkı sağlaması gerektiği inancındadırlar. çünkü katılımcılar kültürel etkinliklerin, kurum içi sosyal bağların güçlenmesine katkıda bulunacağı görüşünü savunmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Müzik, koro, akademisyen

Kaynakça

Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20), 23-28.

Akkuş, Ü. (2007). Müziğin insan sağlığı üzerindeki yeri ve önemi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(1), 98-103.

Angelucci, F., Ricci, E., Padua, L., Sabino, A., Tonalı, P.A. 2007. "Music exposure differentially alters the levels of brain-derived neurotrophic factor and nerve growth factor in the mouse hypothalamus", *Neuroscience Letters*, 429: 152–155.

Berg, B. L., ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Aydın H.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Burbar, Ş. (2023). Şaman ve müzik, Erişim adresi: <https://www.zdergisi.istanbul/makale/saman-ve-muzik-325>. Erişim tarihi: 4.12.2023

Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi yönetimi ve teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.

Çoban, A. 2005. *Müzik Terapi: Ruh Sağlığı İçin Müzikle Terapi*, İstanbul.

Demir, O.; Sağlamtimur, B. 2013. Farklı Müzik Türlerinin Sarı Prens (Labidochromis caeruleus Fryer, 1956)'in Büyümesi Üzerine Etkileri. 17. Ulusal Su Ürünleri Sempozyumu, 3-6 Eylül 2013, İstanbul.

Fukui, H. ve Toyoshima, K. 2008. Music facilitate the neurogenesis, regeneration and repair of neurons. *Medical Hypotheses*, 71: 765–769.

Gick, M. L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 21(1-2), 176.

Jonge, F. H., Boleiji, H., Baars, A. M., Dudink, S., Spruijt, B. M., 2008. Music during play-time: Using context conditioning as a tool to improve welfare in piglets. *Applied Animal Behaviour Science*, 115: 138-148.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>.

Kreutz, G., Bongard, S., Rohrman, S., Hodapp, V., & Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of behavioral medicine*, 27, 623-635.

Ladich, F.; Popper, A. N. 2004. Parallel evolution in fish hearing organs. In: *Evolution of the Vertebrate Auditory System* (eds. G.A. Manley, A.N. Popper, and R.R. Fay) Springer-Verlag, New York, s.95-127.

Mustafa, U. (2013) Nitelikli bir koro şefinde bulunması gereken yeterlilikler. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi*. 2(2), 119-129

Vasantha, L., A. Jeyakumar, M. A. Pitchai. 2003. Influence of music on the growth of Koi Carp, *Cyprinus carpio* (Pisces: Cyprinidae), *NAGA: World Fish Center Quarterly*, 26(4): 25-26.

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

Sanatsal Üretimlerde ve Yaratıcılıkta Otomatizmin Etkililiğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistemik Derleme Bağlamında İncelenmesi

Ruhi Çay

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
ruhi.cay@erdogan.edu.tr

Problem Durumu

Sanatsal üretimlerde özgün eserler ortaya çıkarabilmek için bireyin ruhsal ve psikolojik yönü önemli bir yere sahiptir. Çocukluktan itibaren yaşantılar yoluyla edinilen deneyimler, içinde bulunulan çevre, yaşanan dönemler vb. durumlar ruhsal ve psikolojik açıdan bireyleri olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Sanatın tarihine bakıldığında, özellikle 20. Yüzyılın başından itibaren sanatçıların I. ve II. Dünya savaşından psikolojik ve ruhsal anlamda olumsuz etkilendikleri dikkat çekmektedir. Bu durum sanatın ifade biçiminde değişimler yaratırken sanatçıların, yaratım süreçlerinde daha çok psikolojik, ruhsal ve içsel yaşantılarından destek alarak çalışmalarına odaklandıkları görülmektedir. Özellikle bu dönemlerde kendini gösteren otomatizm, bireyin ön hazırlık yapmadan, bilinçaltından destek alarak anlık ve rastlantısal ifadelerle özgün sanatsal ifadelerini ortaya koymasında etkili bir kavram olarak nitelendirilebilir. Özellikle psikanalizin sanattaki bağlantısının artmasıyla beraber bilinçaltının keşfedilmesi sonucunda otomatizm, sanatçının kendi benliği içerisinde anlık çağrışımlarının sanatsal düzleme aktarılması ve bunun rastlantısal olarak gerçekleştirilmesini sağlamıştır (Özgenç Erdoğan ve Tatar, 2021). Bu kapsamda otomatizm, özellikle sürrealizm, dadaizm ve soyut dışavurumculuk akımları etrafındaki sanatçıların ilgi odağı haline gelmiştir. Özellikle gerçeküstücü sanatçıların, bilinçaltına inerek kontrolsüz ve kendiliğinden gelişeni vurgulamada ve böylece farklı algılar oluşturacak formlar yaratmada otomatizmi merkeze aldıkları ön plana çıkmaktadır (Cengiz ve Karaca, 2021). Bu ifadelerle paralel olarak Çay ve Yılmaz (2022) otomatizmin, sanatçıların öz'e yönelerek görünen dünyanın aksine görünmeyene odaklanma konusunda destek olduğunu dile getirmişlerdir. Hodge (2016) da otomatizmin bilinçli olma haline set çekerek yaratım sürecinde bireyin bilinçdışı tavırla birlikte bilinçaltı destekli eserler üretmesine imkan tanıdığını aktarmaktadır.

Sanat ve otomatizm ilişkisinde önemli yeri olan bir diğer alan ise psikanalizdir. Bireyi ruhsal açıdan anlama ve rahatlatma gibi görevi olan psikanalizin, 20. Yüzyılda sanatla olan ilintisi dikkat çeken bir durumdur. Bu konuda Tauber (2009), psikanalizi yaratıcılığı ve özgür düşünme biçimini ortaya çıkarma, düşünme, anlama, kavrama ve imgeleme gibi süreçleri zihnin baskısından kurtarmanın bir yolu olarak ifade etmektedir. Diğer taraftan psikanalizle birlikte baskı altında tutulan psişinin (ruhsallık) özgürleştirilmesinin amaçlandığını dile getirmektedir. Bu amacı gerçekleştirme noktasında psikanalizde var olan serbest çağrışım yöntemi, sanatta otomatizmle birlikte karşılık bulmaktadır. Serbest çağrışım yöntemi, bireyin aklında var olan düşünceleri baskı altında olmadan aktarma durumu otomatizmle eşdeğerdir (Yelmen, 2018). Buradan hareketle hem psikanalizle hem de sanatla bağlantılı olan otomatizmin sanat alanındaki etkilerini ele alan (nitel, nicel, karma yöntem) çalışmaların incelenmesinin, sanat eğitimi literatürü açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazın

incelendiğinde otomatizmle destekli bazı çalışmaların olduğu görülmektedir (Sembol, 2012; Kayapınar, 2013; Misman, 2022; Çay, 2023).

Alanyazın incelendiğinde otomatizm konusuyla ilgili Türkiye’de ne gibi çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların hangi değişkenler bakımından incelendiği, özellikle sanat eğitimi alan öğrenciler üzerinde otomatizm konusuyla ilgili yapılan çalışmaların var olup olmadığı, var ise hangi düzeyde olduğuyula ilgili sistematik bir derlemenin olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma, Türkiye’de sanat eğitimi alanında gerçekleştirilmiş olan otomatizm konulu akademik çalışmaların hangi düzeyde olduğunun incelenmesi, araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırılacak olan olguyla ilgili materyallerin (makaleler, kitaplar ve farklı yazılı kaynaklar) kullanımında ve ilgili materyallerin analiz edilmesinde doküman analizi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dokümanlar, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2013, s. 70). Bu bağlamda araştırmada otomatizm konusu ile ilgili sanat eğitimi alanyazında yer alan akademik çalışmalar, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi aracılığıyla elde edilmiştir. S

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de sanat ve sanat eğitimi alanında otomatizmle ilgili olarak yapılmış akademik çalışmaları incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

- Sanat ve sanat eğitimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Sanat ve sanat eğitimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmaların türe göre dağılımları nasıldır?
- Sanat ve sanat eğitimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmalarda otomatizmle bağlantılı kavramlar nelerdir?
- Sanat ve sanat eğitimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı nasıldır?
- Sanat ve sanat eğitimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmalara dahil edilen katılımcıların dağılımı nasıldır?
- Sanat ve sanat eğitimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmalarda otomatist tekniklerin dağılımı nasıldır?
- Sanat ve sanat eğitimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmalarda otomatizm kavramı hangi sanat akımlarıyla ilişkilendirilmiştir ve dağılımı nasıldır?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Veriler, 2010 ile 2024 tarihleri arasında kapsamaktadır. Veriler Türkçe ve İngilizce dillerinde “otomatizm, bilinçaltı, sanat ve psikoloji, sürrealizm, dışavurumculuk, dadaizm, soyut dışavurumculuk” anahtar kelimeleri ile taranarak elde edilmiştir. Tarama sonucunda araştırma için 35 akademik çalışmanın uygun olduğuna karar verilmiştir.

Veilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde araştırmaya uygun olan kaynaklar, araştırma sorularına göre tablolaştırılmış ve kategorik olarak dosyaya işlenmiştir. Elde edilen bulgular, iki kez kontrolden geçirilmiştir. Daha sonra mevcut veriler araştırma sorularına uygun biçimde maddeler halinde raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür taramasından elde edilen ön analizlere göre, özellikle yapılan araştırmalar otomatizm bakımından incelendiğinde çalışma başlıklarında doğrudan “otomatizm” kavramının geçtiği çalışmaların az olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yapılan araştırmaların içeriklerinde farklı açılardan ele alınan otomatizmin, son yıllarda azaldığı dikkat çekmektedir. Sanat alanında kullanılan bir kavram olarak otomatizmin serbest çağrışım yöntemi ile ilişkilendirilmesi ve psikanalizle bağlantılı olması rüya, bilinçaltı, bilinçdışı, ruhsal, psikolojik gibi kavramların ön plana çıkmasında etkili olmuştur. Yöntem bakımından ise yapılan araştırmaların genellikle nitel ağırlıkta olduğu ve öğrencilerle birlikte yürütülen uygulamalı çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir. Bu durumun sanat eğitimi alanında öğrencilerin yaratıcılıklarının, duyu dünyalarının ve ruhsal dışavurumlarının artırılması ve aktarılması noktasında eksikliğe sebebiyet verdiği düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda otomatist teknikler bağlamında frotaj, grataj, dekalkomani, damlatma/sıçratma, kum yansıtma, lekecilik gibi öğrencilerin anlık ruhsal davranışlarını ön plana çıkarabilecek tekniklerden sıklıkla bahsedildiği görülürken, uygulamalı çalışmaların azlığı bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Ayrıca sürrealizm, dadaizm ve soyut dışavurum akımlarının temelinde var olan psikolojik kökenli görsel aktarımlar üzerinde otomatizmden sıklıkla bahsedilmesi, yine bu konunun önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yapılmakta olan doküman incelemelerine göre otomatizmi daha çok ön plana çıkaran ve katılımcıların yer aldığı uygulamalı çalışmaların artırılmasının sanat eğitimi literatürü açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dahası bireyler teorik bilginin yanında teknik konularda da gelişim gösterebilirler.

Anahtar Kelimeler: Sanat, sanat eğitimi, otomatizm, doküman incelemesi

Kaynakça

Cengiz, B. N. ve Karaca, G. (2021). Hızlı desen çalışmalarının bilinçaltı ile ilişkisi. Lale Oraloğlu Kongresi (pp.283-295). Turkey.

Çay, R. & Yılmaz, M. (2023). Otomatist anlatı bağlamında sürrealist ve soyut dışavurumcu resimlere yönelik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi*, 12(26), 45-61. <https://doi.org/10.16950/iujad.1211574>.

Çay, R. (2023). Otomatizmin resim anasanat atölye öğrencilerinin çalışmalarına yansımaları. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekiz, D. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.

Hodge, S. (2016). Beş Yaşındaki Çocuk Bunu Neden Yapamaz. (F. C. Çulcu Ve G. Metin, Çev.). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Kayapınar, U. (2013). Soyut ekspresyonizm-otomatizm ilişkisi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Misman, Ş. (2022). Otomatizm bağlamında bilinç dışının sanata yansımaları: Soyut ekspresyonizm. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özgenç Erdoğan, N. ve Tatar, G. (2021). Rastlantısallık ve doğaçlamanın Jackson Pollock'un yaratım sürecine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (51), 448-462. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.49408>.

Sembol, E. (2012). Otomatizmin sanattaki yapısal bağlantıları. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.

Tauber, I. A. (2009). Freud's dreams of reason: the Kantian structure of psychoanalysis. *History of the Human Sciences*. 22(4), 1-29.

Yelmen, M. F. (2018). Gerçeküstücü fotoğraflarda psikolojik anlam: man ray örneği. *Görünüm*, 3(4), 20-27.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Çevrimiçi (Online) Koro Eğitimi Uygulaması ve Koristlerin Online Koro Eğitimine İlişkin Görüşleri

Gülay Laçın

Milli Eğitim Bakanlığı
gulay-batur@hotmail.com

Problem Durumu

Tüm dünyayı etkisi altına alarak insanların yaşamını ve yaşam alanlarının kısıtlanmasına sebebiyet veren Covid-19 salgınının, 2019 yılının son ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktığı ve bu salgına bir virüsün sebebiyet verdiği belirtilmiştir. Hızla yayılarak tüm dünyayı tehdit eden bu salgın, sağlık sektörü başta olmak üzere tüm insani yaşam alanlarını olumsuz etkilemiştir. Bu salgınla başa çıkmak için dünya çapında kısıtlamalara gidilerek bu olumsuz süreci en hafif şekilde atlatılmasına karşı önlemler alınmıştır.

Birçok insan kaybının yaşandığı salgın döneminde en başta sağlık sektörü olumsuz etkilenirken insanların evlerden çıkamaması, sosyalleşme sınırlılığının getirilmesiyle de okullar kapatılmış, eğitim sektörü de olumsuz etkilenmiştir. Sosyal mesafe kuralı göz önünde bulundurularak, insanların eğitim haklarından da mahrum olmaması ve eğitim – öğretim süreçlerinin aksatılmaması için uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Tüm ülkede etkisini gösteren salgın sonucunda, ülkelerin sağlık sektörünü iyileştirme çalışmalarından sonra öncelikli olarak eğitim ve öğretimin kesintiye uğramasını mümkün olduğunca önlemeye çalıştıkları ve bunun için de farklı uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Chang & Yano, 2020).

Pandemi dönemi ile eğitimin odak noktası haline gelen 'uzaktan eğitim' sürecinin tarihine bakıldığında zaman 1700'lü yıllarda bu uygulamanın ilk olarak mektuplaşarak yapıldığı görülmektedir. Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamasının ise 1927 yılında başladığı görülmüştür. Özellikle eğitim kurumlarının bazı fiziki koşullarının elverişsiz olduğu durumlarda gelişim gösteren uzaktan eğitim zamanla eğitimin bütün kademelerinde aktif olarak kullanılmaya ve teknolojinin gelişimiyle beraber kendini hızlı bir şekilde güncellediği gözlemlenmiştir (Kırık, 2014).

Pandemi ile birlikte gelen sosyal mesafe kısıtlamasıyla uzaktan eğitimi süreci artık zorunlu hale gelmiştir. Eğitimin bütün kademelerinde kullanılmaya başlayan uzaktan eğitim, bütün derslerde de aktif olarak kullanılmıştır. Uzaktan eğitim sisteminde özellikle 'uygulama' gerektiren alanlarda büyük zorlukların yaşandığı süreç içerisinde gözlemlenmiştir.

Kaya (2002), yapmış olduğu çalışmada da uzaktan eğitimin sınırlılıklarını belirtirken özellikle uygulama gerektiren alanlarda 'yüzyüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması', 'uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanılamaması' ve 'beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olmama' durumlarına dikkat çekmektedir. Uygulamalı eğitim alanlarından bir olan müzik eğitiminde de aksaklıklar yaşanmış, bu aksaklıkların giderilmesi için farklı çalışma arayışlarına yönelinmiştir.

Bu araştırmada da pandemi döneminde amatör olarak musiki ile ilgilenen sanatseverlerin bir arada bulunduğu ve Tahir Aydoğdu Őeflięinde online olarak yürütülen koro eğitimi ele alınmıştır. Türkiye'nin yedi bölgesinde 40'a yakın hanende ve sazendenin katılımıyla gerçekleşen online koro ilk olarak çalışmalarına 2 Aralık 2020 tarihinde başlamış, hali hazırda devam etmekte olan çalışmalarda süreç içerisinde 25'nin üzerinde makam ve 100'n üzerinde eser geçilmiştir. alışmalarını sekron ve asekon olarak yürüten online koronun çalışmaların nasıl yapıldığı ve çalışmaya katılan hanende ve sazendelerin bu uygulama hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden özel durum yönteminin kullanıldığı bu araştırmada; pandemi süreciyle hayata geçirilen ve Türkiye'nin dört bir yanından mzikseverleri bir araya getiren 'Tahir Aydoğdu İnternet Korosu'nun online çalışmasının işleyişinin derinlemesine incelenmiş ve çalışmaya katılan katılımcıların bu uygulama hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Özel durum çalışması; güncel bir olayı, durumu, birey ve gruplar üzerine odaklaşıp, derinlemesine inceleyen bir çalışma olarak tanımlanmaktadır (Bassey, 1999; Stake,1995'den akt. Ekiz, 2017). Türkiye'de online koro çalışmasını uygulayan tek koro olması ve pandemiden bu yana çalışmalarına aralıksız devam etmesinden dolayı bu çalışmada özel durum yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Bu araştırmada örneklem çeşitlerinden amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı rneklemi Büyüköztürk ve diğerleri (2020); “ alışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır” (s.92) Şeklinde belirtmişlerdir. Bu doğrultuda amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen çalışma grubu; evrimii koronun kurulduğu günden bugüne çalışmalara düzenli olarak katılım gösteren hanende ve sazendelerden oluşmaktadır.

Çalışmadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir bölümü demografik bilgilerden diğer bölümü ise koro çalışmasına yönelik açık uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilmiştir. Anketten elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilip yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizlerinin devam ettiği araştırma sonucunda; yapılan evrimii koro uygulamasının yapılma nedeni, amatör olarak çalışma yürüten online koroya katılan koristlerin hangi kriterler doğrultusunda seçildiği, çalışmalar süresince hangi uygulamaların kullanıldığı, çalışmalara kimlerin destek sunduğu, çalışma süresince hangi programın kullanıldığı, çalışma süresince neler yapıldığı, çalışma sonrası grup etkileşiminin nasıl sağlandığı, Türk musiki tarihi, makam bilgisi, solfej ve repertuar çalışmalarının ne düzeyde yapıldığı, amatör olarak musiki ile ilgilenen katılımcıların bu çalışmadan duydukları memnuniyetin ne düzeyde olduğu, çalışmanın olumlu ve olumsuz sonuçlarının neler olduğu, online koro çalışmasının iyileştirilmesi için neler yapılabileceğine dair önerilerin neler olduğu, online çalışmanın katılımcıların musiki gelişimlerine katkılarının ne düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Online eğitim, online koro eğitimi, Tahir Aydoğdu internet korosu

Kaynakça

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53

Chang, G.-C., & Yano, S. (2020, Mart 24). Ülkeler Eğitimde Covid-19 Zorluklarını Nasıl Ele Alıyor? Politika Önlemlerinin Bir Özeti. 08 13, 2024 tarihinde UNESCO: <https://world-education-blog.org//2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> adresinden alındı

Ekiz, D. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. Journal of Research in Education and Teaching, 4 (3), 313-321.

Karatepe, F., Küçükgençay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7(53), 1262-1274

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. Marmara İletişim Dergisi Sayı:1 21 ISSN:1300-4050, 73-94.

Kırmızıgül, H.G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7 (5), 283-289.

Okan, S. (2017). Uzaktan öğretim modelinin keman öğrenimine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, Cilt:3, Sayı:1, 25-34.

Güzel Sanatlar Lisesi 10. Sınıf İki Boyutlu Ana Sanat Atölye Dersinde Sanat Eleştirisi Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Etkileri

Eren Aktaş^{1,*} & Ali Osman Alakuş¹

¹ Dicle Üniversitesi
erenaktasart@gmail.com

Problem Durumu

Birey yaşam içerisinde çoğunlukla beceri, algılama ve düşünme süreçlerinin yeniliğini eğitim ile kazanabilmektedir. Şüphesiz ki kendi yaşamını daha iyi anlamlandırmayı, kendini daha iyi ifade etmeyi ve bilgi donanımını artırmayı bu yolla sağlayabilir. Yetenekleri, tutumları ve ilgileri doğrultusunda farklı yönelimlere ve uğraşlara da sahip olur. Hiç düşünülmemişi düşünüp hiç yapılmayanı yapabilir. Bunu da sahip olunan şartlar üzerinden daha yeni ve özgün bir gelecek tahayyülüne sahip olmasıyla var edebilir. Akyüz'e (2012) göre, eğitim bireyin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar bilgileri kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür.

Görsel sanatlar eğitimi, insanlara etkileri olan, insanların yaşama pozitif bakmalarını sağlayan ve uygar insan olma yolunu açabilen disiplinli bir alan olduğundan, eğitim yoluyla planlanarak, okullarda ders saati fazla olarak verilmelidir. Görsel sanatlar dersinin sahip olduğu eğitsel sınırların daraltılması, dersin çok yönlülüğü, önemi ve gerekliliğine dönük konumunu olumsuz etkileyebilmektedir. Özsoy'un (2015), belirttiği üzere "eğitim insana yapılan uzun vadeli bir yatırımdır. Bu nedenle eğitim çok doğru planlanmalı, amaçları çok iyi saptanmalıdır". Görsel sanatlar dersi alanına özgü becerilere bakıldığında, çocuklarda duyuşsal, devinişsel ve bilişsel süreçlerden hareketle algılama, yaratıcı düşünme, çok yönlü düşünme, estetik duyarlılık geliştirme, eleştirel tutum geliştirme, analiz etme, görsel okuryazarlık düzeyi oluşturma önemli içermelerinin başında gelebilmektedir. Öğrenciler bu beceriler ile çalışmalarına ve karşılaşmış oldukları bir sanat eserine farklı düşünce ve bakış açısıyla yaklaşabilmektedir. Özsoy ve Alakuş'a (2009) göre, "Görsel sanat eseri, çocuk tarafından oluşturulurken çocuğun duygu dünyasını ve yaratıcılığını kendi gözünden yansıtmaya imkân sağlar. Alakuş'a (2002) göre; görsel deneyimlerden hayatın her alanında yararlandığı gibi, sanatsal uygulamalarda da uygulama becerilerini geliştirilmesi için de kullanılabilir.

Erişti'ye (2020) göre; görsel sanatlar, bireylerin görsel düşüncelerini sağlamada etkilidir. Görsel düşünme duyu algılarından kopmayan, gözle bağıntısı kesilmeyen bir düşünce biçimidir. ÇAGSEY (Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi) alt disiplinlerinden birini sanat eleştirisi oluşturmaktadır. Bu yöntem uygulamalı çalışmaların yanında düşünce ve duygunun, yaratıcılık ve özgür anlatımın, eleştirel sorgulamanın önemine vurgu yapmaktadır. Ersoy (2010); sanat yapıtını eleştirisi nesnesi olarak ele aldığımızda belli bir süreci izleriz. Kapsamlı bir araştırma ve zihisel düşünceye gerek duyarız der. Bir sanat eserine eleştiri getirmek o sanat eserini yakından tanımayı sağlar. Terry Barret'e (2020) göre, "eleştiri entelektüel bir coşku ile sonuçlanmalıdır. Bu sanat üzerine eğitimi savunan bir eğitim filozofu

olan Harry Broudy' nin birleşik bir kavramıdır. Entelektüel coşku düşünce ve duyguyu bölmeden kabul eder''.

Görsel sanatlar dersinde sanat eserlerine yaklaşımın önemli kısımlarından biri de onları anlamlandırabilmektir. Bu yönüyle bir ürün oluşturma sürecinden öte tüm çocuklar için düşünsel ve algısal süreçlerin harekete geçmesi anlamı taşımaktadır. Ersoy (2010), "Bir sanat yapıtının doğru algılanması önemlidir, algılama eylemi sadece esere bakmakla gerçekleşmez, bakmak kadar görmek de gereklidir" der. Leppert'e (2009) göre, görme sadece biyolojik ve fiziksel mesele değildir. Daha çok zihin ve düşünme süreçleri ile ilgili bir meseledir. Berger'e (2014) göre; "görüşümüz sürekli olarak canlıdır, hareketlidir; her şeyi çevresindeki bir çember içinde tutar; bulunduğumuz durumda bizim için orada var olabilecek her şeyi gösterir bize."

Feldman'a göre sanat eleştirisi dört basamaklı: Betimleme, Çözümleme, Yorumlama ve Yargılama aşamalarından oluşmaktadır. Bu yolla bir sanat eserine nasıl bakılması gerektiğini ve hangi sorulardan yola çıkarak estetik bir beğeni ve kanı oluşturulacağı belirlenmektedir. Bu dört aşamayı kullandığımızda ancak kendi beğeni ve görüşlerimizi daha sağlam oluşturup savunabiliriz. Feldman'a göre (1970), sanat eleştirisi bir sanat araştırması ve sanata karşı duyarlı tepki verme sürecidir (Kırısoğlu ve Stokrocki, 1997).

Bu araştırma ile güzel sanatlar lisesi onuncu sınıf öğrencilerinin iki boyutlu ana sanat atölye dersinde oluşturdukları çalışmalara dönük ÇAGSEY temel disiplinlerinden sanat eleştirisi yöntemi kullanılarak, öğrencilerin eleştiri becerilerinin geliştirilmesine, bir sanat eserini, sanat eleştirisi basamaklarına göre ele almalarına, eleştirel bakış, yetenek, ilgi ve tutumlarının gelişmesine yönelik doğru bakış açısı kazanabilme yollarının nasıl olduğu amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, deneysel desenlerden Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (The randomized pretest-posttest control group desing) modeli ile yapılmıştır. Fraenkel & Wallen (2006), deneysel araştırmalar için dört temel özelliğten bahsetmektedir: Grupların karşılaştırılması, bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, seçkisizlik, dışsal değişkenlerin kontrolü (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel 2008). Hatay Bedii Sabuncu güzel sanatlar lisesinde 40 kişilik öğrenci ile yapılan araştırma için eşit sayıda ve seçkisiz seçilen 20 kişilik kontrol grubuna Görsel Sanatlar ders planı doğrultusunda, 20 kişilik deney grubuna ÇAGSEY ile ders işlenilmiştir. Beşli Likert ölçeği kullanılarak öğrencilerin tutumları ölçümlenmiştir. Uygulama sürecinde ölçekteki maddelerin belirlenmesinde öz değerlerin 1, maddelerin yük değerinin en az 0,30, iki faktörde yer alan faktörler arasında farkın en az 0,10 olmasına gayret gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle madde yük değeri 0,30'un altında olan 3 madde çıkarılmıştır. KMO testi, belli bir örneklemden elde edilen değişkenlerin oluşturduğu veri yapısının faktör analizi için yeterli olup olmadığını gösterir (Gürbüz ve Şahin, 2018, Cemaloğlu 2020). Kaiser (1974), KMO değerini 0,5-0,7 arası orta, 0,7-0,8 arası iyi, 0,8-0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini süper şeklinde sınıflandırmıştır (Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014, Cemaloğlu, 2020). Açık, anlaşılır ifadelerden oluşan tutum ölçeği 30 maddeden oluşturulmuş olup öğrencilerin seviyelerine uygunluğuna dikkat edilmiştir. Ön uygulama 80 kişiden oluşan lise seviyesindeki öğrencilere yapılmıştır. Alpha

açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tutum ölçeğinin Croanbach Alpha güvenilirliği öntest sonucu 0.81 olarak belirlenmiştir. Tutum ölçeğinin Croanbach Alpha sontest sonucu ise 0.87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değerinin .79; Barlett testi sonucunun ise χ^2 değerinin 1020.252 olması ve anlamlı ($p<0,05$) çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Croanbach-Alpha katsayıları boyutlara göre hesaplanmış ve uygulama boyutunda Cronbach-Alpha değeri .86 bulunmuştur. Kullanılan bir diğer ölçek olan başarı saptama testi için 50 soru havuzundan öğrenci seviyeleri dikkate alınarak 20 soruluk bir test hazırlanmıştır. KR-20 formülüne göre testin güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda testin güvenilir olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İki boyutlu ana sanat atölye dersinde estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve uygulama çalışmalarının birlikte ders sürecinde ele alınması öğrenmeleri bütünlüklü daha eğlenceli ve etkili kıldığı görülmüştür. Öğrenciler yapmış oldukları uygulama çalışmalarında orijinal eserin tüm görsel öğelerine derinlikli odaklanmışlardır. Renk, form, hareket, vurgu, çizgi, kompozisyon vb. sanat elemanlarını çalışmalarında gösterme çabası taşımışlardır. Aralarında fikir alışverişi yapıp zorlandıkları noktalarda çoğunlukla akran desteği ile zorlandıkları aşamaları aşmayı başarmışlardır. Görsel okuryazarlık becerilerine dönük öğrencilerde anlamlı değişimler gözlemlenmiştir. Sorgulayıcı ve analiz yeteneklerini açığa çıkarma noktasında düşünsel süreçlerinde araştırmaya dayalı tutumlar edinmişlerdir. Topluluk karşısında sanat eserlerine eleştiri getirme becerisi edinmişlerdir. Öğrenciler, bir sanat eserini eleştirirken kendilerini herkesin düşündüğü gibi düşünmek gibi bir zorunlulukta hissetmemişlerdir. Sanat eleştirisi yaparken olabildiğince kendi fikir ve duygularını açığa çıkarmak istemişlerdir. Başka arkadaşlarının bir sanat eserine dönük eleştiri yaklaşımını olgunlukla karşılama ve dinleme becerisi geliştirmişlerdir. Bir dersin amaçlarının ve hedeflerinin konunun mekana uygunluğuna göre sağlanabildiği ve öğrenmelerin daha kolay öğrenildiği görülmüştür. Atölye ortamında her öğrencinin rahat çalışabildiği ve sınıfın diğer bireyleri ile daha rahat etkileşim sağladığı görülmüştür. Gerekli materyallerin düzenle korunabildiği ve temizliğinin sağlanabildiği koşulların öğrenci motivasyonuna olumlu etkileri görülmüştür. Görsel sanatlar dersinin koşulları gelişkin bir atölye ortamında işlenmesinin, kalıcı öğrenmelere etkisinin fazla olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, sanat eleştirisi yöntemi

Kaynakça

Akyüz, Y. (2012). Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alakuş, A.O. (2022). İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim-iş Dersi Öğretim Programındaki Grafik Tasarım Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Bir Ortamda Uygulanması, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Barrett, T. (2012). Sanatı Eleştirmek Günceli Anlamak, çev: Gökçe Metin, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Berger, J. (2014). Görme Biçimleri, çev: Yurdanu Salman, İstanbul: Metis Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cemaloğlu, N. (Ed.). (2020). Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çolakoğlu, Ö.M. & Büyükeksi, C. (2014). Türkiye’ de Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Faktör Analizinin İncelenmesi. Cilt: 2 Sayı: 2, 158-167, DergiPark Akademik.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ersoy, A. (2010). Sanat Eleştirisi, İstanbul :Artes yayınevi

Erişti, S.D. B. (2020). Görsel Araştırma Yöntemleri Teori Uygulama ve Örnek, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kırıoğlu, O. & Stokrocki, M. (1997). Ortaöğretim Sanat Öğretimi, YÖK-Dünya Bankası MEB Geliştirme Projesi, Ankara.

Leppert, R. (2009). Sanatta Anlamın Görüntüsü, çev: İsmail Türkmen, İstanbul Ayrıntı Yayınları.

Özsoy, V. & Alakuş, A. O. (2009). Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri, Ankara : Pegem Akademi Yayınları.

Özsoy, V. (2015). Görsel Sanatlar Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Türkiye’de Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Sanal ve Artırılmış Gerçeklik: Bir Eğilim İncelemesi

Nurhayat Güneş Aytaç^{1,*} & Ülkü Ülker¹

¹ Dicle Üniversitesi
nurhayatgunes77@gmail.com

Problem Durumu

Sanat ve sanat eğitimi alanında kullanılan teknolojiler zamanla artmakta ve gelişmektedir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri bunlara örnek verilebilir. Bu teknolojiler aktif öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenmeyi desteklemek amacıyla eğitim öğretim süreçlerinde kullanılabilir (Yağcı, & Özkan, 2021). Sanal gerçeklik, bireyleri içine çeken ve etkileşimli deneyim fırsatı sunan dijital bir sanat olarak nitelendirilebilir (Tanyel-Başar, 2020). Artırılmış gerçeklik teknolojileri de gerçek ve sanal dünya öğelerini birleştiren, dijital sanata hizmet edebilecek bir yenilik kabul edilebilir (Ballı, 2021). Bu teknolojilere dair gelişmelerin takip edilmesi ve program kazanımları çerçevesinde eğitim süreçlerine dahil edilmesi sanat eğitiminin gelişimi için önemlidir (Yağcı, & Özkan, 2021). Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının güncel teknolojilere ilişkin farkındalıkları ve yararlanma durumları alanyazın desteği ile incelendiğinde, sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojisine dair bilgi sahibi olan katılımcı sayısının oldukça düşük olduğu ve bilgi sahibi olan katılımcıların uzmanlık alanlarının bilgisayar ve öğretim teknolojileri olduğu görülmüştür (Yetik, Akyüz ve Bardakçı, 2019). Alanyazında yapılan incelemelerde okul öncesi eğitimi (Koç, 2021), özel gereksinimli bireylerin eğitimi (Demirtaş & Yalçın, 2022), ilköğretim düzeyi (Yünkül, 2022), fen bilimleri eğitimi (Kayalar, & Baran, 2021), yabancı dil eğitimi (Akçayır, & Akçayır, 2016), muhasebe eğitimi (Koşan, 2014), genel olarak eğitim (Çiloğlu, Yılmaz, Yılmaz, & Karaoğlan Yılmaz, 2021), spor eğitimi (İmamoğlu, Erbaş, & Dikmen, 2022), matematik ve geometri dersi (Çetintav, & Yılmaz, 2022), sağlık (Boz Yüksekdağ, 2021; Hoşgör, 2022), askeri (İçten & Bal, 2021), turizm (Timur, & Köz, 2021), reklamcılık (Karşu Cesur, 2022), pazarlama (Aytekin, Yakın, & Çelik, 2020), moda (Yıldız, & Koabekçi Ayranpınar, 2021), müzecilik (Aytekin, & Koçak, 2020) gibi alanlarda artırılmış veya sanal gerçeklik çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir. Seçkin-Kapucu ve Yıldırım (2019) tarafından Türkiye’de 2010-2018 yılları arasında sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmaların metodolojik analizinin yapıldığı görülmüştür. Bu noktada sanat ve sanat eğitimi alanında yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu söylenebilir. Yapılan alanyazın incelemesinde sanat ve sanat eğitiminde sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine bir eğilim incelemesine rastlanamamıştır. Nitel bakış açısının benimsendiği bu araştırmada sanat ve sanat eğitimi alanında sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların genel eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Böylece çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurarak alanyazına katkı sunması ve gelecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında belirlenen araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır:

Türkiye’de sanat ve sanat eğitimi alanında sanal ve artırılmış gerçeklik;

- Çalışmaları yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
- Çalışmalarının bilimsel araştırma yöntemleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
- Çalışmalarında kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- Çalışmalarının uygulandığı sanat disiplinlerinin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Türkiye’de sanat ve sanat eğitimi alanında sanal ve artırılmış gerçekliğe dair eğilimlerin incelendiği bu araştırmada nitel bakış açısı benimsenmiştir. Tarama yapılacak veritabanı Dergipark olarak seçilmiştir. DergiPark veri tabanında tarama terimleri; özetle ve anahtar kelimelerde “sanal gerçeklik”, “artırılmış gerçeklik”, “arttırılmış gerçeklik” ve “sanat” ya da “art”, “virtual reality”, “augmented reality” kelimeleri olarak belirlenmiştir. Yapılan tarama sonucunda Dergipark sistemindeki ilk çalışmanın 2007 yılına ait olduğu görülmüştür. Nitel bakış açısının benimsendiği ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, 2007-2024 yılları arasında yayınlanmış 38 aday çalışmaya ulaşılmıştır. Özetleri incelenecek bu aday çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler; sanat ve sanat eğitiminde sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımına yönelik bir çalışma olması, çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması, çalışmanın nitel, nicel veya karma yöntemlerle yürütülmüş olması, derleme türü veya literatür inceleme olması, tam metnine ulaşılan çalışmalar olması şeklinde belirlenmiştir. İnceleme sonucunda bu kriterlere uygunluğu tespit edilen çalışmalar değerlendirmeye alınarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilecek ve frekans tabloları ile sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de sanat ve sanat eğitimi alanında sanal ve artırılmış gerçekliğe dair eğilimlerin incelendiği bu araştırmada Dergipark veri tabanı üzerinde tarama yapılmıştır. Bu doğrultuda sanat ve sanat eğitimi alanında sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik ile ilgili, yapılan çalışmaların 2020 yılından sonra hız kazandığı beklenen sonuçlar arasında olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çalışmaların daha çok sanat alanında yapıldığı ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin tercih edildiği beklenen sonuçlar arasındadır. Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin çoğunlukla betimsel analiz olduğu beklenen diğer sonuçlar arasındadır. Ayrıca sanat eğitimi alanında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Alanda deneysel çalışmaların azınlıkta olduğu öngörülmekte ve daha fazla somut veri için deneysel çalışmalara ağırlık verilmesinin önerilebileceği düşünülmektedir. Dijital sanatın birer örneği olarak sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin sanat eğitiminde daha fazla yer bulması, program çıktıları ile uyumlu şekilde entegre edilmesi için alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu da öngörülen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış gerçeklik, arttırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, sanat, sanat eğitimi

Kaynakça

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1169-1186.

Aytekin, H., & Koçak, N. (2021). Augmented reality applications in museums: the case of sakip sabanci museum. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 21(2), 255-274.

Aytekin, P., Yakın, V., & Çelik, B. H. (2020). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin pazarlamadaki yeri. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 10(39), 87-117.

Ballı, Ö. (2021). Artırılmış gerçeklik ve dijitalleşen sanat bağlamındaki uygulama örnekleri üzerine. *ASOS Jurnal*, 9(112). 174-193.

Boz Yuksekdağ, B. (2021). Sağlık profesyonellerinin eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 130-148.

Çetintav, G. & Yılmaz, R. (2022). Matematik ve geometri eğitimi alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yayınlanmış makalelerin sistematik olarak incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi* , 10 (1) , 47-61.

Çiloğlu, T., Yılmaz, Ö., Yılmaz, A., Karaoğlu, F. (2021). Eğitimde artırılmış gerçeklik konulu makalelerin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 147-158.

Demirtaş, E., & Yalçın, H. (2022). 2018-2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylere yönelik artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojilerini içeren çalışmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 75-103.

Hoşgör, H. (2022). Sağlık Alanında Sanal Gerçekliğin Kullanımı: Türkiye ve Dünyadan Örnekler. *Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 647-660. <https://doi.org/10.56061/fbujohs.1151900>

İçten, B., & Bal, G. (2021). Askerî alanda artırılmış ve sanal gerçeklik araçlar: sistemler, zorluklar ve çözümler. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 2(40), 169–199.

İmamoğlu, M. , Erbaş, Ç. & Dikmen, C. H. (2022). Trend analysis of augmented reality studies in sports science . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 30 (3) , 502-511.

Karşu Cesur, D. (2022). To be real, or not to be real, that is the question: A content analysis of augmented reality articles in advertising and marketing journals from 2017 to 2021 . *Medya ve Kültür* , 2 (1) , 66-86.

Kayalar, M. T. & Baran, G. (2021). Fen bilimleri eğitiminde artırılmış gerçekliğe ilişkin çalışmaların analizi . *Caucasian Journal of Science* , 8 (2) , 123-138.

Koç, S. (2021). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı. *Tasarım Enformatiği*, 2(2), 59-64.

Koşan, L. (2014). Muhasebe eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-47.

Seçkin Kapucu, M., & Yıldırım, İ. (2019). Türkiye’de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 26-46.

Yıldız, G., & Koabekci Ayranpınar, S. (2021). Moda sektöründe artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik. *Yedi*, (25), 1-15.

Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Serif Gayretli

Dicle Üniversitesi
serif.gayretli@dicle.edu.tr

Problem Durumu

21. yüzyılda gerçekleşen teknoloji devrimi iletişim ve etkileşim yöntemlerinde köklü değişikliklere yol açmıştır. Bu değişimlerin baş aktörü olan sosyal medya platformları özellikle gençler olmak üzere tüm yaş gruplarının ilgisini çekmektedir. Bu platformların sunduğu içeriklerin kişiler üzerinde bıraktığı etki günümüzde bağımlılık düzeyine değerlendirilmektedir. Sosyal medya bağımlılığı, internet bağımlılığının bir alt kümesidir. Bu tür bağımlılık, modern ortamda internet teknolojilerinin her yerde bulunmasıyla birlikte özellikle yaygın hale gelmiştir. Bireyler, durum güncellemelerini, arkadaşlık isteklerini, haber akışı güncellemelerini vb. kontrol etmek için sahip oldukları internet bağlantılı her cihazı kullanabilmektedirler. Son yıllarda sosyal medya kullanımını arttıran önemli faktörlerden biri de COVID-19 pandemi süreci olmuştur. Karantina sürecinde çevrimiçi öğrenmenin baskın hale gelmesi [şG1], birçok öğrenciyi internet ve sosyal medya aracılığıyla yaşamaya zorlamıştır. Ev dışında sınırlı fiziksel ve sosyal etkinlikler öğrencilerin internet ve sosyal medyada daha fazla zaman geçirmesine yol açmıştır. Her geçen gün içerik sayısını ve çeşitliliğini arttıran sosyal medya platformları insanların yaşam alışkanlıklarını etkilemekle beraber birtakım problemlere yol açmaktadır. Gama bağımlılığı kategorisinde yer alan sosyal medya bağımlılığı madde dışı tüm zihinsel bağımlılıkları ifade etmektedir. Gama bağımlılığı yaşam tarzımız, kendimizi yönetme şeklimiz ve ilişkilerimiz üzerinde çokça etkiye sahiptir. Aynı zamanda olayları ele alma, sorumluluk alma, karar verme ve durumları değerlendirme şeklimiz üzerinde ciddi bir etkisi vardır. Gama bağımlılığı şu şekillerde gösterilir: kumar (milli piyango, futbol bahisleri, çekilişler, meyve makineleri ve barlar, tombala, at yarışı, kumar, çevrimiçi kumar), hızlı/dikkatsiz araba kullanma, çevrimiçi oyunlar, video oyunları, porno, aşk, siber/bilgisayar (ağ bağımlılığı), hırsızlık, kart falları, alışveriş ve yalan. Gama bağımlılıklarının tedavisi genellikle zihinseldir. Sosyal medya bağımlılığı sosyal medyada geçirilen süre ile doğru orantılı olarak artmakta ve özellikle genç bireyler üzerinde önemli davranış bozukluklarına yol açmaktadır. Başlıca davranış bozuklukları; yoksunluk, aşırı zaman harcama, yüz yüze etkileşim sorunu, uyku yoksunluğu, erken olgunluk, riskli cinsel davranışlar, agresif tutum, şiddet eğilimi, akademik başarısızlık ve gerçeklerden uzaklaşma v.b. olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’de sosyal medya kullanım oranının dünya ortalamasının oldukça üzerinde olduğu düşünüldüğünde, ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bilimsel çalışmalar oldukça önemlidir. Bu çalışmada lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü ve müzik eğitimi değişkenlerine göre sosyal medya bağımlılığının ne düzeyde olduğu araştırmanın problem durumu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma, genel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olup aynı zamanda öğrencilerin demografik özelliklerine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerini analiz etmeyi amaçladığı için nedensel karşılaştırma modeli şeklinde yapılandırılmıştır. Tarama deseni, mevcut bir halde var olan bir durumu hiçbir değişiklik yapmadan olduğu gibi betimlemektir (Karasar, 2012, s. 79). Nedensel karşılaştırma ise kendiliğinden oluşan bir pozisyon ya da vakanın sebeplerini ve bu sebeplere tesir eden parametrelerin sonuçlarını belirleyen ve inceleyen durumdur (Büyüköztürk ve ark., 2008, s. 185). Araştırmada kolayda örneklem yöntemi seçilmiştir. Kolayda örnekleme hali hazırda mevcut unsurlar içerisindeki var olan yeterli ögedir (Singleton ve ark., 2005, s. 155-160). Araştırma kapsamında Diyarbakır ilinde farklı lise türlerinde eğitim alan 273 öğrenci çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yaş, cinsiyet, okul türü ve müzik eğitimi alma durumlarının yer aldığı kişisel bilgi formu ve Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafında geçerliliği ve güvenilirliği yapılan “Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler doğrultusunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda cinsiyetler arası sosyal medya bağımlılık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan t testi sonucunda cinsiyetler arasında sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul türüne göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucuna göre, nitelikli olmayan liselerde eğitim alan öğrencilerin Fen lisesi, Nitelikli Anadolu lisesi, Meslek lisesi ve Güzel Sanatlar lisesi öğrencilerine kıyasla sosyal medya bağımlılıklarının anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda ise 18 yaş ve daha büyük olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu görülmüştür. Müzik eğitimi alma değişkenine göre yapılan t testi sonucunda müzik eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, bağımlılık, ergen, müzik eğitimi

Kaynakça

Arisha Shafiq, Aroona Gulzar, Iqra Imtiaz, Muhammad Abdul Sami, Fatima Hussain, Khushbakht Imtiaz, & Humera Ambreen. (2023). Association of social media addiction with insomnia among university students. *The Professional Medical Journal*, 30(02), 276-280. <https://doi.org/10.29309/TPMJ/2023.30.02.7246>

Ashfield, J. (2024). Making Musical Connections: Benefits of Outdoor Music-Making for the Neurodiverse. *Childhood Education*, 100(2), 60-65. <https://doi.org/10.1080/00094056.2024.2330313>

Bilgin, M. (2018). The Relationship Between Social Media Dependence and Psychological Disorders in Adolescents. *The Journal of International Scientific Researches*, 237-247. <https://doi.org/10.23834/isrjournal.452045>

Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>

Casale, S., Akbari, M., Seydavi, M., Bocci Benucci, S., & Fioravanti, G. (2023). Has the prevalence of problematic social media use increased over the past seven years and since the start of the COVID-19 pandemic? A meta-analysis of the studies published since the development of the Bergen social media addiction scale. *Addictive Behaviors*, 147, 107838. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107838>

Çiftci, N., Yıldız, M., & Çiftci, K. (2023). The mediating role of social ostracism in the effect of social media addiction on loneliness in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 73, 177-183. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.09.005>

Dilawar, S., Liang, G., Elahi, M. Z., Abbasi, A. Z., Shahani, R., & Gonlepa, M. K. (2022). Interpreting the impact of extraversion and neuroticism on social media addiction among university students of Pakistan: A mediated and moderated model. *Acta Psychologica*, 230, 103764. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103764>

Eka Prasetya, T. A., & Kusuma Wardani, R. W. (2023). Systematic review of social media addiction among health workers during the pandemic Covid-19. *Heliyon*, 9(6), e16784. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16784>

Gökçay, G., Eryılmaz, S. E., & Küçük, F. (2024). The impact of social media addiction on healthy lifestyle beliefs in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, S088259632400023X. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.01.023>

Hodge, D. R., & Gebler-Wolfe, M. M. (2022). Understanding Technology's Impact on Youth: Attachment Theory as a Framework for Conceptualizing Adolescents' Relationship with Their Mobile Devices. *Children & Schools*, 44(3), 153-162. <https://doi.org/10.1093/cs/cdac007>

Holochwost, S. J., Proper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., Volpe, V. V., & Jaffee, S. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 147-166. <https://doi.org/10.1037/aca0000112>

Müziğin İnsan Yaşamına Çok Yönlü Etkisi

Münevver Denizhan ^{1,*} & Hacer Özdemir ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Bağımsız Araştırmacı

mune.01@hotmail.com

Problem Durumu

Müzik, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimi olarak ortaya çıkmış bir olgudur. Tarihi insanlık tarihiyle eş değer sayılabilir. Üzüntüler, sevinçler, aşklar, yiğitlikler, tarihi yaşanmışlıklar müziğin konusu olmuştur. Yaşamdaki her şeyi kapsayan müzik yalnızca insanlar üzerinde değil diğer tüm canlılar üzerinde de etkili olmuştur. Zamana, kültüre ve kişilere bağımlı kalmayıp zaman içinde değişerek, yenilenecek etkili bir ifade gücü olma özelliğini korumuştur. Müziğin insanlar üzerindeki etkisi yüzyıllar önce keşfedilmiş ve müzik, çeşitli yöntemlerle iyileştirici bir rol üstlenmiştir. Müzik, işitme uyarımlarının en etkili kaynaklarından bir tanesidir. Bireylerin ruh hallerini ve duygularını çok güçlü bir biçimde uyandırıp değiştirebilmektedir. Müzik dinlemek, fizyolojik ve psikolojik etkileri olan, bilişsel ve duygusal yapıyı harekete geçirmektedir (Gupta & Singh, 2020).

Müzikteki ritim insanın kalp atışlarını düzenler ve bireyin ruhsal, fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı olmasına katkı sağlar. Bu sebeple müzik bizde sadece güzel duygular uyandırmakla kalmaz, ruha da hayat veren bir sihir etkisine sahiptir. (Khan, 1994) Müziğin iyileştirici etkisi hakkında, Konfüçyus; “Müzik yapıldığında kişilerarası ilişkiler düzelir, gözler parlar, kulaklar keskin olur. Kanın vücuttaki hareketi ve dolanımı sakinleşir.” diyerek müziğin tedavi maksatlı kullanılabilmesine vurgu yapmıştır (Ak, 2013) Müziğin bireyin hayatındaki işlevlerini Erdal (2005) şu şekilde sıralamıştır; bireysel İşlev, toplumsal işlev, kültürel işlev, ekonomik işlev, eğitimsel işlev. Buradan yola çıkarak müziğin hayatın her alanında işlevi olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Müziğin bireyin hayatındaki yeri ve öneminin büyük, etkileyici, yön verici olduğuna inanılarak yola çıkılmış bu çalışmada amaç, yapılan bilimsel çalışmaları bir araya getirmektir.

Bu çalışma; müzik nedir, neden önemlidir, insan için ne ifade eder, hayatımızda müziğin yeri nedir, müzik, sosyal yaşamda, ruh ve beden sağlığında hangi rolü üstlenir, eğitim hayatında ne işe yarar? Özgüven, öz yeterlilik, psikolojik anlamda iyi olma durumu, davranışsal problemler, öğrencilerde kaygı ve stres, biyolojik iyi olma hali, kişilik özellikleri ile bir bütün olarak hayatımızı kapsayan alanların hemen hemen hepsinde müziğin işlevi nedir sorusuna yanıt aramak için yapılan bir derleme çalışmasıdır. Müzik insan yaşamında her alanda kendini göstermektedir. Bu konuda bir çok akademik çalışma yapılmıştır. Literatürde müzik eğitiminin öğrencilerde bilişsel başarıya etkisi, çocuk zekasına etkisi, müziğin sporcular üzerine etkisi, okul öncesi çocuklarda davranış düzenlemeye etkisi, müzik terapi(cerrahi hastaları, KOAH hastaları, yoğun bakım hastaları, şizofreni, alzheimer), lise öğrencilerinde şiddet eğilimlerine etkisi, müziğin bireylerdeki anksiyeteve stres üzerine etkisi, otizmli bireyler üzerine etkisi, organları iyileştirici etkisi, lise öğrencilerinde prososyal eğilimlere etkisi, psikolojik iyi olma durumu, öfke ve psikolojik belirtiler üzerine etkisi gibi bir çok alanda yazılmış çalışma bulunmuştur.

Bu çalışmalar derlenip bir araya getirilerek tek başlık altında toplanmıştır. Literatür çalışmaları incelenip daha kapsamlı bir çalışma yürütülerek bu doğrultuda bilime katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Yöntem

Yapılan çalışmada literatür (alanyazın) taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması, araştırılmak istenen konu hakkında başka araştırmacı ve düşünürlerin meydana getirdiği bilgilerin bulunması, değerlendirilip sentezlenmesiyle var olan durumun öğrenilmesi amacıyla sürdürülen yöntemli bir süreçtir (Karasar,2023).

Literatür taraması yönteminde yapılacak olan araştırmanın konusuna dair geçmişte yayınlanmış makaleler, konferans bildirimleri, kitaplar, tarihi kayıtlar, raporlar ve tezler gibi bilimsel kaynaklar taranarak, bulunarak incelenir. Bu doğrultuda yürütülecek çalışmaya yarar sağlayabilecek bilgilere sahip olunur. Alanyazın taramasının amacı yürütülen çalışmaya dair elde edilmek istenilen bilgilere ulaşmaktır. (Demirci, 2014) Bourner (1996)a göre literatür taramasının amaçlarından bazıları şöyledir; yürütülen araştırmaya dair bilgi düzeyini arttırmak, yürütülen çalışmaya bilimsellik kazandırmak ve çalışmayı daha önce yapılan araştırmalarla ilişkilendirmek, çalışmadaki derinliği arttırmak, çalışmayla ilgili farklı fikir ve bilgileri belirlemek, aynı alanda çalışma yürüten kişileri tanımak ve fikirlerine yer vererek onları anmak. Alanyazın taraması bilimsel araştırmaların en önemli basamaklarından biridir. Herhangi bir çalışma ancak bilimsel bir dayanak ile kendini var edebilir. Bunun yolu da yapılan bilimsel çalışmaları okumak, irdelemek ve çalışmalarını bunlarla desteklemekten geçer. Bu şartlar literatür tarama yöntemiyle sağlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Müzik eğitimi alan bireylerin bilişsel öğrenme yaşantılarında olumlu etkiler görülmektedir (Şendurur & Akgül Barış, 2002). Müzik dinlemek, hastaların dikkatlerini ve düşüncelerini ağrıdan ve hastalıktan başka bir tarafa yöneltir. Müziğe ayak uydurulur. Yani beyin dalgaları, kalp ritmi, nefes alıp verme hızı dinlenen müziğe göre değişir (Karamızrak N., 2014).

Yapılan çalışmalar neticesinde müziğin ifade yetenekleri ve kişilerin öğrenmeleri üzerinde etkisinin olduğu bulgulanmıştır. Müziğin okul öncesi öğrencilerinde akademik başarıyı olumlu etkileyip arttırdığını, yapıcı ve estetik düşünmeyi ve beraberinde ifade yeteneğini geliştirdiği, hızlı ve akıcı okuma, yazma becerisi kazandırdığı ve öğrenmede güçlük yaşayan çocukların eğitimlerini daha kolay bir hale getirdiği bulgulanmıştır (Oyan & Sağlamtimur, 2016). Müziğin etkileri incelenmiş, araştırılmış ve bireylerdeki birçok hastalıkta ve durumda fayda sağladığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde ise müziğin bireyler üzerindeki etkilerine dair yapılan çalışmalar sonucunda; stres, depresyon, anksiyete gibi pek çok alanda müziğin pozitif etkileri bulgulanmıştır (Goyal, 2012).

Öğrencilerle yapılan bir çalışmada, dinledikleri müzik türlerinin (klasik, slow, pop) yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Rahatlatma özelliği olan müzik türlerinin öğrencilerde motivasyon ve verimlilik durumunu arttıracığı sonucu çıkabilir. Bu çalışmaya göre müzik,bireylerin

yaşam kalitesini arttırmada yararlı neticeler meydana getirecektir (Kulakaç, Çolak, & Aktuğ, 2016). Bu derleme çalışmasında müziğin bireyin hayatında çok yönlü olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, insan, eğitim, terapi, psikoloji

Kaynakça

Ak, A. (2013). Avrupa ve Türk İslam Medeniyetinde Müzikle Terapi Tarihi Gelişim ve Uygulamaları. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Bourner, T. (1996). The research process: Four steps to success. Greenfield, T. (Ed.), Research methods: guidance for postgraduatesin (pp. 7-11). London: Arnold.

Demirci, A. (2014). Coğrafya Aarştırma Yöntemleri. Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.

Erdal, G. (2005). Sporda Performansın Arttırılmasında Müziğin Etkisi. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. Bursa.

Goyal, A. (2012). Music therapy: a useful therapeutic tool for health, physical and mental growth. International Journal of Music Therapy, 2 (1-2), 13-18.

Gupta, U., & Singh, V. (2020). Effects of music listening on resilience, self-efficacy and positivity in healthy young adults. Journal of Psychosocial Research, 15(1), 1-24. <https://doi.org/10.32381/JPR.2020.15.01.1>.

Karamızrak, N. (2014). Ses ve Müziğin Organları İyileştirici Etkisi. Koşuyolu Heart Journal , 17(1):54-57.

Karasar, N. (2023). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Khan, S. İ. (1994). Müzik,İnsan Evren Arasındaki Köprü. İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Kulakaç, N., Çolak, A., & Aktuğ, C. (2016). Yaşam Kalitesi Üzerine Müziğin Etkisi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 5(4):67-70.

Oyan, S., & Sağlamtimur, B. (2016). Müziğin İnsanlar ve Çeşitli Canlılar Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 2/1, 77-82.

Şendurur, Y., & Akgül Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 22(1),165-174.

Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi ile Ali Osman Alakuş'un “Varta” İsimli Eserinin Analizi

Hakan Atmaca

Dicle Üniversitesi
hakanatmaca2521@gmail.com

Problem Durumu

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim ve ortaöğretimde görsel sanatlar dersinde görsel sanatlar öğretmenlerinin kullandığı ÇAGSEY yöntemi ile Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ' un “VARTA” adlı eserini bir çözümleme örneği olarak yorumlamaya çalışmaktır. Amaca bağlı olarak çözümlemeye uygun olan bu eser, çağdaş sanat döneminin izlerini taşır. Çağdaş sanat dönemi izlerini taşıyan bu tarz eserler, içinde birçok simge ve mesaj barındırır. Çağdaş sanat dönemi eserleri ortaya koydukları derin imgelerle yorumlanmaya ihtiyaç duyar. Bu bağlam doğrultusunda esere yöneltilecek çeşitli sorularla problem durumu ortaya konulup verilebilecek yanıtlar üzerinden bir tespit ve analiz yoluna gidilecektir. Araştırmada yanıt aranacak soruların bir kısmı çalışma yaprakları yöntemiyle değerlendirilerek probleme çözüm önerileri sunulacaktır. Bu yöntemle çalışmaya konu olan esere aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Sanat Tarihi Çalışma Yapağı

-Bu eserin o zamanki insanlar için anlamı neydi?

-Sanatçıya hangi soruları sormak isterdiniz?

-Bu eser nedir (hangi sanat formudur)?

-Bu eseri kim yaptı?

-Nerede yapıldı?

-Ne zaman yapıldı?

-Şimdi nerede?

-Eser nasıl yapıldı?

-Bunun için ne tür araç ve gereçler kullanıldı?

-Eser niçin yapılmış olabilir?

Sanat Eleştirisi Çalışma Yapağı

Betimleme

-Orada ne var? Ne görüyorsunuz?

-Bu hangi sanat formudur (resim, özgün baskı, heykel, seramik, v. s.)

-Sanat yapıtında hangi çizgiler etkin görünüyor?

-Sanat yapıtında hangi şekiller etkin görünüyor? (geometri, organik, her ikisi de)

Çözümleme

-Sanat yapıtı nasıl oluşturulmuştur? Nasıl yapılmıştır?

-Sanatçı bu resmi hangi teknikle yapmış?(çizgi, boya, kolaj, baskı, oyma, v. s.)

-Uzam(boşluk) nasıl düzenlenmiş?

Yorumlama

-Dokunduğunuz zaman yapıtın yüzeyinden neye benzer bir his alıyorsunuz?

-Bu çalışmaya bir başlık bulunuz.

-Simge bir başka şeyin yerinin tutan şeydir. Örneğin aslan gücün simgesidir. Bu eserde hangi simgeleri(sembolleri)görüyorsunuz?

-Renkler neyi simgeliyor?

-Bu çalışma bugün insanlara ne ifade ediyor?

Yargılama

-Bir sanat eseri niçin güzeldir?

-Bir sanat yapıtı hangi düzeyde halklar arasında ve neden rağbet görür?

Estetik Öğretimi Çalışma Yaprağı

-Bu sanatsal çalışmayı sevip sevmediğinizi sebebiyle belirtiniz.

-Sanatçı kullandığı yöntemi sizce neden tercih etmiştir?

-Bu sanatsal çalışma iyi bir sanat eseri midir? Nedenini açıklayınız?

-Sanatsal çalışmanın belirgin özelliği nedir? Ne hakkındadır?

-Bu sanatsal çalışma sizce nasıl değiştirilebilir?

Yöntem

Zengin bir imgelem ve okuma içeriğine sahip Alakuş' un bu yapıtı, resim sanatında yeni ve yaygınlaşmaya müsait olarak kullanılmaya başlanan ÇAGSEY yönteminde kullanılan dört disiplinden oluşan çalışma yaprakları modelinin üçü ile analiz edilecektir. İlköğretimde görsel sanatlar ve liselerde resim derslerine girecek olan öğretmen adaylarına görsel sanatlar eğitiminde farklı sanatsal disiplinler olan sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamanın uyumlu bir biçimde öğretilmesini sağlayan Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemini (ÇAGSEY) inceler (Özsoy & Alakuş 2017). Çalışmada herhangi bir denek grubu kullanılmayacaktır. Analizler nesnel bir bakış açısıyla sadece araştırmacının görüşleri doğrultusunda şekillenecektir. Buna göre bu yöntemin ilk basamağı olan Sanat Tarihi Çalışma Yaprığına göre çalışmamıza konu olan eserin künyesi detaylı bir şekilde ortaya konacaktır. İkinci basamak olan Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprığında eserle ilgili betimleme, çözümleme, yorumlama, yargılama başlıkları altında eserin derin bir okuması yapılacaktır. Üçüncü basamak olan Estetik Öğretimi Çalışma Yaprığı başlığı altında da eserin taşıdığı estetik kaygı ve bu kaygının eğitim-öğretim açısından etkisi değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Her sanat eseri farklı imgeler ve mesajlar içerir. Bir sanat eserinin farklı yöntemlerle analiz edilmesi o esere farklı bakış açıları kazandırabileceği gibi hem sanatçıya hem de üretildiği dönemin özelliklerine de özgün göndermelerde bulunabilir. Bu bildiriye ÇAGSEY' e göre bir sanat eserinin analiz edilmesi bağlamında Ali Osman ALAKUŞ' un "VARTA" isimli eseri çalışma yaprağı yöntemi ile bu eserin sanat eğitimi ve estetik eğitimi açısından önemine dikkat çekilerek bir okuma denemesi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ele aldığımız bu yapıtın çağdaş sanatı yansıtan bir sanat eseri olduğu görüşüne varılmıştır. Görsel sanatlar öğretiminde uygulamanın yanında kullanılması gereken ve öğrencilere sanat okuryazarlığı eğitimini kazandıracak bir yöntem olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ÇAGSEY, çalışma yaprağı, Ali Osman Alakuş, Varta, sanat eğitimi

Kaynakça

Akdeniz, L., & Daşdağ, E. (2020). 7. Sınıf görsel sanatlar dersinin perspektif konusunun çok alanlı görsel sanatlar eğitimi yöntemine göre işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1776-1788

Başbuğ, F., & Başbuğ, Z. (2016). Görsel Sanatlar Eğitimi Üzerine Notlar. *Akdeniz Sanat*, 9(18).

Özsoy, V & Alakuş, A.O. (2017). Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi).

Şahin, D., Alakuş, A. O. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle sanat eserlerini inceleme dersini işlemenin öğrencilerin sanata ve sanat eleştirisine yönelik yaklaşımları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 8(29),282-301.

Tuna, S.& Alakuş, A. O. (2020). *Görsel sanatlar öğretimi* Ankara: Nobel Yayınları

Ulus, H., & Şeker, Ç. (2022). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin (CASEY) 5. Sınıf Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcılıklarına Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1314-1334.

Daşdağ, F. E. (2010). Sanat Eseri Eleştirisine Bir Örnek: Üçüncü Mevki Vagon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 378-386.

Özsoy, V., & Şahan, M. (2009). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Resim-İş Dersinde Öğrenci Tutumuna Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205-227.

Mamur, N. (2004). Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçümleme ve Değerlendirme Yaklaşımları: Bolu İli Örneği. *İlköğretim Online*, 3(2).

Laçınbay, K., & Azılıoğlu, K. (2020). Disiplinlerarası ve Çok Alanlı Yaklaşımlarda Bir Varlık Göstergesi Olarak Sanat Nesnesi. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 5(11), 151-168.

Ayasofya'nın Vestibül Mozaığının Pedagojik Sanat Eleştirisi ile İncelenmesi: Görsel Okuryazarlık ve Kültürel Bağlam

Demet Güneş^{1,*} & Şeyda Eraslan Taşpınar²

¹ Dicle Üniversitesi

² Atatürk Üniversitesi

drdemet.gunes21@gmail.com

Problem Durumu

Görsel sanatlar, yaratıcılığı ve estetik duyarlılığı artırırken, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Ayrıca, bireylerin kültürel bilinçlerini artırır ve farklı kültürler ile tarihsel dönemler hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olur. Alakuş ve Mercin (2020), görsel sanatlar eğitiminin sanat tarihi, estetik, eser eleştirisi ve uygulama alanlarını kapsayan bir yaklaşımla verilmesinin, bireylerin sanatı hem uygulama hem de anlama ve ona değer verme sürecini teşvik ettiğini belirtmiştir. Sanat eserlerinin pedagojik yöntemlerle incelenmesi, Kalin'e göre (2014) sanat toplumsal değerleri yansıtır ve bu değerlerin eğitim merkezine nasıl entegre edileceğine dair önemli bir perspektif sunar. Bu yaklaşım, öğrencilere toplumun kültürel değerlerini anlamak ve sanat eserlerini analitik bir şekilde değerlendirmek için önemli bir fırsat sunar. Bir sanat eğitimcisi olan Larson (2005), "Sanat eserlerini doğru bir şekilde nasıl eleştireceğinizi öğrenmek, sanat eserlerini ve neden önemli hale geldiklerini daha iyi anlamanızı sağlayacaktır" Bu bağlamda Ayasofya Müzesi'nde bulunan Vestibül Mozaığı, Bizans sanatının önemli bir örneği olarak, tarihsel ve sanatsal açıdan zengin bir içerik sunmaktadır. Bu mozaik, sadece bir sanat eseri olarak değil, aynı zamanda Bizans dönemi toplumunun dini ve kültürel değerlerini yansıtan bir araç olarak da değerlendirilebilir. Bu görsel dil, dönemin politik, dini ve kültürel atmosferini de sunmuştur (Cumming, 2008). Ayrıca müze eğitimi çerçevesinde görsel okuryazarlık, bir sanat eserini sadece gözlemlemekten ziyade, izleyicilere gereken bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu sanat eserlerinin kültürel bağlamındaki en temel işlevlerden biridir ve izleyicilere eseri daha derinlemesine analiz etme yeteneği kazandırır. Bu çerçevede, sanat müzeleri, görsel okuryazarlığı teşvik eden ve sanat eğitimi açısından önemli rol oynayan mekanlar arasındadır (Zammit, 2019). Bu bağlamda, bir kişi görsel okuryazar olduğunda, görselleri sadece anlayabilmekle (okuma) kalmaz, aynı zamanda bu görsel dili etkili bir şekilde kullanabilmeli (yazma) ve görsel olarak düşünerek bilgileri işleyebilmelidir (Hortin, 1980). Araştırmada Vestibül Mozaığı'ni pedagojik sanat eleştirisi yöntemiyle inceleyerek, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirebileceğini ve bu eserin kültürel bağlamını nasıl daha derinlemesine anlayabilecekleri üzerinde durulmaktadır. Pedagojik sanat eleştirisi, sanatı anlamada ve yorumlamada sistematik bir yaklaşım sunarak, öğrencilerin sadece estetik yargılarını değil, aynı zamanda tarihsel ve kültürel farkındalıklarını da geliştirmeyi hedefler (Feldman, 1994). Anderson'a göre (1988) Etkili bir pedagojik eleştiri süreci, rasyonel ve sezgisel unsurları birleştirerek daha kapsamlı bir değerlendirme sağladığını ve bunun öğrencilerin sanatsal ve kültürel deneyimlerini sezgisel ve rasyonel bir spektrumda kavrayabilmeleri için çeşitli bakış açıları sunduğunu belirtmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin sanatın tarihsel ve kültürel bağlamını anlamalarına, eleştirel değerlendirme ve sezgisel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. İnceleme, mozaığın betimleme, analiz,

yorumlama ve yargılama aşamalarını kapsayarak, öğrencilerin sanatsal düşünme ve eleştirel değerlendirme becerilerini nasıl destekleyebileceğini göstermeyi amaçlar.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, olgu ve olgular arasında bilgileri kapsayan yazılı kayıtların ayrıntılı ve sistematik bir şekilde incelenerek bilgi elde etmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu gibi araştırmalarda araştırmacı gözlem ve görüşme yapmadan mevcut literatür ve tarihsel kaynaklar aracılığıyla bilgiyi elde edebilmesi mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Mercin & Alakuş'a göre (2005) Feldman'ın eleştiri sınıflamasının içerisinde sanat eğitimi için ele alınması gereken en önemli eleştiri türü olarak sanat ürünlerinin analiz ve değerlendirme sürecinde kullanılan sistematik ve öğretici bir yaklaşım olan Pedagojik Sanat Değerlendirme Yöntemidir. Bu yöntem, sanat eğitiminde hem öğretmenlerin hem de sanat eserlerinin derinlemesine anlaşılmasını ve eleştirel değerlendirilmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiş olup, bu süreç, sanat ve pedagoji alanında eğitim almış sanat öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (Boydış, 2005).

Bu çalışmada, Ayasofya Müzesi'nde bulunan Bizans dönemine ait Vestibül Mozaigi, görsel okuryazarlık ve pedagojik sanat eleştirisi perspektifinden incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, mozaik üzerinde yapılan incelemeler dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir: betimleme, analiz, yorumlama ve yargılama. "Sanat yapıtı incelemede izlenecek yol: Genelde kabul görmüş sanat eleştirisi yöntemleri dört bölümden oluşur: Bunlar: 1.Betimleme 2.Çözümleme 3.Yorum 4.Yargıdır. Kimi eleştirmenler bu sıralamayı şöyle yaparlar: 1.Duyusal 2.Biçimsel 3.Tematik 4.Teknik" (Kırıçoğlu, 2002).

Betimleme aşamasında, mozaikte yer alan figürler, semboller, renkler ve kompozisyon gibi temel görsel unsurlar tanımlanmıştır. Bu aşamada, eserin fiziksel özellikleri ve teknik detayları da ele alınmıştır.

Analiz aşamasında, eserin yapısal ve teknik özellikleri derinlemesine incelenmiştir. Mozaikte kullanılan sanatsal teknikler, kompozisyonun yapısı ve figürler arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. Ayrıca, eserin Bizans sanatındaki yeri ve dönemin sanat anlayışıyla olan ilişkisi değerlendirilmiştir.

Yorumlama aşamasında, eserin kültürel ve tarihsel bağlamı göz önüne alınarak mozaikteki semboller ve imgeler derinlemesine analiz edilmiştir. Sanatsal ifadelerin Bizans toplumunun dini ve kültürel değerlerini nasıl yansıttığı, sanatçının niyetleri ve eserin izleyici üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Yargılama aşamasında ise, eserin estetik değeri, toplumsal önemi ve sanatsal miras açısından değerlendirilmiştir. Bu aşamada, eserin günümüz sanat eğitiminde nasıl kullanılabilmesi ve pedagojik sanat eleştirisi açısından taşıdığı potansiyel ele alınmıştır.

Veri toplama sürecinde, mozaik üzerine yazılmış literatür ve müze kayıtları incelenerek mozaikin tarihsel ve sanatsal değeri hakkında daha kapsamlı bir bilgi elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. İçerik analizi, temaları ve kalıpları

belirleyerek eserin pedagojik sanat eleştirisi perspektifinden değerlendirilmesini sağlamıştır. (Krippendorff, 2013). Downe-Wamboldt (1992) içerik analizini, sözlü, görsel veya yazılı verileri sistematik ve nesnel bir şekilde inceleyerek geçerli çıkarımlar elde etmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlar. Bu yöntem, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunar.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda, Ayasofya Müzesi'nde bulunan Bizans dönemine ait Vestibül Mozaïği'nin pedagojik sanat eleştirisi yöntemiyle incelenmesinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik önemli öneriler sunması beklenmektedir. Pedagojik sanat eleştirisi yönteminin kullanılmasıyla, öğrencilerin sanat eserlerini sadece yüzeysel olarak algılamaktan öteye geçip, derinlemesine analiz etme, kültürel ve tarihsel bağlamlarını anlama yeteneklerinin güçleneceği öngörülmektedir. Bu inceleme, öğrencilere görsel imgeleri okuma ve yorumlama becerilerini kazandırmak amacıyla kullanılacak stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, araştırmanın bulguları, sanat eğitiminde pedagojik sanat eleştirisi yönteminin daha geniş bir şekilde uygulanması için önerilerde bulunabilir. Bu yöntemle öğrencilerin eleştirel düşünme ve sanatsal değerlendirme kapasitelerinin artması, sanat eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesine yol açabilir.

Anahtar Kelimeler: Sanat eleştirisi, sanat eğitimi, Vestibül Mozaïği

Kaynakça

Alakuş, A. O., & Mercin, L. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (5), 36-46.

Anderson, T. (1988). A Structure for Pedagogical Art Criticism. *Studies in Art Education*, 30(1), 28–38. <https://doi.org/10.1080/00393541.1988.11650699>

Boydaş, N. (2005). *Sanat eleştirisine giriş*. (1. Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Cumming, R. (2008). *Sanat, İnkılap Kitapevi*.

Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313–321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>

Feldman, E. B. (1994). *Practical art criticism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hortin, J. A. (1980). *Visual literacy and visual thinking*. Ablex Publishing.

Krippendorff, K. (2013) *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (3rd ed). California, CA: Sage Publications.

Kalin, N. M. (2014). Art's pedagogical paradox. *Studies in Art Education*, 55(3), 190-202.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2014.11518929>

Kırışoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim* (2. baskı). Ankara: Pagem Akademi

Larson, B. (2005). Art criticism. Retrieved September 30, 2005, from
<http://www.princetonol.com/groups/iad/lessons/ele/criticism2.htm>.

Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2020). *Sanat eğitimi ve gorsel sanatlar oğretimi* (5. baskı). Pegem Akademi

Yıldırım, A., şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yontemleri* (12. Baskı). Seçkin.

Zammit, C. (2019). Visual Literacy through Art Museum Education Outreach, L. Vermeersch, E. Wagner, R. Wenrich (Ed.), *Guiding the Eye: Visual Literacy in Art Museums* (pp. 61-69). Waxmann.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/88631>

Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Keman Eğitime Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

İtir Eskiöğlu Kamcez ^{1,*} & Nesli Sena İli ¹

¹ Gazi Üniversitesi
itireskioglu1@gmail.com

Problem Durumu

Bu araştırma; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı kapsamında gerçekleştirilen bir yüksek lisans tezine dayanmaktadır. Keman; özengen müzik eğitimi kurumlarında eğitimi verilen yaylı çalgılar arasında en yüksek ilgi gören çalgıdır. Özengen müzik eğitimi veren öğretmenlerin mesleki deneyimleri, alanında aldığı eğitimler, ders için kullandığı öğretim kitapları, uyguladığı yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğrencinin yaş, cinsiyet, fiziksel yeterlilikleri, hazır bulunuşluk durumları gibi unsurlar da eğitimi doğrudan etkilemektedir. Ayrıca dersin yapıldığı ortam (fiziki koşullar), yeterli öğretim materyalinin hazır bulunması, yeterli kalitedeki çalgılarla çalışılması da eğitim süreçlerinin kalitesini belirleyen önemli etkenlerdendir. Belirtilen kapsam çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi şekillenmiştir: Özengen müzik eğitimi kurumlarında keman eğitime yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Alt problemler: Öğretmen-öğrenci görüşleri alınarak, özengen müzik eğitimi veren kurumlarda keman eğitiminin genel durumunun ortaya konulması amacıyla, şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programı altındaki Keman Kursu Programının özengen keman eğitimi verilen kurumlarda uygulanma durumu nedir? Bu alt problem, MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve programında belirtilen “özel eğitim kurumlarında verilecek keman eğitiminin süresi, amaçları, ders öğretim programı, bu programın seviyelere göre kategorize edilerek uygulama biçimi” ile ilgili açıklamalar esas alınarak, çalışma grubuna yöneltilecek görüşme sorularına verilecek yanıtlardan elde edilecek verilen çözümlenmesi ile yanıt bulacaktır.
- Özengen keman eğitimi verilen kurumlarda uygulanan keman öğretim programında kullanılan öğretim materyalleri nelerdir? Bu alt problem, MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve programında belirtilen “öğretim kitapları ve denklemleri” ile ilgili açıklamalar esas alınarak ayrıca alan yazına dayalı veriler kullanılarak, çalışma grubuna yöneltilecek görüşme sorularına verilecek yanıtlardan elde edilecek verilen çözümlenmesi ile yanıt bulacaktır. Bu alt problem ayrıca, bir öğretim materyali türü olarak teknolojik olanakların keman öğretim ve öğrenim süreçlerinde kullanılma durumunu da kapsamaktadır.
- Özengen keman eğitimi verilen kurumlarda uygulanan keman öğretim-öğrenim süreçlerinde güncel durum nedir? Bu alt problem, keman öğretmenlerinin kullandıkları keman öğretim yöntem ve teknikleri; öğrencilerinde gözlemledikleri çalma-öğrenme güçlükleri; öğrencilerin ifade ettikleri çalma-öğrenme güçlükleri ve keman çalışmalarına ders dışında ayırdıkları zaman

konularında çalışma grubuna yöneltilecek görüşme sorularına verilecek yanıtlardan elde edilecek verilen çözümlenmesi ile yanıt bulacaktır.

- Özengen keman eğitimi verilen kurumlarda uygulanan keman öğrencilerini motivasyon durumu nedir? Bu alt problem, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu nasıl sağladıkları ve öğrencilerin kendilerini nasıl motive ettikleri yönünde çalışma grubuna yöneltilecek direk ve dolaylı ölçüm sağlama amaçlı görüşme sorularına verilecek yanıtlardan elde edilecek verilen çözümlenmesi ile yanıt bulacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin mesleki müzik yönelimleri, dinledikleri müzik türlerinde eğitim öncesine göre oluşan değişiklikler de bu alt problem kapsamında yer almaktadır.
- Özengen müzik eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve eğitim alan öğrencilerin genel görüş ve öneriler nelerdir? Bu alt problem, uygulanacak görüşme konularına ek olarak çalışma grubunun belirtmek istediği görüş ve önerilerden elde edilecek verilen çözümlenmesi ile yanıt bulacaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır.

Çalışma evreni, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özengen müzik eğitimi kurumlarında görev yapan keman öğretmenleri ve bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler iken; örneklem, Trakya Yöresinde yer alan Kırklareli, Tekirdağ ve Edirne illerindeki MEB'e bağlı, sekiz özengen müzik eğitimi kurumundakilerle sınırlandırılmıştır. Katılımcılar örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklemede araştırmaya katılan öğretmenlerin özengen müzik eğitimi kurumlarında keman öğretmeni olarak görev yapması ve araştırmaya katılan öğrencilerin özengen müzik eğitimi kurumlarında aldığı keman eğitimi süresi en fazla olan iki keman eğitimi öğrencisi olması koşulları esas alınmıştır. Böylece çalışma grubu, Trakya Yöresindeki MEB'e bağlı sekiz özengen müzik eğitimi kurumunda görev alan dokuz keman öğretmeni ve bu kurumlarda eğitim alan 16 keman öğrencisinden oluşmuştur.

Araştırmada, görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış; etik kurul onayı alındıktan sonra, görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır.

Toplanan veriler düzenlenip sınıflandırılarak; her ne kadar nicel verilere dayansa da temel olarak nitel bir araştırma yöntemi olarak kabul edilen nitel içerik analizine tabi tutulmuş ve yorumlamalarda betimsel analiz de kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında yer alan keman eğitimi Çerçeve Programında belirtilen yaş grupları, eğitim kitapları, ölçme değerlendirme biçimleri ile bunların uygulamadaki görünümüler büyük oranda örtüşmektedir. Programın işaret ettiği amaçlar ile araştırma bulgularındaki amaçlar arasında farklılıklar görülmüştür. Öğretimde teknolojik materyallerin kullanımının ise çok sınırlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler, genel öğretim yöntem ve teknikleri ile sınırlı olup, keman öğretimine özel yöntemlerden yararlanmaktan uzak oldukları

saptanmıştır. Öğretmenler derslerde karşılaştıkları güçlükleri “entonasyon bozukluğu, motivasyon düşüklüğü, postür (duruş-tutuş) ile ilgili sorunlar, dikkat eksikliği, çalışma eksikliği” şeklinde sıralamışlardır. Öğrenciler ise, “teknik sorunlar, teorik alt yapı eksiliğinden kaynaklı sorunlar, çalışma olanakları ile ilgili sorunlar olmak üzere çok daha detaylı şekilde sorunlarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yarısının haftanın tüm günlerinde diğerlerinin haftanın birkaç gününde keman çalıştıkları ve 15-20 dakika, yarım saat, 1-2 saat gibi, seviyelerine göre değişen zamanlar ayırdıkları saptanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu yükseltme yönündeki uygulamaları yetersiz bulunmuştur. Eğitim öncesi ve sonrasına göre öğrencilerin keman eğitimi alma amaçlarında anlamlı bir değişiklik saptanmazken, kemanla ilgili bir meslek seçimine yönelme durumunda ve dinledikleri müzik türlerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özengen eğitim, müzik, keman

Kaynakça

Akbal, Güleser Beste. (2019). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Keman Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Akça, Murat. (2018). Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Teknolojik Araç ve Bilgisayar Destekli Klasik Gitar Eğitim Metodunun Etkililiğinin Sınanması. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Albuz, A. (2001). Viyola öğretiminde geleneksel Türk müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altundağ, M. (2022). Türkiye'de Özengen Müzik Eğitiminde London College Of Music Uluslararası Sertifika Programı ve Sınav Aşamalarının İşlevselliği. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Aslanderen, M., & Çilsalar Sagnak, H. (2023). Teknoloji Entegrasyonu ile Yükseköğretimde Yüz Yüze ve Karma Öğretim Uygulamalarının Zenginleştirilmesi: Çiçekdağı MYO Örneği. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 6(2), 171-181.

Balkan, M. (2020). Keman eğitimi alan lisans müzik öğrencilerinin teknik problem düzeyleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Bayırlı, M. (2022). Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Görevli piyano Eğitimcilerinin Piyano Öğretimine Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Baylan, B. (2021). İstanbul'daki MEB'e Bağlı Özenen Müzik Eğitimi Veren Kurumların Çok Yönlü İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Lise Öğrencilerinin Frotaj Çalışmalarında Kullandıkları Metaforların İncelenmesi

Rojda Kut ^{1,*} & Ali Osman Alakuş ¹

¹ Dicle Üniversitesi
rojda.kut.21@gmail.com

Problem Durumu

Sanatın Dönüşümü ve Frotaj Tekniğiyle Metaforların İfadesi

Sanat, insanlık tarihi boyunca sürekli bir değişim ve gelişim göstermiştir. Özellikle 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçişte, sanat anlayışı köklü bir dönüşüm yaşamıştır. Gerçekliği birebir yansıtma amacı taşıyan geleneksel sanat anlayışı yerini, soyut ve gerçeküstü ifade biçimlerine bırakmıştır. Bu dönüşüm, sanatın sadece görünen dünyayı taklit etmekten öte, insanın iç dünyasını, duygularını ve bilinçaltını ifade etmenin bir aracı olarak görülmesine yol açmıştır.

20. yüzyılın başlarında Dadaizm akımının ardından ortaya çıkan Sürrealizm, bu dönüşümün en önemli temsilcilerinden biridir. Sürrealist sanatçılar, rüyalar, hayaller ve bilinçaltı imgelerinden beslenerek gerçeküstü dünyalar yaratmışlardır. Bu akımın öncülerinden Max Ernst, kolaj, assamblaj ve özellikle frotaj gibi deneysel tekniklerle sanat dünyasında çığır açmıştır. Schmitt'e (2018) göre, Sürrealizm, sanatı sadece görsel bir deneyim olmaktan çıkarıp insan bilinçaltının ve içgüdülerin ifadesi haline getirmiştir.

Frotaj, bir nesnenin dokusunun başka bir yüzeye sürtülerek aktarılması işlemidir. Sözen ve Tanyeli (2015), bu tekniği "bir nesnenin dokusunun başka bir yüzeye aktarılması işlemi" olarak tanımlar. Bu teknik, sanatçının hayal gücünü ve kendiliğindenliğini ön plana çıkarır. Sanatçı, nesnenin dokusunu kâğıda aktarırken bir soyutlama gerçekleştirir ve farklı dokuları birleştirerek özgün bir kompozisyon oluşturur. Bu süreçte sanatçı, gördüklerini kendi bakış açısıyla yorumlar ve bilinçaltındaki imgeleri dışa vurur.

Metaforlar ise bir kavram veya olguyu başka bir kavram veya olguya ilişkilendirerek anlatmaktır. Soyut kavramları somutlaştırır ve düşüncelerin daha etkili bir şekilde ifade edilmesini sağlarlar. Bireyin metafor üretme yeteneği, yaratıcılığının bir göstergesidir ve yaş, çevre, kültür gibi faktörlerden etkilenir. Gültekin, Yıldız ve Bahadır (2016), soyut düşünme becerisi gelişmiş bireylerin metaforları dil veya yazı ile ifade edebildiğini, çocukların ise metaforik algılarını daha çok resim çalışmalarlarıyla ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Bu araştırma, lise 9. sınıf öğrencilerinin frotaj tekniğiyle yaptıkları çalışmalarda kullandıkları metaforları ve bu metaforlarda yaşadıkları coğrafyanın etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin frotaj tekniğiyle oluşturdukları dokuları nasıl yorumladıkları, hangi metaforları kullandıkları ve bu metaforların onların yaşadıkları çevreyle nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırmanın temel problemidir. Bu çalışma, sanat eğitimi alanında önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Frotaj tekniğinin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmedeki potansiyelini ve metafor kullanımıyla soyut düşüncelerini ifade etme becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koyması beklenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaşadıkları coğrafyanın onların sanatsal ifadelerine nasıl yansıdığına dair önemli bilgiler sunması da muhtemeldir.

Bu araştırmanın sonuçları, sanat eğitimi alanında çalışan öğretmenler ve araştırmacılar için değerli bilgiler sağlayabilir. Frotaj tekniğinin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmedeki rolü ve metafor kullanımının önemi üzerine daha fazla araştırma yapılması, sanat eğitimi programlarının zenginleştirilmesine ve öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmasına yardımcı olabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma bir yöntemle tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, Bingöl ili Yedisu ilçesinde bulunan bir Çok Programlı Anadolu Lisesi'nin 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin frotaj tekniği ve doku hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek için ön test ve son test uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin frotaj tekniğiyle çalışma yapmanın kendilerine ne gibi katkılar sağladığını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları resimler ve bu resimlerde kullandıkları metaforları belirlemek için ise derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma bir yöntemle tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, Bingöl ili Yedisu ilçesinde bulunan bir Çok Programlı Anadolu Lisesi'nin 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin frotaj tekniği ve doku hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek için ön test ve son test uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin frotaj tekniğiyle çalışma yapmanın kendilerine ne gibi katkılar sağladığını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları resimler ve bu resimlerde kullandıkları metaforları belirlemek için ise derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Yedisu Çok Programlı Anadolu Lisesi'nin 9/B sınıfındaki 20 öğrenci (10 kız, 10 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınıf, araştırmanın niteliği için en uygun grup olarak değerlendirilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılan araştırmaya tüm öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama sürecinde, öğrencilerin frotaj tekniği ve doku konusundaki tutumlarını ölçmek için bir tutum ölçeği, bu tekniğin öğrencilere katkılarını belirlemek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ve öğrencilerin resimlerindeki metaforları anlamak için derinlemesine görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları, detaylı bir literatür taramasının ardından oluşturulmuştur. Öğrencilerin düşüncelerini ve resimlerindeki metaforları ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular sorulmuş ve öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları ve konu ile ilgili resimler çizmeleri istenmiştir. Sonrasında öğrencilerle çizdikleri resimler üzerine detaylı görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel istatistikler (yüzde, frekans) ve nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Metafor analizi, öğrencilerin soyut düşüncelerini somut ifadelerle ortaya koymalarını sağlamıştır. Bu amaçla, öğrenci cevaplarından kodlamalar oluşturulmuş ve içerik analizi yapılmıştır. Metaforların belirlenmesi ve analizi sürecinde, Saban (2008) tarafından geliştirilen ve daha önceki çalışmalarda da kullanılan beş aşamalı bir yöntem benimsenmiştir. Bu yöntem, kodlama, metafor örneği toplama, kategori oluşturma, geçerlik ve güvenilirlik sağlama ve nicel veri analizini içermektedir. Elde edilen veriler, detaylı bir şekilde incelenerek raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, bu da frotaj tekniği eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeylerini artırdığını göstermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğrenciler frotaj tekniği ile çalışmanın kendilerine farklı bir bakış açısı kazandırdığını ve hayal güçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, frotaj tekniğinin kolay uygulanabilir ve ekonomik olması, öğrencilerin bu tekniği gelecekte de kullanma isteklerini artırmıştır. Derinlemesine görüşmeler ve resim analizleri sonucunda, öğrencilerin resimlerinde kullandıkları metaforların büyük ölçüde yaşadıkları coğrafyadan etkilendiği görülmüştür. Doğa, ağaç, dağ gibi metaforlar, öğrencilerin çalışmalarında sıklıkla yer almıştır.

Bu sonuçlar, frotaj tekniğinin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede ve çevreleri ile olan bağlarını güçlendirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin soyut düşüncelerini somutlaştırma ve ifade etme becerilerini artırdığı söylenebilir. Bu nedenle, frotaj tekniğinin sanat eğitimi programlarında daha fazla yer alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Frotaj, metafor, Max Ernst, doku, otomatizm

Kaynakça

Aydın, A. (2018). Max Ernst Sanatında Kolajresim-Baskiresim Etkileşimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.

Gombrich, E.H. (2013). Sanatın Öyküsü. (Çev. Erol Erduran) İstanbul: Remzi Kitabevi

Horn, C., Ling, J., Bertilsson, U. & Potter, R. (2018). By All Means Necessary – 2.5D And 3D Recording Of Surfaces İn The Study Of Southern Scandinavian Rock Art. *Open Archaeology* 4: 81–96.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2010). *Metaforlar Hayat Anlam ve dil.* (Çev. G. Y. Demir) İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Schmitt, P. (2018). *Machine Learning Art As Automatism . Augmented Imagination*, 5.

Sembol, E. (2012). *Otomatizm 'in Sanattaki Yapısal Bağlılıları.* Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Sözen, M., & Tanyeli, U. (2015). *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Teker E., Şen S. & Siverekli, E. (2018). A Mixed Research on the Application of Project Based Learning in Art Education: Harran University Project Example. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 8 (2), 87-104.

Yalçın Wells, Ş. (2015). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Sanatçı Algısına İlişkin Metafor Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 30(3): 160-175.

Yücebaş, Ç. (2006). *Grafik Tasarımda Görsel Bütünlük Oluşturmada Tipografi ile Görseller Arasındaki İlişki ve Sanat Eğitimindeki Yeri.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zur Loye, T.P. (2010). *History Of A Natural History: Max Ernst's Histoire Naturelle, Frottage, And Surrealist Automatism.* (Yüksek Lisans Tezi). Oregon Üniversitesi Sanat Tarihi Bölümü, Amerika.

5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması

Gonca Erim¹ & Hilal Sakin^{1,*}

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi
hs79hilal@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim-öğretim sürecini olumlu etkileyen çeşitli yöntem ve teknikler olduğu, eğitim üzerine çalışan bilim insanları tarafından ortaya konmuş ve çeşitli uygulayıcılar tarafından uygulanmıştır. Ülkeler, eğitim sistemlerini programlarken bu literatür zenginliğinden faydalanmaktadır. Günümüzde eğitimin programlanması yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yapılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, deneyim ile öğrenmenin gerçekleşeceği düşüncesinden hız almaktadır (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, 2008, s.13). “Bir musibet bin nasihatten evladır/iyidir” sözü her ne kadar içinde “musibet” gibi olumsuz bir ifade barındırsa da öğrenmenin deneyimleme ile daha kalıcı olacağı fikrinin gelenekselleşmiş bir tanımı gibidir. Deneyimleme ile öğrenme, çağın gereklerine uygun nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda, öğrencinin aktif olduğu süreçler bulunduran ders etkinlikleri çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilmelidir. Bazı yöntem ve teknikler seçili dersin içeriklerine uyumlu olması ve o dersin kalıcı öğrenimi amacı ile üretilmiştir. Ancak yöntem ve tekniğin sadece o ders için kullanılması şeklinde bir kural bulunmamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme üzerindeki kalıcılığı bilinmektedir. Bilişsel bir yöntem olan yapılandırmacı yaklaşım 2006 yılından itibaren ülkemizde okul programlarında yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti ders programlarının yapılandırmacı modele dayanması bir devlet politikası olarak benimsenmiştir. Bu politikanın yansımaları olarak programlarda hedef kavramının yerine kazanım kavramı kullanılmıştır. Kazanımlarda öğrenci aktivitesine vurgu yapan “keşfeder”, “irdeler”, “tasarlar” gibi öğrenci aktivitesine vurgu yapan ifadeler yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Programların kazanım düzenlenme biçimi öğrenciye araştırma, keşfetme imkanlarını daha fazla sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalarında 5E, 7E, drama, altı şapkalı düşünme, benzetim (simülasyon), beyin fırtınası, eğitsel oyunlar v.b. yöntemler kullanılmaktadır (Sünbül, A. M., 2011, s. 147). Bu yöntemlerin birçok konu alanında geçerliliği bilinmektedir. Ancak yapılan literatür taramasında 5E modeli ile tasarlanan, sanat derslerine yönelik bilimsel çalışmanın sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bu tez çalışmasının literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Sanat dersleri alanında 5E modeli ile kazanımların öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenme sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada 5E modeli ile Üç Boyutlu Sanat Atölyesi (ÜBSA) dersi izlencelerinin öğrenci kazanımlarındaki etkisi konu alınmıştır.

Günümüzde eğitimde daha etkili ve verimli bir öğrenme ortamı yaratmak için farklı öğretim modelleri ve yöntemleri araştırılmaktadır. Bu doğrultuda, 5E modeli günümüz eğitim sisteminde sıkça kullanılan bir öğretim modelidir. Bu model, öğrencilere deneyimlemenin ve keşfetmenin önemini vurgularken aynı

zamanda öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Ergin, Ünsal ve Tan, 2006). Sanat derslerinde 5E modelinin kullanılması, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve sanatın farklı yönlerini keşfetmelerine olanak sağlayarak öğrenmeyi daha etkili hale getireceği düşünülmektedir. Böylelikle, öğrencilerin sanat eserlerini deneyimlemelerini, keşfetmelerini ve anlamlandırmalarını destekleyerek öğrenme sürecini daha keyifli ve verimli olması beklenmektedir.

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Liselerinde ÜBSA derslerinde 5E modelinin nasıl uygulanabileceği ve öğrencilerin bu modelle nasıl daha etkili bir şekilde öğrenme sağlayabileceği araştırılmıştır. Bu doğrultuda, 5E modeli kullanılarak öğrencilerin öğrenme süreci incelenmiş ve 5E modelinin etkileri değerlendirilmiştir.

Yöntem

5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması başlıklı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Eylem araştırma deseninin ilk çıkış noktası Kurt Lewin'e dayanmaktadır. Lewin, aynı zamanda sosyal psikolojinin de kurucusu olarak görülür (Reason, 2001). Lewin'in düşüncelerinin kökenleri aslında 1910'lu yılların Gestalt Psikolojisine dayanmaktadır (Yasnitsky, 2012; Yentür, 2023). Lewin bazı noktalarda Gestaltçılarla paralel fikirler öne sürerken bazı noktalarda yeni açılımlara ulaşmıştır. Orijinal açılımlarında birisi de alan kuramı ve algı alanı kavramıdır. Gestaltçılarla insan algısı toplumsal eylemle ilişkilendirilmez, psikolojik ve bireysel bir algıdır (Tatar, 2009). Pragnanz yasalarını tümü bireysel psikolojiye ve sosyolojiden bağımsız algı ilkelerine dayanmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 242-243). Oysa Lewin insan algısının çevresinde katmanlı yapı oluşturan sosyolojiden etkilenerek oluştuğunu söylemektedir. Buna "algı alanı" adını vermiştir (Yentür, 2023). Lewin'e göre algı alanı sadece bize ait değildir, bizde daha önceden toplumun kurduğu kalıplarla da ilişkilidir. Örneğin büyüklerin yanında bacak bacak üzerine atmak, bir öğrencinin profesör olan öğretmenine ön adıyla hitap etmesi, restoranlarda köpek eti satılması gibi davranışların normal veya anormal olarak algılanması tamamen algı alanıyla ilişkilidir. Buradan yola çıkan Lewin, sosyal araştırma desenlerinde sadece bireyin değil ama onun algı alanının da çalışılması gerektiğini düşünmüştür. Bu algı alanında; grubun eğilimleri, grupla iletişim biçimimiz, grubun bireyden önceki normları, grubun tarihsel hafızası, sosyal bilimsel araştırmada konu nesnesi olarak incelenmiştir (Schultz, 2009, s. 486-490). Eylem araştırması, organik bir yapıdadır. Araştırma sürecinde sorunsallara çözümler, yeni sorunlar ve yeni çözüm yolları bulunabilmektedir. Eylem araştırmasının esnek ve döngüsel bir yapısı vardır, çok kısa zamanda dönüt alınabilir ve çözüme ulaşabilmektedir (Köklü, 2001).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi 11. sınıf Resim öğrencileriyle yürütülen ÜBSA dersinde, 5E modelinin ders süreçlerine nasıl entegre edildiğini deneysel bir çerçevede ele almakta ve bu süreçte elde edilen bulguları eylem araştırması yöntemiyle analiz ederek sunmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, ÜBSA dersini alan 12 öğrenci olup, araştırma toplamda 6 hafta sürmüştür. Çalışmanın amacı doğrultusunda, 5E modeliyle desteklenen ÜBSA dersinde meydana gelen değişiklikler ve bu değişimlerin hem öğrenciler hem de öğrenme ortamı üzerindeki çeşitli etkileri ayrıntılı bir şekilde

incelenmiştir. Özellikle, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve sanatsal üretim süreçlerindeki dönüşümler, dersin pedagojik etkileri bağlamında değerlendirilmiştir. Sonuç bölümünde, bulgulardan ortaya çıkan A Tipi Düşünme teması, öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğini ortaya koyarak detaylandırılmıştır. Bu temanın, öğrencilerin sanatsal süreçlere daha derinlemesine katılımını sağladığı ve onların özgünlük ile yenilikçilik kapasitelerini nasıl artırdığı üzerine odaklanılmıştır. Ayrıca, bu süreçte kullanılan 5E modelinin, öğrencilere sadece teknik bilgi değil, aynı zamanda sanatsal ifade ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırdığı da vurgulanmıştır. Bu bulgular, 5E modelinin sanat eğitimine entegre edilmesinin öğrencilerin sanatsal gelişiminde ne denli önemli bir rol oynadığını ve bu modelin diğer eğitim alanlarında olduğu gibi sanat eğitiminde de etkin bir öğrenme ortamı sağladığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: 5E modeli, sanat eğitimi, yapılandırmacılık, yapılandırılmış buluş yöntemi

Kaynakça

Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B. ve Onur, A. (2008). Yapılandırmacılığı nasıl uygularız? Ankara: ODTU Yayıncılık.

Ergin, İ., Ünsal, Y. ve Tan, M. (2006). 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve tutum düzeylerine etkisi: Yatay atış hareketi örneği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 1-15.

Köksal, O. (2014). 7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcı Öğrenmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi. Turkish Studies dergisi, 9 (5),1459 -1475. <http://meb.ai/CQHZ5q>

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar), Ankara. <http://meb.ai/6sIRlq>

Reason, P. (2001). Learning and change through action research. In J. Herry (Ed.), Creative Management. London: Sage.

Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri, eğitsel bir bakışla. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sünbül, A. M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Konya: Eğitim Kitabevi.

Tatar, E. E. (2009). Gestalt Psikolojisi Alan Kuramı. https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_2171.htm

Yasnitsky, A. (2012). A history of cultural-historical Gestalt psychology: Vygotsky, Luria, Koffka, Lewin, and others. Dubna Psychological Journal, 5(1) 98 -101. <https://www.psyanima.su/journal/2012/1/2012n1a2/2012n1a2.2.pdf>

Yentür, H., Elcil, T., Enöz, N., Balçıklı, M. B. ve Akfırat, S. (2023). Kurt Lewin'in hayatı ve sosyal psikolojiye katkısı. *Nesne*, 11(29), 470-487. DOI: 10.7816/nesne-11- 29 – 08

Okul Öncesi Programındaki Müzik Etkinliklerinin İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Muhsin Sarıkaya ^{1,*} & Kerem Gürler ¹

¹ Müzik Eğitimi, Atatürk Üniversitesi
muhsinbey@atauni.edu.tr

Problem Durumu

Bu araştırmada, okul öncesi programdaki müzik etkinliklerinin içeriğine yönelik öğretmen görüşleri alınarak okul öncesi müzik etkinliklerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanma şekilleri, öğretmenlerin ve okul öncesi eğitim programının bu konudaki yeterlilik durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Okul öncesi dönem, çocukların doğduğu günden başlayıp ilkokula başladığı güne kadar geçen süreyi kapsar. Bu dönemde alınan eğitim, çocukların bireysel farklılıklarını ve gelişimsel özelliklerini destekleme adına gerekli imkânları sunar (Poyraz & Dere, 2001).

Müzik, çocukların dil ve sosyal gelişimi desteklemekte ve çocuklara farklı yaşam deneyimleri sunmaktadır (Kabataş, 2017). Müzik, çocukları rahatlatmakta ve olumsuz duygularla daha kolay baş edebilme yetilerini geliştirmektedir (Eren, 2012). Çocukların özellikle okul öncesi dönemde müzikle tanışması ve müzik eğitimi alması oldukça önem arz etmektedir. Çünkü okul öncesi gibi erken bir dönemde müzikle tanışmaları ve müzik eğitimi almaları, çocukların müziksel yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve bu yeteneklerinin gelişmesine olanak tanır (Dalgın & Acay-Sözbir, 2019). Özellikle 3-6 yaş dönemi, çocukların müziksel yeteneklerinin ortaya çıkarılması açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların arkadaşlarını, öğretmenini model alması ve onlarla duygusal yakınlık kurması müzik eğitimi açısından önemli bir avantajdır (Yıldız, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin birçoğu müzik eğitimi şarkı söyleme çalışmalarından ibaret olarak değerlendirmektedir. Oysa bu dönemdeki müzik etkinlikleri sadece şarkı söyleme, dinleme çalışmalarından ibaret değildir. Sesleri ayırt etme, sesin geldiği yönü bulma, ritim çalışmaları, nefes açma çalışmaları, müzik eşliğinde hareket ve yaratıcı dans çalışmaları, basit çalgıların da eşlik ettiği çalışmalardan oluşmalıdır (Koca, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki yeterlilikleri, lisans eğitimi sırasında aldıkları müzik eğitimine bağlıdır. Fakat ülkemizde okul öncesinde müzik eğitimi dersi yalnızca bir dönem olarak verilmektedir ve bu ders uygulama içermemekte sadece teorikte kalmaktadır (Fidan vd., 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda eksikleri bulunmaktadır. Bu sebeple çocuklara verimli müzik etkinlikleri sunmakta da yetersizdirler (Sözmezöz & Haseski-Hakyol, 2016).

Araştırma kapsamında “Okul öncesi programındaki müzik etkinliklerinin içeriğine yönelik öğretmen görüşleri nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Yine bu araştırma sorusu doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırma problem cümlesi kapsamında aşağıda yer alan alt problemler şu şekilde belirlenmeye çalışılmıştır:

- Okul öncesi eğitimde müzik programı açısından kazanım, gösterge ve kavramlara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına kazanım ekleme durumları nelerdir?
- Okul öncesi eğitiminde ideal müzik eğitimine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi programında müzik etkinlikleri kapsamında yer verilen çalışmalara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi programında müzik etkinlikleriyle bütünleştirilen etkinliklere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi programında müzik öğretim yöntemlerini uygulama durumlarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Müzik dersinin uygulanması açısından müzik merkezi ve materyalleri bakımından öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okul öncesinde ideal müzik eğitimi için uygun sınıf düzenine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi konusundaki yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

Okul öncesi programında lisans döneminde verilen müzik eğitiminin yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi programındaki müzik etkinliklerinin içeriğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında nitel araştırma desenlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç araştırma kapsamında görüşleri alınan kişilerin bakış açısıyla bakabilmektir. Nitel araştırmalarda bütün görüşler önem arz etmektedir. Araştırmacı aldığı görüşler içerisinde doğru olanları ya da uygun olanları seçmeden, tüm görüşleri veri olarak değerlendirir (Tavşancıl-Tarkun, 2000). Görüşme tekniği, araştırmacı ve görüşlerini aldığı kişi arasında geçen sistemli ve kurallı bir iletişim sürecidir.

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinin Aziziye ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem yönteminde katılımcılar, önceden belirlenmiş birtakım kriterleri taşımaktadır. Bu kriterler hâlihazırda olabileceği gibi araştırmacı tarafından da belirlenebilmektedir (Yağar & Dökme, 2018). Bu araştırma

kapsamında ölçüt araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, en az 3 yıldır görev yapıyor olan okul öncesi öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada verileri toplayabilmek adına araştırmacı tarafından geliştirilmiş, yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular oluşturulurken literatür taraması yapılmış ve Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiştir. Hazırlanan sorular, okul öncesi ve müzik eğitiminde uzman olan 3 öğretmen üyesi tarafından görüş alma formu ile değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşleri ışığında 10 sorudan oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve 3 okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler tarafından okul öncesi eğitim programına en fazla eklenmek istenen kazanım, enstrüman çalma eğitimine yöneliktir. Nota eğitimi ve ses eğitime yönelik kazanım eklenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerde fazladır.

Öğretmenlere, okul öncesinde ideal müzik eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik yöneltilen soruda, öğretmenlerden en fazla gelen cevap okul öncesinde müzik eğitiminin müzik öğretmeni tarafından verilmesi gerektiğidir.

Öğretmenlere müzik etkinlikleri kapsamında yer verdiği çalışmalar sorulduğunda, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri kapsamında en fazla yer verdiği çalışmaların ritim çalışmaları olduğu görülmüştür. Şarkı söyleme ve dans çalışmaları da öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen diğer çalışmalardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, müzik etkinliklerini en fazla oyun ve drama etkinlikleriyle bütünleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Türkçe ve sanat etkinlikleri de öğretmenlerin müzik etkinlikleriyle en fazla bütünleştirdiği etkinlikler arasındadır.

Öğretmenlere, okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi konusundaki yeterliliği sorulduğunda, öğretmenlerin çoğu yetersiz olduklarına ilişkin görüş belirtmişler ve bu yetersizliğin sebebini lisans eğitiminde aldıkları derslerle ilişkilendirmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu, okul öncesi lisans eğitiminde verilen müzik eğitiminin yetersiz olduğuna ilişkin görüş belirtmiş ve bu yetersizliğin sebebi olarak da en fazla belirttikleri görüş, lisans eğitiminde verilen müzik eğitim derslerinin teorikte kalması, uygulamaya dönük olmaması olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, okul öncesi eğitimi, müzik öğretim yaklaşımları

Kaynakça

Dalgın, M., & Acay-Sözber, S. (2019). Okul öncesi dönem müzik etkinliklerinde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımlar. *Fine Arts*, 14(1), 39-59.

Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 14-25.

Fidan, S. G., Çiftçi, M.C., & Turan, Z. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi müzik eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. Eurasian Journal of Music and Dance, 16, 354-374.

Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 3(6), 1-16.

Koca, Ş. (2019). Çocukların gözüyle müzik ve müzik etkinlikleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(66), 845-852.

Poyraz, H., & Dere, H. (2001). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Sönmezöz, F., & Haseski-Hakyol, F. L. (2016). An evaluation of music educational materials for music education in preschool teachers' institutions based on preschool teachers' views / Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitiminde kullanılan materyallerin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 12(3), 726-740.

Tavşancıl Tarkun, E. (2000). NİTEL ARAŞTIRMALAR. Öneri Dergisi, 3(14), 29-34. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.734111>

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-9.

Yıldız, G. (2019). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. Anı Yayıncılık.

Görsel Sanatlar Dersinin Dikkat üzerindeki Rolü: Kavramsal Bir Bakış

Özlem Kavak

Milli Eğitim Bakanlığı
ozlemcelik201@gmail.com

Problem Durumu

Görsel sanatlar, eğitimde sadece estetik ve yaratıcılığı geliştiren bir alan olarak değil, aynı zamanda bilişsel becerilerin, özellikle de dikkat becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynayan bir disiplindir. Ancak, görsel sanatlar dersinin dikkat üzerinde ne ölçüde etkili olduğu, bu etkinin hangi mekanizmalarla ortaya çıktığı ve eğitimde nasıl daha etkin kullanılabileceği konusunda yeterli araştırma ve bilgi bulunmamaktadır. Görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi yeterince incelenmemiştir ve bu derslerin dikkat gelişimindeki rolü hakkında kavramsal bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır.

Görsel sanatları, insanın görsel algı yeteneğini geliştirmeye yönelik çeşitli sanat dallarını kapsayan çalışmalar olarak tanımlar. Bu sanat dalları, resim, heykel ve grafik tasarımı içerir ve bireylerin estetik ve yaratıcı düşünme becerilerini artırmayı amaçlar (Bayındır, 2021).

Dikkat; duyguları, düşünceleri, bilişsel süreçleri ve algısal işlevleri, çevreden gelen uyarıcılardan amaç ve ihtiyaçlara göre seçerek odaklanabilme ve yönlendirebilme yetisidir ve bu yeti, öğrenme ve düşünme için temel bir önkoşuldur. (Budak,2005). Dikkatin, öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığını belirtir. (Özbay,2003). Dikkat ve güdülenme arasındaki ilişkiye dair, dikkat düzeyinin öğrenme süreçlerinin etkinliği için temel bir ön koşul olduğunu ve öğrencinin motivasyonunun bu dikkat düzeyini doğrudan etkilediğini belirtir(Keller, 2016).

Bu bağlamda görsel sanatlar dersinde uygulanan sanatsal etkinliklerin gerçekleştiği süreçte çocuğun, hem hayal gücünü hem de psiko-motor becerilerini aktif şekilde kullanması söz konusudur. Çocuk, fiziksel bir eylem gerçekleştirmek için odaklanır aynı zamanda bilişsel süreçte aktif olduğu bir süreç içine girer ve dikkatini iki yönlü çalıştırır. Bu süreç çocuğun tam anlamıyla odaklandığı kritik anlardandır. Çocuğun sanatsal etkinliği gerçekleştirirken oluşturacağı özgün çalışmada yeni bir ürün ortaya koyma eylemi çocuğu güdüler. Aynı zamanda materyal, teknik ve tema tercihinde dışarıdan bir uyarıcı olmaksızın kendi güdülenmesini sağlar. Seçmiş olduğu materyallerin rengi, biçimi, dokusu oluşturacağı yapıya dikkatini vermesi açısından önemlidir. Temanın ise çocuğun yaşantısından, bildiği çevreden seçtiği için kendini ifade etme aracı olarak görülür ve yapacağı etkinlikte istekli olur.İstekli oluşu güdülenmenin önemli unsurudur. Buda dikkatin ve odaklanma sürecinin sürdürülebilirliğini artırır.Görsel sanatlar dersinde gerçekleşen odaklanma süreçleri çocukların dikkat becerilerinin gelişiminde önemlidir. Bütün aşamalarında aktif olunan sanatsal etkinliklerde çocukta güdülenme olur. Bir işe başlarken dikkati dağılmadan yapacağı işe karar verme, başlama, devam ettirme, sonlandırma gibi aşamaların tamamını gerçekleştirebilmesi ve bunu başka bir problem ya da öğrenme sürecinde uygulayabilme becerisini sağlar.

Yöntem

Bu araştırmada, görsel sanatlar dersinin dikkat üzerindeki rolü derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleri kapsamında literatür taraması yapılmıştır.

Literatür taraması, nitel araştırmalarda belirli bir konu veya kavram üzerine mevcut bilgilerin ve araştırmaların kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesidir. Bu süreç, literatürdeki önceki çalışmaların, teorilerin ve bulguların sistematik bir analizini içerir ve araştırma konusunun teorik çerçevesinin oluşturulmasına, araştırma boşluklarının belirlenmesine ve metodolojik yaklaşımların değerlendirilmesine olanak tanır. Literatür taraması, araştırmanın kapsamını genişletir ve daha derinlemesine bir anlayış geliştirir.(Yıldırım ve Şimşek, 2013).Bu makale, görsel sanatlar derslerinin dikkat üzerindeki rolünü inceleyen kavramsal bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda, mevcut literatür ve teorik çerçeveler incelenerek dikkat ve görsel sanatlar arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Görsel sanatlar, dikkat ve eğitim psikolojisi alanındaki mevcut akademik çalışmalar, kitaplar ve makaleler taranmıştır. Özellikle görsel sanatların dikkati nasıl etkilediğine dair yapılan önceki araştırmalar incelenmiştir. Sanat eğitimi ve dikkat teorileri üzerine mevcut teorik yaklaşımlar ele alınmıştır. Bu teorik yaklaşımlar, çalışmanın temelini oluşturmuş ve analiz sürecinde kullanılmıştır. Toplanan veriler, görsel sanatların dikkat üzerindeki etkisini anlamak için betimsel analiz yöntemine tabi tutulmuştur. Bu süreçte, görsel sanatlar eğitiminde kullanılan kavramlar detaylı olarak incelenmiş ve dikkat üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Veriler, görsel sanatların dikkat üzerindeki etkilerini belirleyen ana temaları ortaya çıkarmak amacıyla tematik analizle incelenmiştir. Bu temalar, makalenin ana bölümlerini oluşturmuştur. Farklı disiplinlerden ve perspektiflerden gelen kaynaklar kullanılarak verilerin doğruluğu ve güvenilirliğu sağlanmıştır. Bu araştırma, J.M.Keller modeli (ARCS) ile desteklenmiş ve bu sayede çalışmanın teorik geçerliliğu artırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda görsel sanatlar dersinin yapılan literatür tarama sonucunda, görsel sanatlar derslerinin dikkat üzerindeki rolüne dair kavramsal çıkarımlar yapılmış ve bu bulgulara dayanarak eğitim uygulamaları için önerilerde bulunulmuştur. Bu yaklaşımlar, görsel sanatlar derslerinin dikkat üzerindeki rolünü kapsamlı bir şekilde anlamak ve değerlendirmek için uygun bir temel sunar. Sanatsal yaratma süreci, öğrencilerin içsel güdülenmelerini artırabilir ve öğrencilerin odaklanma becerilerini geliştirebilir. Eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkat faktörünün önemi büyüktür. Dikkat becerilerinin gelişimi, genel akademik performansı olumlu yönde etkileyebilir. Karşılaşacakları diğer durumlarda da dikkati daha iyi yönlendirebilir ve sürdürebilirler. Ayrıca, bu becerilerin başka problemler veya öğrenme süreçlerinde de uygulanabilme yetisini geliştirmeye katkıda bulunur. Bu nedenle, eğitimde görsel sanatlar derslerinin önemi ve bu derslerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik etkileri daha fazla araştırılmalı ve eğitim programlarına etkin bir şekilde dahil edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar, sanat eğitimi, dikkat becerisi

Kaynakça

Alakuş A.O. ve Mercin, L., (2009), Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi, Ankara: Pegem Yayınları.

Bayındır, N. (2021). Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar Dersinin Önemine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi, 5(1), 190-204.

Budak, S. (2005). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Keller, J. M. (2016). Motivation, Learning, and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. Participatory Educational Research, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>

Özbay, Y. (2003). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Trabzon: Akademi Yayınevi.

Yavuzer, H. (2012). Gelişim Psikolojisi (6. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. Instructional design theories and models: An overview of their current status. C. M. Reigeluth. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, J. M. (1984). The use of the ARCS model of motivation in teacher training. Aspects of Educational Technology Volume XVII: Staff Development and Career Updating. K.S. A. J. Trott. London, Kogan Page.

Keller, J. M. (2016). Motivation, Learning, and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. Participatory Educational Research, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>

Oğuzkan, A.F., (1993), Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara.

Yolcu, E. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınları.

Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Öğretme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Bir Durum Çalışması

Mehmet Ali Gökdemir ^{1,*} & Arjen Onur ²

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

maligokdmr@gmail.com

Problem Durumu

Sanat insanoğlunun var olduğu günden bugüne kadar farklı amaçlar doğrultusunda ortaya konulmuş biçimler aracılığıyla var olmuş bir olgudur. Bu olgunun, insan hayatında çok önemli bir yer tutması, toplumda sanat eğitiminin de önemini artırmıştır. Bu vesileyle, toplumda önem arz eden sanat eğitimi pek çok yöntemle bireylere aktarılmaya çalışılmıştır. Tüm çağdaş toplumlarda olduğu gibi ülkemiz de eğitim sistemin önünü açmak için sanat eğitimi alanında yenilikler yaparak gelişen ve değişen topluma ayak uyduracak bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda eğitim sistemimiz okullarda klasik yöntem olan öğretmeni merkez alan öğrenciyi pasif alıcı olmaktan çıkarıp, öğrenciyi aktif kılarak sosyal, bilgiye ulaşan ve o bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu durum, sanat eğitiminde farklı yöntem ve tekniklerin gelişmesinde etkili olmuştur. Nitekim Gökdemir (2017) de yaptığı yüksek lisans çalışmasında Sanat eğitiminin çocuğun ilerde nitelik kazanmasını ve her koşula ayak uydurmasını amaçlayan bir alan olmasından dolayı bu eğitim sürecinde uygulama yöntemlerinin zenginleştirmesinin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Yapılan birçok araştırmaya göre, yaparak yaşayarak yapılan aktif öğrenmeler çocuklarda en kalıcı öğrenme yolu olarak görülmektedir. Fakat günümüzde sanat eğitimi genel olarak görsel sanatlar derslerinde çocukların bireysel bir çalışma yapıp eser ortaya çıkarmalarına yöneliktir. Bu durum da çocukların grupla çalışmasına, iş birliği bilincine edinmelerine ve sosyal iletişimlerinin gelişmesinin önünde bir engel durumundadır. Bu engelin ortadan kaldırılması açısından işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan istasyon tekniği kullanılabilirlik açısından oldukça elverişlidir. Bu teknik görsel sanatlar öğretmenlerinin dersin kazanımlarını öğrencilerin etkinliklere birbirlerine destek olacak şekilde aktif olarak katılmalarına yardımcı olabilecek bir tekniktir. İstasyon tekniği görsel sanatlar dersinde öğrencinin sürece aktif katılımı sayesinde kendi özel bir yeteneklerini ortaya koymasına ve bu yeteneklerini iş birliğine dayalı olarak görsel sanatlar çalışmasına aktarmasını sağlayan disiplinler arası bir yaklaşım olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca, bu yöntemin öğrencinin grup içerisinde çalışmasıyla öğrencide iletişim becerilerinin geliştirmesine, çok yönlü düşünmesine ve çok yönlü gelişimine yardımcı olma gibi katkıları olduğu da bilinmektedir. İstasyon tekniği tüm sınıfı yapılan etkinliğin her aşamasında aktif kılarak birbirlerinin yapmış olduğu yarım, eksik ve hatalı çalışmalarını ileriye götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir tekniktir (Duman, 2018). İstasyon tekniği öğrencinin düzeyine uygun çeşitli öğrenme alanları oluşturup eğitimi çok boyutlu uygulamalar haline getirerek öğrenmeyi geleneksel olmaktan çıkarıp daha ileri bir seviyeye taşımayı amaçlamaktadır (Bozpolat & Arslan, 2018). Tüm bu yönleriyle görsel sanatlar derslerinde istasyon tekniğinin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Görsel sanatlar dersinde istasyon öğretme tekniğinin kullanılmasının sanat eğitimi açısından önemli bir yaklaşım olduğu düşüncesi araştırmacı tarafından

önemli bir konu olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan literatür taramasında eğitimde istasyon tekniğinin kullanıldığı bazı araştırmalara rastlanmıştır. Ancak istasyon tekniğinin görsel sanatlar çalışmalarında kullanıldığını ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olunması da araştırmacıyı bu çalışmayı yapmaya iten başka bir neden olmuştur. Bu araştırmanın, görsel sanatlar öğretmenlerine alternatif bir öğretim yöntemi sunması, alanyazındaki boşluğu doldurması ve bu öğretim yaklaşımının sanat eğitimi alanındaki yerini değerlendirmemiz açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırmanın genel amacı, görsel sanatlar dersinde öğrenme yöntem ve tekniklerinden biri olan istasyon tekniğinin kullanılmasına yönelik bir araştırma yapmaktır. Bu yöntemin öğrenci çalışmalarına ve derse yönelik görüşlerine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görsel sanatlar eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması etkinlikler sonunda ortaya çıkan öğrenci çalışmalarını nasıl etkilemiştir?
2. Görsel sanatlar dersinde istasyon tekniğinin kullanılması öğrencilerin derse yönelik görüşlerini nasıl etkilemiştir?
3. Uygulama boyunca öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; gerçek yaşam, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasıdır (Yin, 2009). Creswell (2007) ise durum çalışmasını, gerçek yaşam, güncel, sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında birden çok veri kaynağı aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı nitel bir çalışma şeklinde tanımlamıştır. Cemaloğlu (2023) ise durum çalışmasını sınırlı bir sistem ve kural içinde o işleyiş biçimi hakkında düzenli bir şekilde veri ve bilgi toplamak ve sistemin işleyişini derinlemesine anlamak amacıyla kullanılan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada da durum çalışması çeşitlerinden, tek ögeli durum çalışması kullanılmıştır. Tek ögeli durum çalışmasında, araştırmacılar sadece bir konuya odaklanırlar ve bu konuyla ilgili bir durum seçip bu durumu açıklamaya çalışırlar (Creswell, 2007). Bu araştırmada da, durum olarak görsel sanatlar derslerinde istasyon tekniğinin kullanılması bir durum olarak seçilmiş ve bu durumun öğrenci çalışmalarına, öğrencilerin derse yönelik görüşlerine ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerine etkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca durum çalışmalarında ne, nasıl ve niçin gibi sorulara cevap aranmaktadır (Yin, 2009).

Araştırma Katılımcıları

2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Adıyaman ilinin Gerger ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden 8 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma tek şubeye sahip olan okulda aynı sınıftaki öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre

amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca uygulamalar boyunca katılımcıların yapmış olduğu görsel sanatlar çalışmaları da araştırmanın verilerine kaynaklık etmiştir.

Verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan etkinliklerin öğrencilerin görsel sanatlar çalışmalarındaki imge çeşitliliğine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. İmge çeşitliliğinin her bir öğrencinin hayal dünyasındaki imgeleri aynı eser üzerinde ifade etmesinin sonucu olduğu düşünülebilir.

İstasyon tekniğinin eğlenceli bir etkinlik olmasının da öğrencilerin deprem olgusunu görsel sanatlar çalışmasına aktarmalarında siyah, kahverengi ve kırmızı gibi şiddeti, hüznü hatırlatan renkleri kullanmalarına engel olmadığı söylenebilir.

Derste istasyon tekniğinin görsel sanatlar dersinde kullanımının öğrencilerin arasındaki dayanışma, arkadaşlık bağlarının gelişmesi ve ortaya ortak bir ürün koymanın verdiği hazın oluşmasında olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin hepsinin görsel sanatlar dersinde benzer etkinliklerin yapılmasını istemesi, görsel sanatlar derslerinin geleneksel yöntemlerin dışında, farklı etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğinin önemini bir kez daha kanıtlamış olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, görsel sanatlar derslerinde öğrencilerin derse ilgisini artıracak, derste eğlenecekleri ve farklı ürünler ortaya koyabilecekleri etkinliklerin yapılmasının oldukça önemli olduğunu söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara bakıldığında, etkinliğin süreci ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmektedir. Bu durumda etkinliğin ders boyunca amacına uygun bir şekilde yapıldığı söylenebilir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara bakıldığında ise, yaşanan sorunları öğrencilerin kendi kişisel becerileriyle alakalı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, görsel sanatlar, istasyon tekniği

Kaynakça

Alacapınar, F. (2016). İstasyon Tekniği ile Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. Dergi Park, 137-147.

Cemaloğlu, N. (2023). Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five traditions*. California: Sage.

Gökdemir, M. (2017). *Bilişsel Çıkrıklık Yönteminin Görsel Sanatlar Dersinde 6. Sınıf Öğrencilerinin Seramik Eğitime Yönelik Özyeterlik İnançlarına Tutumlarına ve Algılarına Etkisinin İncelenmesi*. Diyarbakır: T.C Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi Programı.

Hodge, S. (2018). *Sanatın Kısa Öyküsü*. İstanbul: Hep Kitap. Mercin , L., & Alakuş, A. O. (2007). *Birey Ve Toplum İçin Snat Eğitiminin Gerekliliği*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14-20.

Özsoy, V., & Alakuş, A. O. (2017). *Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). *Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Haziran 21(2): 419–426

Seggeie, F.N., & Yıldırım, M. (2015). *Nitel araştırmaların desenlenmesi*. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Edt.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı Ulusoy , A. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and method*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Seçkin yayınları.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Mahmut Özkan

Milli Eğitim Bakanlığı
ozkanmahmut21@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzdeki teknolojik ilerlemeler ve gelişmelere paralel olarak sanat eğitimi de çeşitli disiplinlerle bütünleşerek bu yeniliklere kapılarını aralamıştır. Disiplinlerarası yaklaşım, öğretim programlarının alt yapısını oluşturan farklı alanların birlikte kullanılması mantığına dayanmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde uzun yıllardır farklı şekillerde kullanılan disiplinler arası yaklaşım, karmaşık problemlerin çözümlenebilmesinde (Condee, 2004); üst düzey zihinsel becerilerinin oluşmasının/gelişmesinin sağlanmasında önemli katkılar sağlamaktadır (Condee, 2004; Haring ve Kelner, 2015; Michelsen, 2015). Bu sebeple farklı disiplin alanlarıyla çeşitlendirilmiş bir eğitim, sanat eğitimine büyük katkı sağlayacaktır. Sanat eğitimine büyük katkı sağlayan bu disiplin alanlarından bir tanesi de kuşkusuz edebiyat ürünleridir (Yılmaz, 2014). İnsanlar arasındaki duygu, düşünce ve hayalleri dile getirmek amacıyla kullanılan, edebi ve estetik değerleri olan sözlü ve yazılı eserlerin bütünü olarak ele alınabilen edebiyatın (Bağcı Ayrancı ve Aytaş, 2017); farklı insan yaşantılarını ve serüvenlerini ortaya koyarak insanı tanıtmaya, insanların yaşantısını zenginleştirme, sadece kafaya değil kalbe de hitap ederek duyguları aktarma, insanlar arasında bağ oluşturma, insanda çeşitli duyguları harekete geçirme, insanların bilinçlenmesini sağlama, kişilik gelişimlerine destek olma ve kişileri bencillikten kurtarma gibi çok çeşitli görevleri vardır (Kavcar, 1999). Bireylerin kişisel ve toplumsal gelişiminde bu derece önemli bir görev üstlenen edebiyat ürünlerinin daha farklı disiplinlerle harmanlanarak sunulmasının oldukça olumlu etkileri olabileceği söylenebilir. Bu disiplinlerden biride kuşkusuz görsel sanatlar eğitimidir. Nitekim İnceağaç ve Yılmaz'ın (2018) da belirttiği gibi, görsel sanatlar derslerinde, öğrencileri çok yönlü ve yaratıcı düşünmeye, imgeleri kafalarında canlandırmaya sevk edebilecek nitelikte, edebi ürünlere başvurmak, öğrencilerin daha yaratıcı ürünler ortaya koymalarına yardımcı olabilir. Bu anlamda, edebiyatın masal, anı, hikâye, destan, efsane, fabl, şiir, atasözü, özdeyiş, deyim, tekerleme vb. pek çok türünden yararlanması oldukça faydalı olacaktır (s. 286). İlgili alan yazın incelendiğinde (Gökdemir, 2021; Sitzia, 2010) edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar dersinde kullanımına yönelik iki ve üç boyutlu çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak gerçekleştirilen bu araştırmalarda edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar dersinde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmediği görülmüştür. Bu tespit, araştırmacı tarafından bir eksik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, günümüz dinamiklerini oluşturulan bir durumla anlamaya odaklanmıştır (Eisenhardt, 1989). Durum çalışması modelleri

evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile okul, hastane dernek vb.) derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005). Nitel araştırmaya ilişkin veriler öğrencilere uygulanan deneysel çalışmayı gözlemleyen beş öğretmenin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme tekniği, kişilerin herhangi bir konudaki bilgi, tutum ve davranışlarını öğrenmemize ve bunların altında yatan temel etkenleri daha iyi kavramamıza olanak sağlar. Araştırmacı, görüşme tekniği sayesinde söylenenlerin hem yüzeysel hem de derin anlamlarını daha ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarabilmekte, kişinin bakış açısıyla herhangi bir olayı ya da davranışı daha iyi anlamlandırabilmekte ve karşı karşıya kaldığı her karanlık noktayı, o an sorduğu sorularla daha kısa zamanda açıklığa kavuşturabilmektedir (Karasar, 2012: 166). Görüşme tekniğinin birden çok türü (yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış) bulunmakla birlikte; eğitim bilimleri alanında en yaygın kullanılanı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Bu görüşme tekniği yapılandırılmış görüşme tekniğine göre nispeten daha esneklerdir. Bu teknikte araştırmacı, sormak istediği soruları önceden hazırlar ve görüşme sürecini belirlemiş olduğu sorular çerçevesinde gerçekleşmesini sağlar. Görüşmenin belirlenmiş sorular çerçevesinde gerçekleştirilmesi, sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler elde edilmesine imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 283). Araştırmacı, araştırma konusu için daha çok bilgi elde etmek ve kişinin görüşlerini daha fazla detaylandırmasını sağlamak için görüşmenin akışını da dikkate alarak araştırma sorularını bir başka ifadeyle alt sorularla destekleyebilir. Bu tekniğin eğitim bilimleri alanında yaygın olarak kullanılmasının sebebi, belirli düzeyde sahip olduğu standartlık ve zaman konusunda sunmuş olduğu esnekliktir (Türnüklü, 2000: 547). Araştırmada örneklem amaçlı durum örnekleme yöntemlerinden “Kolay Ulaşılabilir Durum Örnekleme” ile seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Diyarbakır’da bir Bilim ve Sanat Merkezinde Merkezinde ders veren 5 öğretmenden oluşmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin görüşlerinin analizi neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir.

- Öğretmenler anonim halk edebiyatı ürünlerinin kolaj tekniği ile kullanılmasının öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmenler eğitim sürecinin iyi yönetildiğini ve öğrencilere gereken destek ve rehberliğin öğretmen tarafından sağlandığını düşünmektedir.
- Öğretmenler kullanılan edebiyat ürünlerini yeterli görmemekte, özel yetenekli öğrenciler için daha uzun soluklu edebi ürünler (hikâye, öykü vb.) kullanılması gerektiğini düşünmektedir.
- Öğretmenler gerçekleştirilen uygulamaya daha fazla sayıda öğrencinin katılması gerektiğini düşünmektedir.
- Öğretmenler bu uygulamaya benzer uygulamaları kendi derslerinde de kullanmak istediklerini belirtmektedir.
- Öğretmenler gerçekleştirilen uygulamanın öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendireceği ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunacağını vurgulamaktadır.
- Öğretmenler edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar dersinde kullanılmasının öğrencilerde değer farkındalığı sağladığını ifade etmişlerdir.

-
- Öğretmenler edebiyat ürünlerinin öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağladığı ifade etmişlerdir.
 - Öğretmenler edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar dersinde kullanılmasının öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği vurgulanmıştır.
 - Öğretmenler edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar dersinde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını belirttikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar, disiplinlerarası sanat, edebiyat ürünleri, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Bağcı Ayrancı, B. & Aytaş, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4226-4240.

Condee, W. F. (2004). The future is interdisciplinary. *Teatre Survey*, 2, 235-240.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.

Gökdemir, M., A. (2021). Görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarına etkisi (5. sınıf örneği). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Haring, D. & Kelner, T. (2015). Why we got serious about interdisciplinary teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 68-72.

İnceağaç, M., & Yılmaz, M. (2018). Fabl türünün 7. sınıf öğrencilerinin görsel sanat çalışmalarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 305-322.

Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin.

Michelsen, C. (2015). Mathematical modeling is also physics-interdisciplinary teaching between mathematics and physics in Danish upper secondary education. *Physics Education*, 50(4), 489-494.

Sitzia, E. (2012). *Art in Literature, Literature in Art in 19th Century France*. France: Cambridge Scholars.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543- 559.

Yıldırım, A & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 40, 1-22.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Alternatif Mekanlara Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Selin Güneştan

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
selin.gunestan@mgu.edu.tr

Problem Durumu

Çağdaş eğitim sistemi içinde yer alan tüm disiplinlerde verilen eğitim-öğretimin ana unsurlarından bir tanesini derslerin işlendiği mekanlar oluşturmaktadır. Bu mekanlar özellikle öğrencilerde kalıcı bilginin sağlanması için kullanılan eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri kadar önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim faaliyet ve etkinliklerinin okul/sınıf içi gibi dört duvar içinde sınırlandırılması öğrencilerin hedeflenen kazanımlara yönelik bilgileri ezberlemelerine dolayısıyla duyu ve algılarına hitap etmeyen ve bir süre sonra ezber bilgilerin unutulmasına neden olan bir eğitim anlayışının içinde ilerlemelerine sebep olmaktadır. Bu durum mevcut eğitim anlayışının revize edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmakla birlikte, okul/sınıf/atölye gibi klasik eğitim-öğretim alanlarının dışına çıkılarak öğrencilerin aktif konuma geçmelerini, yaparak-yaşayarak kalıcı bilgi edinmelerini sağlayacak dersle bağlantılı okul dışı mekan arayışlarına neden olmaktadır. Özsoy (2019: 276) da küresel boyuttaki hızlı değişimin yaşamın hemen her alanında yaşandığını belirtirken bu değişimlerin eğitim-öğretim mekanlarında çeşitliliği zorunlu kıldığını önemle vurgulamaktadır. Dünyanın büyük bir sınıfa dönüştüğünün üzerinde duran Güneş (2021, s. 134) te öğrenmenin her yerde gerçekleşebildiğini belirtmektedir. Şen (2019, s.2-6) de öğrenme sürecinin tek bir mekanın çerçevesine sığmayacak kadar geniş kapsamlı olduğunu ifade ederken her yerin öğrenme ortamı olduğunu yönünde görüşünü ifade etmektedir.

Okul dışı mekanlar bir diğer deyişle okul dışı öğrenme ortamları her kademede gerçekleştirilecek eğitim- öğretim sınıf/atölye dışında uygulanabileceği alanlar/meکانlar olarak tanımlanabilir. Özsoy (2019: 277) da okul dışı öğrenme ortamlarının farklı disiplinler tarafından verilen eğitim-öğretimin okul ve derslik dışında işlenebileceği üçüncü bir mekân olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamları, işlenecek derslerle bağlantı kurulabilecek oldukça geniş mekanları içermektedir. Müzeler, bilim ve sanat merkezleri, sanat galerileri, kütüphaneler, tarihi yapılar, hayvanat bahçeleri, sokaklar, parklar, kamplar ve internet okul dışı öğrenme ortamlarına örnek olarak verilebilecek mekanlardan bazılarıdır. Güneştan (2023, s.337) da çeşitli zengin uyaranlara sahip okul dışı öğrenme ortamlarının, okul içi/sınıf içi öğrenmeden farklı olarak bireylere teorik bilgileri doğal ortamda gözlem yaparak ve deneyimleyerek öğrenme imkânı sunduğunu belirtirken deneyimleyerek öğrenmenin öğrenenin sorgulama, araştırma ve çözümleme becerilerini geliştirdiğini bununla birlikte öğrendiklerinden daha fazla zevk alarak öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığının önemle altını çizmektedir.

Öğrencilerin okul/sınıf/atölye gibi klasik eğitim ortamlarından çıkarılarak aktif olmalarını, yaparak-yaşayarak, tecrübe edinerek öğrenmelerini, öğrenirken sosyalleşmelerini ve eğlenmelerini sağlayan alternatif mekan/ortam arayışının son dönemlerde tüm disiplinlerde fark edilir şekilde artışı dikkat çekmektedir. Bu artış konuyla ilgili “eğitimde mekan, okul dışı eğitim, informal eğitim, formal eğitim, görsel sanatlar eğitimi” anahtar kelimeleriyle yapılan ilgili literatür taramasında belirgin şekilde gözlenmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Okul dışı öğrenme ortamlarına/mekanlarına ilişkin yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun fen bilimleri üzerine yapıldığı ve genelinin okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri derslerine ilişkin ilgi, tutum, beceri ve başarılarına etkisi ile fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerinin ele alındığı (Karademir, E. 2013; Armağan, B. 2015; Erten, Z. & Taşçı, G. 2016; Bülbül, M. 2018; Çebi, H. 2018); ancak dış dünyadan ayrı düşünülmesi imkansız olan görsel sanatlar eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarını ele alan az sayıda çalışmanın olduğu; görsel sanatlar ders ve konularının okul/atölye dışında verilebileceği alternatif mekanlar üzerine görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin görüş ve düşüncelerini ele alarak araştıran çalışmalara yer verilmediği saptanmıştır. Bu saptamadan hareketle çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmen adaylarının, görsel sanatlarda alternatif mekanlara ilişkin bilgi, görüş ve tutumlarının tespit edilmesi bu araştırmanın gerekçesini ve amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bir birey, bir kurum, bir grup veya bir ortamın çalışılacak durumlara örnek oluşturabileceğini belirten Yıldırım ve Şimşek (2013, s.83) tarafından durum çalışmasının nicel veya nitel yaklaşımla yapılabileceği ve her iki yaklaşımda da amacın belirli bir duruma ilişkin sonuçların ortaya konulması olduğu ifade edilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümünde okuyan 2.,3. ve 4. sınıf görsel sanatlar öğretmeni adayları oluşturacaktır.

Veri Toplama

Araştırmada veri toplama aracı olarak görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin araştırmanın amacına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılacaktır.

Veri Analizi

Görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin araştırmanın amacına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanmış açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar nitel veri analizi yöntemlerinden içerik

analiziyle çözümlenerek kodlanacak ve bu kodlar raporlanarak tablolar halinde bulgular bölümünde yer alacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına ulaşılabilecek ve elde edilen sonuçlar, alan yazın taraması neticesinde konuyla ilişkili bulunan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılarak tartışılacak, ardından araştırma önerilerine yer verilecektir.

Araştırma sonuçlarında çalışma grubunu oluşturacak öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analizi neticesinde okul dışı öğrenme ortamlarını/meکانlarını nasıl tanımladıkları; okul dışı öğrenme ortamlarına/meکانlarına verdikleri örneklerin neler olduğu; görsel sanatlar eğitiminde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamları/meکانlarına verdikleri örneklerin neler olduğu; okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları/meکانları arasındaki farklılıkların neler olduğuna ilişkin görüşleri; öğretim sürecinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesinin avantajlarının ve dezavantajlarının neler olduğuna ilişkin görüşleri; okul dışı öğrenme ortamında işlenmesi planlanan dersin öncesinde ve sonrasında öğretmen tarafından yapılması gereken hazırlık ve çalışmaların neler olduğuna ilişkin görüşleri ve son olarak tercih etme şansları olması durumunda meslek hayatlarına başladıklarında okul dışı öğrenme ortamlarında ders işlemeyi isteyip istemediklerine ilişkin görüşlerinin ne olduğuna yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar, görsel sanat eğitimi, eğitimde meکان, okul dışı öğrenme, informal öğrenme

Kaynakça

Armağan, B. (2015). İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması. (YÖK Tez Merkezi, Yüksek Lisans). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Bülbül, M. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: hidroelektrik santral gezisi örneği. (YÖK Tez Merkezi, Yüksek Lisans). Giresun Üniversitesi.

Çebi, H. (2018). Farklı okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi.(YÖK Tez Merkezi, Yüksek Lisans). Yıldız Teknik Üniversitesi.

Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 638-657.

Güneş, N. (2021). Kamusal pedagoji olarak transit. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 127-141.

Güneştan, S. (2023). Okul dışı öğrenmede alternatif bir ortam: fotoğraf kursları. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 12(103), 336-348.

Karademir, E. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında "okul dışı öğrenme etkinliklerini" gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi. (YÖK Tez Merkezi, Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Özsoy, V. (2019). Sanat galerileri, sanatçı atölyeleri, tasarım stüdyoları ve el sanatları işlikleri. içinde A. İ. Şen (Eds). Okul dışı öğrenme ortamları (ss 276-304). Pegem Akademi Yayınları.

Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme ortamı nedir? içinde A. İ. Şen (Eds.). Okul dışı öğrenme ortamları (ss. 1-20). Pegem Akademi Yayınları.

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

İlkokul Düzeyinde Kültürel Miras Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

Tuğçe Bayram^{1,*} & Burçin Türkcan¹

¹ Anadolu Üniversitesi
tugcebayram@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Kültür, toplum içinde bir birey olarak öğrenilen ve gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin genelidir. Toplumun yaşam biçimini, dünya görüşünü ve sosyal kimliğini oluşturan kültürel unsurlar, kuşaklar arasında aktarılır ve bireylerin toplumsal rollerini ve ilişkilerini şekillendirir. Dolayısıyla insanların hayatları boyunca biriktirdikleri bilgi ve tecrübelerden yararlanarak geliştirdikleri ve gelecek nesillere aktararak devamlılık sağladıkları unsurlar, kültürel mirası oluşturmaktadır (Çankaya, 2006). Kültürel miras, bir toplumun kimliğini, tarihini ve değerlerini yansıtan maddi ve manevi öğelerin bütünü olmakla birlikte geçmiş ve gelecek nesiller arasında bir köprü görevi görerek bireyin ait olma duygusunu pekiştiren ve toplumsal kimliğin inşasına katkı sağlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir (Kiper, 2004). Bu miras, bir toplumun geçmişten günümüze uzanan tarihsel serüvenini anlamak ve geleceğe aktarmak açısından büyük bir önem taşır. Kültürel mirasın korunması, yalnızca fiziksel yapılar ve sanat eserleri gibi maddi unsurların değil, aynı zamanda gelenekler, diller, ritüeller ve toplumsal normlar gibi manevi öğelerin de gelecek kuşaklara aktarılmasını içerir. Bu anlamda, kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliği, toplumsal bir bilinç ve sorumluluk gerektirmektedir. İnsanların buldukları çevrede oluşturup zamanla geliştirdikleri kültürel miras, eğitim sayesinde nesiller arasında aktarılmaktadır (Günay, 2005). Bu bağlamda, Smith (1967, s.7) eğitimi, "yeni nesil bireyleri kültürel mirası öğrenmeleri ve yetişkin toplumla uyumlu hale gelmeleri için hazırlama süreci" olarak tanımlar. Öte yandan, Kırıçoğlu (2014, s.8) eğitimi, "sanat gibi kültürel bir değer" olarak değerlendirir ve bireylerin ve toplumların kültürel gelişimlerinde ve kimlik kazanmalarında en kritik faktör olarak görür. Bireylerin kültürel miras konusundaki bilinçleri arttıkça, bu mirası koruma, sahiplenme ve gelecek nesillere aktarma isteklilikleri de artacaktır. Bu nedenle, küçük yaşlardan itibaren bireylere kültürel miras eğitimi verilmesi ve aldıkları bilgileri günlük yaşamlarına entegre edebilmeleri, kültürel değerlerin korunması ve aktarılması açısından büyük önem taşır. Bacanlı (2013), kültürü, çocuğun içinde büyüdüğü ortamın kültürel seviyesini belirleyen bir unsur olarak tanımlamaktadır. Çocuk, okul öncesi dönemde aile ortamında büyürken, okula başlamasıyla birlikte sosyalleşme sürecine adım atar ve yaşadığı toplumun kültürel birikimini okul sayesinde öğrenerek benimser (Karakuş ve Çağlayan, 2013; Özdemir ve diğerleri, 2004). Kültürün eğitim aracılığıyla aktarılması, çocuğun bulunduğu toplumun değerlerini, normlarını ve sembollerini öğrenmesini sağlar. Özellikle ilköğretim düzeyi, çocukların temel bilgi ve değerleri kazandıkları, toplumsal normları ve kimliklerini şekillendirdikleri kritik bir dönemdir. Kültürel mirasa duyarlılık kazandırmayı amaçlayan eğitim, genellikle ilköğretim seviyesinde verilmekle birlikte bu dönemde çocuklar yaşadıkları toplumun pek çok özelliğini öğrenmeye başlarlar (Çulha Özbaş, 2014). Bu dönemde kültürel mirasın öğrencilere tanıtılması ve öğretilmesi, onların tarih bilinci geliştirmelerine, toplumsal aidiyet duygusu kazanmalarına ve kültürel değerleri koruma sorumluluğunu

üstlenmelerine katkı sağlayabilir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda, kültürel mirasın eğitim alanında güncel bir konu haline geldiği ve miras aktarımının pek çok araştırmacı tarafından incelendiği görülmektedir. Bu durum, kültürel miras eğitiminin özellikle ilkokul düzeyinde nasıl ele alındığı ve ne ölçüde etkili olduğu, hangi yöntem ve araçlarla gerçekleştirildiği ve araştırmalarda nasıl bir yer bulduğu sorularını ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışmada, ilkokul düzeyinde kültürel miras eğitimine yönelik yapılan araştırmaların çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede, kültürel miras eğitiminin ilkokul seviyesindeki eğitim-öğretim sürecinde alan yazında nasıl konumlandığı ve ele alındığı daha net bir şekilde ortaya konulacaktır. Çalışmanın bulgularının, kültürel miras eğitiminin önemini vurgulaması ve bu alanda gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yön vermesi açısından önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

İlkokul düzeyinde kültürel miras eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, teorik yaklaşımların oluşturduğu olgu ve durumları incelemek için varsayımlara dayalı geniş bir perspektif benimsenir. Bu süreçte veriler toplanır ve tümevarım yöntemi kullanılarak genel bir görünüm elde edilmeye çalışılır. Analiz edilen veriler, temalar, kategoriler ve modeller halinde sunulur. Araştırma raporunda, olgu ve durumların kapsamlı bir tanımı ve bu konular üzerindeki yorum ve analizlere yer verilmelidir (Creswell, 2007 s.37). Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılmasıyla konu kapsamında olan araştırmaların derinlemesine analiz edilmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman analizinden faydalanılacaktır. Doküman analizi, nitel araştırmada anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenip yorumlanmasını içerir (Corbin ve Strauss, 2008). Dokümanlara dayalı incelemeler, araştırılan konu hakkında pek çok ayrıntılı bilgi edinilmesini sağlamaktadır (Travers, 2001). Doküman analizi yapılırken ilk adım olarak incelenecek dokümanlar seçilir ve bunlara ulaşılır, ardından dokümanların kaynağı ve özgünlüğü doğrulanır. Dokümanlar detaylı bir şekilde incelenip analiz edildikten sonra, analizden elde edilen veriler yorumlanır (Karasar, 2005). Doküman analizinin tercih edilme sebebi, çalışmada ilgili makaleler ve lisansüstü tezlerin doküman olarak kullanılmasıdır. Araştırma kapsamında çalışmaların taranmasında, “kültürel miras”, “kültürel miras eğitimi”, “ilkokul” ve “ilköğretim” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Çalışmada veri kaynağı olarak Google Akademik, TR Dizin, ResearchGate, Dergipark ve YÖK Tez Merkezi kullanılmıştır. Doküman analizi sürecinde verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları önceden belirlenen temalara göre düzenleyip, yorumlayarak ve özetleyerek sunmaktır. Veriler, sistematik ve anlaşılır bir biçimde açıklanır, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkisiyle incelenerek sonuçlara ulaşılır. Bu analiz süreci dört aşamada gerçekleşir: Betimsel analiz çerçevesinin oluşturulması, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler analiz edilirken çalışmanın adı, türü, konusu, anahtar kelimeleri, yılı, yöntemi, araştırma türü, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, bulgu ve sonuçların yer aldığı bir sınıflama formu oluşturulmuştur. Bu sınıflama, verilerin kodlanmasında kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul düzeyinde kültürel miras eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların doküman incelemesi yöntemi ile belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada “kültürel miras”, “kültürel miras eğitimi”, “ilkokul” ve “ilköğretim” anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda 8 lisansüstü tezine ve 12 makaleye ulaşılmıştır. Veriler; çalışmanın adı, türü, konusu, yılı, yöntemi, araştırma türü, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, bulgu ve sonuçların yer aldığı bir sınıflama formu ile analiz edilecektir. Bu çalışma kültürel miras eğitiminin ilkokul programında nasıl yer aldığını, uygulama biçimlerini ve eğitimde karşılaşılan zorlukları ortaya koymayı hedeflemektedir. Beklenen sonuçlar, ilkokul düzeyinde kültürel miras eğitimi güçlendirmek için öneriler geliştirilmesine ve gelecekteki araştırmalar için yönlendirmeler sağlanmasına olanak tanıyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel miras, kültürel miras eğitimi, ilkokul, ilköğretim

Kaynakça

Bacanlı, H. (2013). Eğitim psikolojisi (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

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

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.

Çankaya, E. (2006). Somut olmayan kültürel mirasın müzecilik bağlamında korunması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çulha Özbaş, B. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Eğitimi (s. 743-762). Ankara: Pegem Akademi.

Günay, Ü. (2005). Din sosyolojisi. İstanbul: İnsan Yayınları.

Karakuş, C., & Çağlayan, K. T. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yerinin İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 4(45), s.393-405.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırıçoğlu, O. T. (2014). Sanat bir serüven. Ankara: Pegem Akademi.

Kiper, P. (2004). Küreselleşme sürecinde kentlerimize giren yeni tüketim mekânları ve yitirilen kent kimlikleri. Planlama, 4, 14-18.

Özdemir, S., Yalın, H. İ., & Sezgin, F. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş (Yenilenmiş 5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Smith, W. O. L. (1967). Çağdaş eğitim (N. Özyürek, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınevi.

Travers, M. (2001). Qualitative research through case studies. Sage Publications.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yapay Zeka ve Geleneksel Teknikler ile Yapılan Plastik Atık Temalı Afiş Tasarımlarının Karşılaştırılması

Tuğba Çelebi

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
tugbacelebi@mgu.edu.tr

Problem Durumu

Sanavi Devriminden sonra insanlığın bilim ve teknoloji alanında kaydettiği gelişim günden güne artmaktadır. Makinaların ardından, yapay zeka teknolojisi ile hayatımız daha hızlı ve konforlu bir hal almaktadır. Robot teknolojisi ile her türlü ihtiyacın giderilmesine odaklanan Yapay zeka, her seferinde insanoğlunu şaşırtmaktadır.

“Yapay zekâ teknolojilerinin gelişimiyle birlikte, metin, görüntü ve ses komutlarını kullanan üretici sistemler ortaya çıkmaktadır. Bunlar gerçekte var olan görselleri analiz ederek yeni görüntüler ve videolar oluşturabilen, gerçekte var olmayan görüntülerden yeni görüntüler kurgulayabilen; ayrıca metin ve ses verilerinden sanat eserleri geliştirebilen yapay zekâ uygulamalarını kapsamaktadır. Yapay zekâ, doğal dildeki açıklamalardan yeni tasarımlar oluşturarak içeriksel ve biçimsel değişimleri açığa çıkarmaktadır. Bu olanaklar sanatçılar ve tasarımcılar için yeni bir araç olarak evrilmekle birlikte üretkenlik ve özgünlük noktasında sorgulamalara ve tartışmalara neden olmaktadır.” (Tunç &Yavuz, 2023, 114) “Yapay zekânın gelişimi ile birlikte teknolojinin konumu ve rolü de değişmeye başlamıştır. Teknolojinin rolünün değişmeye başladığı alanlardan biri de grafik tasarım olmaktadır. Algoritmalar, makine öğrenmesine bağlı derin öğrenme modelleri ile grafik tasarım alanına ilişkin yeni çıktılar üretebilmektedir.” (Şen&Atiker, 2020, 3947)

Günümüzde, görsel iletişimin gücü, toplumsal ve çevresel meselelerin farkındalığını artırmada öncü bir rol oynamaktadır. Grafik tasarım, bu bağlamda, önemli konuları görselleştirme ve geniş kitlelere ulaştırma yeteneği sayesinde, özellikle çevre sorunları gibi güncel meselelerde etkili bir araç haline gelmiştir. Plastik atıkların çevresel etkileri gibi günümüzün önem arzeden sorunlarına dikkat çekmek amacıyla grafik tasarım sanatının kullanılması, bu alandaki yaratıcı potansiyeli ve iletişim gücünü göstermektedir. Bu araştırma, plastik atık konulu afiş tasarımlarında yapay zekâ ile geleneksel tekniklerin karşılaştırılmasını ele alarak, grafik tasarımın güncel ve önemli meseleleri nasıl ön plana çıkardığını ve toplumsal etkileşimde nasıl bir rol oynadığını incelemektedir.

“Yapay zekâ teknolojileri, büyük veri analizi, görüntü tanıma ve işleme gibi farklı alanlardaki gelişmelerle birlikte, tasarım disiplininde de büyük bir etki yaratmıştır. Günümüzde yapay zekâ algoritmaları, özellikle film afiş tasarımında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu algoritmalar, film afişlerini daha etkili, dikkat çekici ve hedef kitle ile etkileşim kurabilen bir biçimde tasarlama konusunda büyük katkı sağlar. Renk seçimi, kompozisyon düzenlemesi ve tipografik unsurlar gibi tasarım

faktörlerini optimize ederek, izleyicilerin ilgisini çekebilen afişlerin oluşturulmasına olanak tanır. “(Cemiloğlu&Ünalın, 2023,458)

Bilim ve teknoloji alanında dünya üzerinde yaşanan değişim ve gelişmeler, sanat ve eğitim alanlarını da etkilemekte özellikle son dönemde yapay zekâ araçlarıyla gerçekleştirilen tasarımların çeşitliliği ve popülerliği günden güne artmaktadır. Bu kapsamda, Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü Grafik Anasanat Dalında öğrenim gören 3. sınıf üniversite öğrencilerinin, plastik atıklara yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla Adobe Photoshop programını kullanarak afiş tasarımı yapmaları istenecektir. Öğrenciler tarafından hazırlanacak çalışmalar, sözel ifadeler kullanılarak Leonardo.Ai yapay zekâ aracı tarafından yeniden tasarlanacaktır. İki programda yapılan afişler alanlarında uzman üç sanat eğitimci tarafından değerlendirilecektir. Ayrıca öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorularla iki programın karşılaştırılması istenecektir.

Yapılacak araştırmanın yapay zekâ araçlarının grafik tasarım eğitiminde nasıl kullanılacağı ve geleneksel tekniklere kıyasla ortaya koyacağı avantajlar ve dezavantajlar da detaylıca incelenecektir. Yapılacak bu araştırmanın gelecekteki grafik tasarım uygulamaları için önemli referans noktaları oluşturacağı ve sanat eğitiminde yapay zekâ teknolojilerine yer verilmesi konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü Grafik Tasarım Anasanat dalında eğitim gören 3. sınıf üniversite öğrencileri, plastik atıklar konusunda farkındalık yaratmayı amaçlayan afiş tasarımları gerçekleştireceklerdir. Öğrencilere, Adobe Photoshop programı kullanarak özgün tasarımlar yapmaları istenecektir. Hazırlanan bu tasarımlar, daha sonra öğrencilerin sözel açıklamaları kullanılarak yapay zekâ tabanlı Leonardo.Ai aracı ile yeniden tasarlanacaktır. Bu süreç, her bir öğrenci için hem geleneksel grafik tasarım araçlarını hem de modern yapay zekâ teknolojilerini kullanma fırsatı sunarak, iki farklı metodolojinin etkilerini karşılaştırmalarını sağlayacaktır.

Çalışmanın uygulama sürecinin üç hafta sürmesi planlanmaktadır. Bu süre zarfında öğrencilerin her iki metodolojiyle yaptığı tasarımlar toplanacak, toplanan tasarımlar, görsel etki, mesajın netliği ve yaratıcılık gibi kriterler dikkate alınarak alanında uzman üç sanat eğitimcisi tarafından değerlendirilecektir.

Veri toplama ve verilerin analizi aşamasında, elde edilecek görsellerin yanı sıra öğrencilerin iki farklı uygulama sürecini karşılaştırmaları istenecek, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulara verecekleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile incelenecektir. Bu analizler, her iki tasarım aracının avantajlarını ve dezavantajlarını belirleyerek, eğitim süreçlerinde yapay zekânın rolünün ve potansiyelinin değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üç haftalık araştırma ve uygulama sonucunda grafik anasanat öğrencilerinin plastik atıklar konusunda farkındalık yaratma amacıyla geleneksel ve yapay zeka tabanlı araçları kullanarak oluşturdukları afiş tasarımları değerlendirilecektir. Adobe Photoshop programında yapacakları plastik atık konulu afişlerin benzerini, yapay zeka programında tasarlamaya çalışacaklardır. Elde edilen tasarımlar alanında uzman üç sanat eğitimci tarafından belirlenen başlıklar doğrultusunda değerlendirilecektir. Çalışmalarda özellikle, görsel çekicilik, mesajın netliği, yaratıcılık, özgünlük, teknik kalite, konuya uygunluk gibi kriterlere bakılacaktır.

Araştırma sonucunda uygulama sürecinde yer alan grafik anasanat öğrencilerine yarı yapılandırılmış sorular sorulacak her iki programın karşılaştırmasını yapmaları istenecektir. Soruların içeriğinde her iki programda karşılaşılan zorluklara, tasarım sürecindeki kolaylıklara, hangi aracı kullanırken daha rahat hissettiklerine, zaman konusunda neler yaşadıklarına, bundan sonra hangi programı daha çok tercih edeceklerine dair sorular yer alacaktır. Bu görüşme sorularından elde edilecek sonuçlar neticesinde iki program kendi içlerinde değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Grafik tasarım, yapay zeka, sanat eğitimi, plastik atık, afiş tasarımı

Kaynakça

Deveci, M. (2022). Yapay Zekâ Uygulamalarının Sanat ve Tasarım Alanlarına Yansıması. Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi, (9), 118-140.

Şen, E. & Atiker, B. (2020). Grafik Tasarım Uygulamalarında Yeni bir Aktör: Yapay Zeka. International Journal of Social and Humanities Sciences

Karabulut, B. (2021). Yapay Zekâ Bağlamında Yaratıcılık ve Görsel Tasarımın geleceği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20(79), 1516-1539.

Kocaman, Şeref (2021). Grafik Tasarım Endüstrisinde Yapay Zekâ. Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 8(77), 3000-3015.

Kopuz, M. A. (2022). Grafik Tasarımın Geleceğinde Yapay Zekâ Programları (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Mijwel, Maad M. (2016). Yapay Zekâ Nedir?. (Online). <https://www.researchgate.net/publication/323292529>

Özdemir, A. (2022). Yapay Zeka'nın Grafik Tasarıma ve Tasarımcıya. Hitit Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 628-637.

Pamuklu, A. G., & Fındıkcı, M. B. (2023). Grafik Tasarımın Geleceği: Yapay zekâ ve insan. Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 7(2), 177-191.

Rezk, Sara Mohammed M. (2023). The Role of Artificial Intelligence in Graphic Design. Journal of Art, Design&Music. Volume 2, Issue 1, 1- 12.

Say, Cem (2018). 50 Soruda Yapay Zekâ. Bilim ve Gelecek Kitaplığı:1-3: İstanbul.

Şen, E. & Atiker, B. (2020). Grafik tasarım uygulamalarında yeni bir aktör: Yapay zekâ. Journal of Social and Humanities Sciences Research,7(63), 3946-3957

Tunç, Ö. A., & Yavuz, H. Yaratıcı Süreçlerin Dijital Evrimi: Animasyon ve Yapay Zekâ. Marmara Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 14(2), 114-132. 2023.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri ve 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merve Nihan Ertekin Kaya ^{1,*} & Nurtuğ Barışeri Ahmethan ²

¹ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

² Necmettin Erbakan Üniversitesi

mnertekin@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde değişen ve gelişen çağa uyum sağlamak, gelecek nesillerin yetişmesinde katkı sağlayacak olan öğretmen adayları için oldukça önemlidir. Güzel Sanatlar Eğitimi alanında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının başarılı bir öğrenim hayatı geçirerek mesleki yaşantılarına başlamaları verecekleri eğitimin niteliği bakımından önem taşımaktadır. Bilişsel becerileri doğru bir şekilde kullanmak ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip olmak, başarılı bir öğrenim hayatı sürdürmek için öğrencilere fayda sağlayacaktır.

Yürütücü biliş (metacognition) kapasitesi insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerdendir (Costa, 2016: 208). İlk olarak Flavell (1979) tarafından kullanılan yürütücü biliş kavramı bireyin öğrenme ve zihin süreçleri üzerindeki kontrolünü ifade etmektedir.

Yürütücü biliş, genel anlamda kişinin kendi bilişsel sistemi üzerindeki bilgisi ve kontrolü anlamına gelirken bilişten farkı bireyin bilişin farkında olması ve bu farkındalık ile öğrenme süreçlerinde gereken becerileri ilgili durumlara uygun biçimde kullanabilmesidir (Brown, 1978: 65). Yürütücü biliş stratejileri, bireyin bilişsel etkinlikleri sırasında kullandığı birbirini takip eden süreçlerdir (Berthold, Nückles ve Renkl, 2007). Öğrenmeyi öğrenme becerisi, problem çözme, yürütücü biliş stratejilerinin farkında olma, eleştirel düşünme stratejilerinin geliştirilmesiyle ilgilidir (Black vd., 2006: 122). Moseley ve arkadaşlarına göre (2005) yürütücü biliş, öğrenmeyi öğrenme sürecini kapsayan, yansıtıcı düşünme ve düşüncenin stratejik yönetimini içinde barındıran bir kavramdır. Sözü edilen becerilerin tümü 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken beceriler arasında sayılmaktadır. İçinde yaşadığımız yüzyılda başarılı bir yaşam sürdürmek için bireylerin ihtiyaç duydukları temel becerileri ortaya koyan çerçevelerden “21.Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century)” bu becerileri “öğrenme ve yenilikçilik becerileri”, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ile “yaşam ve kariyer becerileri” olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kapsamı incelendiğinde bireylerin sahip olması gereken özelliklerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği olduğu görülmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2013). Öğrenme ve yenilikçilik becerileri kapsamındaki bu beceriler yürütücü biliş becerisinin gelişmesi için bir temel oluşturmaktadır.

Bu araştırmada Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü ğrencilerinin yürütücü biliş becerileri düzeyleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeylerini tespit etmek ve birbirleri ile ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde sıralanmıştır:

- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğrencilerinin yürütücü biliş becerileri düzeyleri nedir?
- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğrencilerinin yürütücü biliş becerileri düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve okudukları bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeyleri nedir?
- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve okudukları bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğrencilerinin yürütücü biliş beceri düzeyleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Yöntem

Nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak tasarlanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri ‘‘Yürütücü Biliş Becerileri leği’’ ve ‘‘21. Yüzyıl ğrenen Becerileri leği’’ ile toplanmıştır. Altındağ (2008) tarafından geliştirilen ‘‘Yürütücü Biliş Becerileri leği’’ 30 maddeden oluşmaktadır. Tek boyuttan oluşan ölçekte 7 soru olumsuz köke sahiptir ve ters olarak puanlanmaktadır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte maddeler 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en az puan 30, en çok puan 150’dir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde yürütücü biliş becerilerinin bir göstergesi iken, düşük puan da düşük düzeyde yürütücü biliş becerilerine işaret etmektedir.

21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım leği (Orhan Göksün, 2016), 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bilişsel beceriler, otonom beceriler, iş birliği ve esneklik becerileri, yenilikçilik becerileri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Likert tipinde hazırlanan bu ölçekte maddelere verilen yanıtlar 1 ila 5 arasında puanlanmış 1=hibir zaman, 2= nadiren, 3= ara sıra, 4=genellikle, 5= her zaman olarak derecelenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğuna işaret ederken düşük puan ise bu becerilerin kullanım düzeylerinin düşük olduğunun göstergesidir.

Araştırmaya 2023-2024 eğitim ğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümünde öğrenimlerini sürdürmekte olan 98 ğrenci katılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmış; değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin yürütücü biliş becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, okudukları bölüm ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise yürütücü biliş becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri 3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça üst düzey bilişsel becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Yürütücü biliş becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu sonuç yürütücü biliş becerileri yüksek olan öğrencilerin 21. yüzyıl gereksinimlerini karşılayabilen ve yüzyılın gereklerine uyum sağlayabilen bireyler olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Yürütücü biliş, 21. yüzyıl öğrenen becerileri, güzel sanatlar eğitimi bölümü

Kaynakça

Altındağ, M. (2008). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17, 564-577

Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). "Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry", *Research Papers in Education*, 21: 2, 119-132.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (s. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Costa, L. (2016). Düşünmeyi destekleyen eğitim programları. A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar* (s.205-210) (çev. N. T. Bümen). Ankara: Pegem Akademi.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J. & Newton D. P. (2005) *Frameworks for thinking: a handbook for teachers and learning* (Cambridge, Cambridge University Press).

Orhan Göksün, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2013). *Framework For 21st Century Learning*.

Dijital Kreşendo: Müzik Eğitiminde Teknolojinin Rolünü Keşfetmek

Elif (Aykanat) Özcan

Başkent Üniversitesi
eaykanatozcan@gmail.com

Problem Durumu

Dijital araçların ve çevrimiçi kaynakların müzik eğitimine entegrasyonu, müziğin nasıl öğretildiği ve öğrenildiği konusunda önemli bir değişime işaret etmekte; eğitim deneyimini geliştirmek için yeni olanaklar sunmaktadır. Etkileşimli öğrenme uygulamaları, çevrimiçi notasyon yazılımı ve sanal enstrümanlar gibi dijital araçların ortaya çıkışı, geleneksel müzik eğitimi yöntemlerinde büyük değişimlere işaret etmektedir. Örneğin, Yousician ve Simply Piano gibi uygulamalar öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim ve geleneksel ortamlarda daha önce mevcut olmayan pratik fırsatları sunmaktadır. MuseScore ve Noteflight gibi çevrimiçi platformlar, öğrencilerin müziklerini kolayca bestelemelerine ve paylaşımlarına olanak tanıyan erişilebilir notasyon araçları sağlamaktadır. Sentezleyiciler ve dijital ses üretimi istasyonları (DAW'lar) dahil olmak üzere sanal enstrümanlar, öğrencilerin yalnızca profesyonel bir stüdyoda erişebileceği müzikal yaratım ve üretme yöntemlerini denemelerine olanak sunmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler, kişiye özel öğrenme deneyimleri, gelişmiş işbirliği ve yaratıcı ifadenin yenilikçi biçimleri de dahil olmak üzere önemli atılımlar olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler artık beceri ve hazırbulunuşluklarına uygun, hedefe yönelik çalışmalar sunan uygulamaları kullanarak, müzik eğitimiyle daha bireyselleştirilmiş bir biçimde etkileşime geçebilmektedir. Mekân ve mesafe gözetmeksizin, öğrencilerin müzikal üretimler üzerinde birlikte çalışmasına olanak tanıyan çevrimiçi platformlar, üretimdeki etkileşimi kolaylaştırılabilmektedir. Dijital araçlar ayrıca yaratıcılık için yeni yollar açarak, öğrencilerin geleneksel öğretim süreçlerinde yer almayan teknikleri ve deneyimleri keşfetmelerine de olanak sağlamaktadır. Sözü edilen bu avantajlara rağmen, dijital araçların müzik eğitimine entegrasyonu, çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öne çıkan sorunlardan biri dijital eşitliktir. Teknoloji erişiminin eşit olmayan dağılımı, öğrenciler arasında eşitsizlikler yaratmaktadır. Örneğin, yetersiz kaynaklara sahip okullardan veya düşük gelirli arka planlardan gelen öğrenciler, çevrimiçi kaynaklardan tam olarak yararlanmak için gerekli cihazlara veya yüksek hızlı internete erişime gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Kreşendo gibi yükselen bu dijital uçurum, yalnızca gelişmiş araçlarla etkileşim kurma becerilerini sınırlamakla kalmamaktadır. Aynı zamanda bu öğrenciler teknolojinin sunabileceği gelişmiş öğrenme deneyimlerinden mahrum kaldıkları için eğitim eşitsizliklerini de derinleştirmektedir. Bir başka sorun ise, dijital ve geleneksel pedagojik yaklaşımlar arasındaki denge olarak ifade edilebilir. Dijital araçlar geleneksel yöntemlere entegre edilebilmesi ve uyumlu biçimde yürütülebilmesi önem taşımaktadır. Sözü edilen araçların etkinliği, tasarım ve uygulayıcılarına bağlı olarak büyük ölçüde değişkenlik gösterebilmektedir. Bu noktada eğitimcilerin de teknoloji temelli yaklaşımlar ve entegrasyon konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları bir gereklilik olarak düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, dijital araçların ve çevrimiçi kaynakların müzik eğitimi üzerindeki çok yönlü etkisini araştırmak ve hem potansiyel faydalarına hem de karşılaştıkları zorluklara odaklanmaktır. Bu araçların öğretim

yöntemlerini ve öğrenci katılımını nasıl yeniden şekillendirdiğini inceleyerek, teknolojik yeniliklerin avantajlarının eşit bir şekilde dağıtılmasını ve müzik eğitime etkili bir şekilde entegre edilmesini sağlamak için erişim ve eşitlik konularını ele alacak stratejiler belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, ilgili amaç doğrultusunda nitel bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Metodoloji, teknolojinin müzik eğitime entegrasyonuna ilişkin ayrıntılı bir anlayış yakalamayı amaçlayan kapsamlı bir literatür taraması ve yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeleri içermektedir. Dijital araçların müzik eğitimi uygulamalarını ve öğrenme çıktıları nasıl etkilediğinin derinlemesine incelenmesini sağlamak için nitel bir araştırma tasarımı seçilmiştir. Bu yaklaşım, müzik eğitimcileri ve öğrencilerin deneyimleri ve karşılaştıkları zorluklar hakkında incelikli içgörüler elde edilmesini sağlamıştır. Müzik eğitiminde dijital araçlarla ilgili mevcut bilgileri toplamak için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. İlgili taramada “müzik eğitiminde dijital araçlar”, “müzik öğrenimi için çevrimiçi kaynaklar” ve “müzik pedagojisinde teknoloji entegrasyonu” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. İnceleme, son on yıl içinde yayınlanan hakemli makalelere, eğitim raporlarına ve ilgili vaka çalışmalarına odaklanmıştır. Dijital araçların entegrasyonuna ilişkin derinlemesine perspektifler elde etmek için amaçlı bir katılımcı örneklemeyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları literatür taramasının ardından oluşturularak, uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak formlara son hali verilmiştir. Müzik eğitiminde dijital araçların incelenmesiyle ilgili belirli uzmanlık ve deneyimlere sahip katılımcıları seçmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu olasılıklı olmayan örnekleme yöntemi, teknolojinin müzik eğitime entegrasyonu konusunda ayrıntılı bilgi sağlayabilecek kişileri dahil etmeye odaklanmıştır. Örnekleme 15 müzik eğitimcisi ve 20 öğrenci yer almıştır. Müzik eğitimcileri, ortaöğretim (n=8) ve yükseköğretim kurumlarında (n=7) görev yapan, 3 ila 25 yıl arasında değişen deneyim yılına sahip olan eğitimciler olarak belirlenmiştir. Lise ve üniversite düzeyine, 15-22 yaş arası 20 öğrenci, müzik çalışmalarında dijital araçları aktif olarak kullanma durumlarına göre seçilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 45-60 dakika sürmüş ve katılımcıların müsaitlik durumuna bağlı olarak yüz yüze ya da video konferans yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler izin alınarak ses kaydına alınmış ve analiz için kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler, müzik eğitiminde dijital araçların kullanımıyla ilgili kategorileri ve temaları belirlemek ve yorumlamak için tematik analiz yoluyla irdelenmiştir. Araştırmacı, verilere aşina olmak için transkriptleri birçok kez okumuştur. Araştırma sorularıyla ilgili verilerin önemli özelliklerini belirlemek için ilk kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, öğretim yöntemleri, öğrenci katılımı ve erişim sorunları üzerindeki etkiler gibi dijital araç entegrasyonunun temel yönlerini yansıtan daha geniş temalar halinde düzenlenmiştir. Temalar, verileri doğru bir şekilde temsil ettiklerinden ve araştırma sorularına anlamlı içgörüler sağladıklarından emin olmak için gözden geçirilmiş ve düzeltilmiştir. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %83.7 olarak tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, dijital araçların müzik eğitime entegrasyonunda, etkileşimli öğrenme uygulamaları, çevrimiçi notasyon yazılımı ve sanal enstrümanlar da dahil olmak üzere dijital araçların kişiselleştirilmiş öğrenmeyi ve katılımı önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Bu araçlar, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayan, yaratıcı ifadeyi teşvik eden ve iş birliğine dayalı projeleri kolaylaştıran özel öğretim olanağı sağlamaktadır. Eğitimciler ve öğrenciler, bu tür araçların daha dinamik ve etkileşimli öğrenme deneyimlerine katkıda bulunduğunu ve hem öğretim etkinliğini hem de öğrenci motivasyonunu artırdığını belirttikleri tespit edilmiştir. Öte yandan, teknolojiye erişimdeki ve teknolojik okuryazarlık becerilerindeki eşitsizliklerin, yetersiz kaynaklara sahip geçmişlerden gelen öğrenciler için engeller oluşturduğu ve dijital kaynaklardan tam olarak yararlanmalarını engellediği tespit edilmiştir. Dijital araçların kullanımının geleneksel pedagojik yaklaşımlarla dengelenmesi konusu da dikkat çekici bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bulgular sonucunda, eşitlik sorunlarını ele alacak ve teknolojinin müzik eğitime entegrasyonunu optimize edecek stratejilere ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik pedagojisi, dijital öğrenme araçları, eğitim programı geliştirme

Kaynakça

Acquilino, A., & Scavone, G. (2022). Current state and future directions of technologies for music instrument pedagogy. *Frontiers in Psychology*, 13, 835609.

Bauer, W. I. (2020). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. Oxford University Press.

Camlin, D. A., & Lisboa, T. (2021). The digital ‘turn’ in music education. *Music Education Research*, 23(2), 129-138.

De Bruin, L., & Merrick, B. (2023). Creative Pedagogies with Technology: Future proofing teaching training in Music. In *Creative provocations: Speculations on the future of creativity, technology & learning* (pp. 143-157). Cham: Springer International Publishing.

Dorfman, J. (2022). *Theory and practice of technology-based music instruction*. Oxford University Press.

Eiksund, Ø. J., & Reistadbakk, E. (2020). Knowledge for the future music teacher: Authentic learning spaces for teaching songwriting and production using music technology. *Music technology in education—channeling and challenging perspectives*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP

Ling, S. I. (2023). Music Technology in the 21st Century of Global Music Education: Opportunities and Challenges. In the 14th Asia-Pacific Symposium for Music Education Research (APSMER 2023) (pp. 242-251).

Ma, R. (2023). Enhancing Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Through Micro-lectures: A Case Study in a Music Pedagogy and Practice Course for Graduate Students. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Education: Current Issues and Digital Technologies (ICECIDT 2023)* (Vol. 4).

Parti, H., Weber, J., & Rolle, C. (2021). Learning a skill, or learning to learn? Supporting teachers' professional development in music education technology. *Journal of Music, Technology & Education*, 14(2-3), 123-139.

Rexhepi, F. G., Breznica, R. K., & Rexhepi, B. R. (2024). Evaluating the Effectiveness of Using Digital Technologies in Music Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 17(1), 273-289.

Upitis, R., & Abrami, P. (2015). Developing tools for music education in the digital age: The evidence-based evolution of the Music Tool Suite. In *ICERI2015 Proceedings* (pp. 5112-5121). IATED.

Wan, W. (2022). Digital technologies in music education: The case of Chinese students. *Revista Música Hodie*, 22.

Wei, J., Karuppiah, M., & Prathik, A. (2022). College music education and teaching based on AI techniques. *Computers and Electrical Engineering*, 100, 107851.

Xiao, H. (2022). Innovation of digital multimedia VR technology in music education curriculum in colleges and universities. *Scientific Programming*, 2022(1), 6566144.

Pusulamız: Çocuk Hakları Sözleşmesi

Berrin Somer Ölmez^{1,*}, Şeyma Nur Değirmenci¹, Büşra Demir¹, Elif Sürmeli¹ & Gülhanım Keten¹

¹ Hitit Üniversitesi
bsomerolmez@hitit.edu.tr

Problem Durumu

İnsanlara saygı duyan, hoşgörüyü yaklaşan, kendisinin ve başkalarının haklarını savunan bireylerin yetişmesi, demokratik toplumların en önemli özelliğidir ve bir gerekliliktir. İnsan hakları eğitimi yalnızca yetişkinleri değil çocukları da etkileyen karşılıklı bir süreçtir. Demokrasi bilincinin gelişmesi için çocukluk döneminden itibaren gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması gereklidir. Çocukların öncelikle kendi haklarını öğrenmeleri, insan haklarına dair bilgi ve söz sahibi olmalarının yolunu açacaktır (Flowers, 2010).

Günümüzde teknolojinin gelişmesi, sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla, hak ve sorumluluklar üzerine odaklanma gerekliliği doğmuştur. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 6-15 yaş dönemindeki çocukların bilişim teknolojilerini kullanma durumlarını ele alan araştırmalar yapılmıştır. İnternet kullanımına başlama yaşının ortalama 9 olduğu ve çocukların %50.8'inin internet kullandığı (TÜİK, 2013), 2021 yılında ise bu oranının %82.7'ye yükseldiği görülmüştür (TÜİK, 2021). Teknolojik araçları aktif olarak kullanan çocuklarda temelde fiziksel, psikososyal, bilişsel olmak üzere pek çok etkinin görülmesi olasıdır. Psikososyal gelişim açısından bağımlılık, sosyal izolasyon, akran zorbalığı, kimlik arayışı sürecinde özdeşim sorunları yaşanabilmektedir (Muslu ve Bolşık, 2009).

Çocukların gerek teknolojik ortamlarda gerekse toplumsal etkileşimlerinde ihmal ve istismara karşı çıkabilmelerinin en etkili yolu haklarını bilmeleridir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989'da kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHDS), insanlık ailesine mensup tüm üyelerin doğuştan itibaren eşit ve vazgeçilemez haklara sahip olması temeline dayanmaktadır (Hart, 2016). Türkiye dahil olmak üzere 196 ülke tarafından imzalanan sözleşme, 54 maddeden oluşmaktadır. Ayrım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı, yaşama ve gelişme hakkı ile katılım hakkı, sözleşmenin dört temel ilkesidir. Bu temel ilkeler çocukların ve yetişkinlerin günlük yaşam akışı içindeki etkileşimlerine yön vermektedir. Çocuklara sahip oldukları haklar tanıtırken ilgili konu alanlarını geniş kapsamlı bir şekilde ele almak gereklidir. Bu araştırmada uygulanan çocuk hakları eğitimi için "Pusulacak: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu" kullanılmıştır (Flowers, 2010). Kılavuzdaki etkinlikler demokrasi, ayrımcılıkla mücadele, çevre bilinci, toplumsal cinsiyet eşitliği, sağlık, eğitim, medya ve internet kullanımı, barış ve insan güvenliği, yoksulluk ve sosyal dışlanma, şiddet, katılım gibi temalar altında düzenlenmiştir. Bu temalar ise Birleşmiş Milletlerin gündeminde olan "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları" (SKA) arasında yer alan "Yoksulluğa Son, Nitelikli Eğitim, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" başlıkları ile örtüşmektedir.

Katılımı günlük yaşam akışı sırasında deneyimleyecek fırsatlar sunmak, teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasının en etkili yoludur (Ayna ve Günday, 2021). Bu noktada çocuk dostu uygulamalar ile her biri birbirinden farklı psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimi özelliklerine sahip olan çocuklara uygun yöntem-tekniklerle eğitim etkinlikleri düzenleme gerekliliği doğmaktadır. Özellikle 6-15 yaş döneminde çocukların sosyal çevresi giderek genişlemekte, aile ortamından sonra en çok okul ortamında eğitimciler ve akranlarla kurulan ilişkiler ön plana çıkmaktadır (Ogelman vd., 2022). Çocukların okul ortamında edindiği bilgi ve beceriler büyük oranda aile ortamına, akran ilişkilerine ve tüm etkileşimlerine yansyarak bir döngü içerisine girilmektedir. Bu döngünün kritik üyelerinden olan okul yöneticileri ve öğretmenlerle ÇHDS'ye yönelik görüşlerini paylaştıkları bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin çocuk haklarını ve sözleşmeyi yeterince bilmedikleri, sınıfta bu konuda çalışmalar yapılmadığı, yalnızca ders programlarında yer alan içerik kapsamında konuya yer verildiği belirlenmiştir (Uçuş ve Şahin, 2012). Eğitimcilerin çocuk haklarının önemini kavramış olmasına rağmen, özellikle çocuk katılımı konusundaki faaliyetlerinin tatmin edici düzeyde olmadığını vurgulayan araştırmalara rastlanmaktadır (Ersoy, 2012; Kaya, 2011). Haklarına yönelik görüşlerini almak üzere çocuklarla çalışılan bir araştırmada benzer şekilde aileleri, çocukları ve öğretmenleri çocuk hakları konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması önerisi sunulmuştur. Çocuk haklarına eğitim ortamlarında daha çok yer verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Gültekin vd., 2016).

İlgili literatür incelendiğinde çocuk hakları eğitimi gerek yetişkinler gerekse çocuklar için bir gereklilik olarak güncelliğini korumaktadır. Sahip olduğu hakları bilerek yetişkin denetiminin ya da rehberliğinin bulunmadığı durumlarda ya da ortamlarda kendi kararlarını alan çocuklar yetiştirmek toplumumuz için önemli bir değerdir. Tüm bu bilgiler ışığında çalışmanın çıkış noktası ve amacı, ÇHDS'yi bir yön gösterici olarak benimsemek ve bu doğrultuda çocuklarla haklarını tanıtıcı uygulamalı etkinlikler yapmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması türünde tasarlanmıştır. Değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan durum çalışması; araştırmacıların belirli bir durumu, kurum, birey ya da gruplarda belirli bir zaman içerisinde derinlemesine analiz etmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek 2016; Yin, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacıların keşfetmek ve iç görü kazanmak için araştırma problemini en iyi şekilde temsil edecek katılımcıları seçmeyi hedeflemesini; kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ise araştırmacıların kolay ulaşabildiği, yakınında olan bir durumun belirlenmesini ifade etmektedir (Merriam, 2015). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu; Çorum ili Merkez ilçesinde yer alan bir devlet okulundaki ilköğretim 3. sınıf şubelerinden birine devam eden 36 öğrenci

oluşturmuştur. Veri doygunluğuna ulaşılması açısından katılımcı sayısının bu düzeyde tutulması sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada 4 hafta boyunca haftada 2 gün, günde 3 ders saati olmak üzere toplamda 11 saatlik eğitim verilmiştir. Eğitimlerde “Pusulacak: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu”ndan seçilen ve ayrıca araştırmacılar tarafından oluşturulan 13 etkinlik uygulanmıştır. Veriler, uygulanan eğitim öncesi ve sonrasında yapılan odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Odak grup görüşmesi küçük gruplarla, belirli durumlar hakkında deneyimlerin ve düşüncelerin etkileşimli bir şekilde paylaşılması esasına dayanan görüşme türüdür (Johnson ve Christensen, 2014). Odak grup görüşmelerinin etkili şekilde yürütülebilmesi için çocuklar 3 gruba ayrılmıştır. Eğitim öncesindeki görüşmelerde çocuklar hangi gruptaysa eğitim sonrasındaki görüşmelerde de aynı grupta yer almışlardır. Odak grup görüşmelerine ait yarı yapılandırılmış sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Görüşmelerle elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenerek temalar, kategoriler, alt kategoriler ve kodlar şeklinde sunulmuş ve tüme varım yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmacıların bir içeriği anlamlı bir şekilde açığa çıkarması yoluyla keşfetmesi ve incelemesini sağlamaktadır (Neuman, 2010). Verilerin geçerlik ve güvenilirliği için yapılan kodlayıcı üçgenlemesi iki ya da üç araştırmacının aynı nitel veriyi bağımsız şekilde analiz ederek sonuçları karşılaştırmasıdır. Bu kapsamda araştırmacılarından üçünün yaptığı bağımsız analizlerin sonuçları Miles ve Huberman’ın (2015) güvenilirlik formülüyle (“Güvenirlik = $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)]/100$ ”) hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı ön görüşmeler için (“Güvenirlik = $[249 / (249 + 24)]/100$ ”) .91; son görüşmeler için (“Güvenirlik = $[314 / (314 + 38)]/100$ ”) .89 olarak bulunmuştur.

Etik İlkeler

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 2023-13 karar numarası ile onay alınmıştır. Katılımcılar gönüllülük ilkesi doğrultusunda davet edilmiştir. Eğitimin ve grup görüşmelerinin öncesinde çocuklara ve ebeveynlerine bilgilendirilmiş onam formları sunulmuştur. Ses kayıtlarının alınmasından önce bilgilendirme yapılmıştır. Raporlaştırma aşamasında katılımcıların bilgileri rumuzlarla aktarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada uygulanan eğitimin öncesinde yapılan odak grup ön görüşmelerinin içerik analizi sonucunda 3 tema, 8 kategori, 16 alt kategori ve bunlara bağlı kodlar elde edilmiştir. Uygulanan eğitimin sonrasında yapılan odak grup son görüşmelerinin içerik analizi sonucunda ise 3 tema, 8 kategori, 22 alt kategori ve bunlara bağlı kodlar elde edilmiştir. Odak grup ön görüşmelerinde “İhtiyaçlar Ön Görüşme” isimli ilk temaya ait “Yetişkinlerin İhtiyaçları”, “Çocukların İhtiyaçları” ve “Yetişkinlerin ve Çocukların İhtiyaçları Arasındaki Farklılıklar” şeklinde kategoriler belirlenmiştir. “Haklar Ön Görüşme” isimli ikinci temaya ait “İnsan Hakları Kavramı”, “Çocuk Hakları Kavramı ve Haklara Sahip Olmanın Etkileri” ve “Çocuk Hakları Sağlayıcıları” şeklinde kategoriler belirlenmiştir. “Çocuk Hakları

Sözleşmesi Ön Görüşme” isimli üçüncü temaya ait “Çocuk Hakları Sözleşmesi Hakkındaki Bilgi Düzeyi” ve “Sözleşmeyi Tanıtan Eğitimden Beklentiler” isimli kategoriler oluşturulmuştur. Odak grup son görüşmelerinde ise “İhtiyaçlar Son Görüşme” isimli ilk temaya ait “Yetişkinlerin İhtiyaçları”, “Çocukların İhtiyaçları” ve “Yetişkinlerin ve Çocukların İhtiyaçları Arasındaki Farklılıklar” şeklinde kategoriler elde edilmiştir. “Haklar Son Görüşme” isimli ikinci temaya ait “İnsan Hakları Kavramı”, “Çocuk Hakları Kavramı ve Haklara Sahip Olmanın Etkileri” ve “Çocuk Hakları Sağlayıcıları” şeklinde kategoriler belirlenmiştir. “Çocuk Hakları Sözleşmesi Son Görüşme” isimli üçüncü temaya ait “Çocuk Hakları Sözleşmesi Hakkındaki Bilgi Düzeyi” ve “Sözleşmeyi Tanıtan Eğitimle İlgili Görüşler” isimli kategoriler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk eğitimi, çocuk hakları, insan hakları eğitimi, durum çalışması

Kaynakça

Ayna, D., & Günday, R. (2021). Yaratıcı Drama Tekniği Kullanımının 8. Sınıf İngilizce Dersi Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Öğrenci Tutumuna Etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1378-1391.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Ersoy, A. F. (2012). Vatandaşlık Eğitiminde İhmal Edilen Bir Alan: Evde ve Okulda Çocuk Haklarının Eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.

Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. (M. Çulhaoğlu, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gültekin, M., Bayır, Ö. G., & Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: Çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 971-1005.

Hart, R. A. (2016). Çocukların katılımı-Kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek. (T. Şener Kılınç, Çev.). Ankara: Nobel.

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları. Nicel, Nitel Ve Karma Yaklaşımlar*. (S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Kaya, S. Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri (Afyonkarahisar Örneği). (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyon.

Merriam, S. (2015). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Muslu, G. K., & Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. TAF Preventive Medicine Bulletin, 8(5), 445-450.

Neuman, W. L. (2010). Toplumsal Araştırma Yöntemleri. Nitel Ve Nicel Yaklaşımlar. (S. Özge, çev.). İstanbul: Yayınodası.

Ogelman, H. G., Saraç, S., Kahveci, D., & Akdoğan, S. (2022). Akran Şiddetine Maruz Kalma ve Öğrenmede Öz Düzenleme Değişkenleri Açısından Okul Öncesinde Okula Uyum. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 6(1), 102-112.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2013). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Use-of-Information-and-Communication-Technology-and-Media-by-Children-Aged-06-15-2013-15866> adresinden 10 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2021). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> adresinden 10 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.

Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 25-41.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (16 baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yin, R. K. (2017). Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları. (İ. Günbayı, çev.). Ankara: Nobel.

Educational Massacre (EDUCIDE) in Gaza by Occupying Israel After October 7

Yunus Doğan

Fırat Üniversitesi
jonah.saidson@gmail.com

Problem Statement

In the aftermath of the events that unfolded on October 7, 2023, the Palestinian territories, which have been subjected to over a century of systematic invasion and colonization by Zionist Jews, have witnessed an unprecedented escalation in violence, massacres, human rights violations, and actions that many now unequivocally recognize as war crimes. This recent surge in hostilities has reached a critical and alarming level, prompting a growing international consensus on the gravity of the situation. The global community is increasingly acknowledging that the actions perpetrated by the so-called Israeli state amount to genocide, a conclusion drawn from the systematic and deliberate targeting of Palestinian civilians and infrastructure.

The Israeli occupying forces, exploiting the October 7th attack by Hamas militants as a pretext, launched a comprehensive and multifaceted genocidal campaign in Gaza. This campaign, characterized by widespread and indiscriminate violence, has resulted in the tragic loss of over 50,000 lives, left more than 100,000 individuals injured, and forced the displacement of over 2 million people, creating a humanitarian crisis of unprecedented scale and severity. The immediate human toll of this conflict is both staggering and heart-wrenching, as countless families are torn apart, communities are decimated, and the basic rights and dignity of the Palestinian people are systematically stripped away.

While the human cost is immeasurable, this research aims to bring attention to an often-overlooked but equally devastating dimension of this crisis: the systematic destruction of Gaza's education system, a phenomenon referred to as “educide” or “scholasticide” in relevant literature. Education, recognized as a fundamental human right and a cornerstone for the development and future prosperity of any society, has been severely undermined by the ongoing genocide in Gaza. The deliberate targeting of schools, universities, and other educational institutions, coupled with the broader social and economic destabilization caused by the Zionist Israel, has disrupted the education of an entire generation of Palestinian children and young people. The long-term consequences of this educational devastation are likely to be profound, affecting not only the immediate victims but also the future prospects of the entire region. The loss of educational opportunities threatens to perpetuate a cycle of poverty, hopelessness, and violence, hindering any potential for peace and stability in the region for generations to come.

Method

This study adopts a qualitative approach, grounded in an in-depth analysis of reports and data gathered from a wide array of respected international organizations. By meticulously examining the findings of

prominent entities such as UNICEF, Save the Children, the Global Education Cluster, Education Cannot Wait, UNESCO, and the United Nations Human Rights Office, this research aims to provide a thorough and nuanced understanding of the devastating impact that the Israeli invasion and systematic genocide in Gaza have had on the region's educational infrastructure since October 7, 2023. Each of these organizations offers unique insights into the extent of the damage inflicted, shedding light on various dimensions of the crisis—from the destruction of schools and universities to the broader consequences for children's access to education and psychological well-being. Through this comprehensive analysis, the study seeks to highlight not only the immediate physical damage but also the long-term ramifications for Gaza's education system, which is crucial for the future of its young population. This approach ensures that the research captures the full scope of the educational crisis in Gaza, contextualizing it within the broader framework of human rights violations and the ongoing genocide.

Expected/Temporary Results

The analysis reveals a troubling and systematic pattern of destruction that not only breaches international law but also risks entrenching cycles of violence and poverty that could persist for generations. The evidence points to a deliberate assault on Gaza's educational infrastructure, undermining the fundamental right to education and exacerbating the region's humanitarian crisis. These findings highlight an urgent call for robust international intervention aimed at safeguarding and revitalizing educational opportunities in Gaza. Such efforts are crucial not only for addressing the immediate needs of affected individuals but also for laying the groundwork for long-term stability and peace in the region.

Keywords: Gaza, Gaza genocide, educide, scholasticide

References

"UN experts deeply concerned over 'scholasticide' in Gaza". Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. United Nations.

El Chamaa, Mohamad (1 December 2023). "Gazans mourn loss of their libraries: Cultural beacons and communal spaces". The Washington Post.

"UNOSAT Gaza Strip Comprehensive Damage Assessment-January 2024". ReliefWeb. 1 February 2024.

"Gaza: UN experts call on international community to prevent genocide against the Palestinian people". OHCHR

Gumrukcu, Tuvan; Karakas, Burcu (20 October 2023). "Turkey's Erdogan calls on Israel to stop its attacks on Gaza 'amounting to genocide'". Reuters

"Turkey: World's silence on Gaza 'complicity in genocide'". Al Jazeera.

Moutafa, Laila Hussein (12 December 2023). "Opinion: When libraries like Gaza's are destroyed, what's lost is far more than books". Los Angeles Times.

Stack, Liam; Shbair, Bilal (6 May 2024). "With Schools in Ruins, Education in Gaza Will Be Hobbled for Years". New York Times.

"800 western officials say the policies of their governments on Gaza "are contributing to grave violations of international law, war crimes and even ethnic cleansing or genocide"". commonspace.eu.

Francesca Albanese (26 March 2024), Anatomy of a Genocide – Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights in the Palestinian territories occupied since 1967, Francesca Albanese (PDF), Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, Wikidata Q125152282

Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Fırat Kıyas Birel ^{1,*}, Nihal Doğruış ² & Ruken Kaymak ¹

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

firat.birel@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Dünyanın bütün yaşam alanlarında mevcut olan insan toplulukları arasındaki bu karşılıklı etkileşimin yerleşik hayata geçişle birlikte hızlandığı gözlenmiştir. Bu nedenle kültürlerarası iletişimdeki bu artış, toplumsal çözülmenin çözümü için bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (Çelik,2008:330). Toplumların birbirleri ile etkileşimi bir bakıma eğitim süreçlerini ve eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Bu bağlamda her dönemde farklı nedenlerle var olmuş ve var olmaya devam edecek bir olgu olan sürekli göçlerin olduğu coğrafyaların çok kültürlülük açısından önemli merkezler olduğunu ifade etmek mümkündür (Çimen,2021). Göç eden birey veya toplum, göçün yönü veya mesafesi her ne olursa olsun gerçekleşen bu yer değişikliği neticesinde hem kendisinde hem de ayrıldığı yerde birtakım farklılıklar oluşur (Saridoğan,2019). Bu farklılıklarla bir arada yaşayan kültürlerin ve özelliklerin birbirlerine saygı duyarak ve birbirlerini koruyarak gelişmesi çok kültürlülüğe örnek olarak verilebilir. Çok kültürlülük, bir kültüre sahip topluluğun kimliğinin, yaşam tarzının, inançlarının ve önem verdiği değerlerin diğer kültürler tarafından yok sayılmasını önleyip, her kültürün kendi değerlerinin sürdürülmesini sağlayan bir olgudur (Söylemez, 2017). Farklı kültürlerin bir arada bulunması bir bakıma bireylerin ve toplumların karşılıklı empati kurmalarını ve uyumlu olmalarını da sağlamıştır. Belirtilen uyumla birlikte farklı etnik grup ve kültürel kökene sahip bireylerin ve toplulukların özgün kimliklerini koruyarak yaşamaları teşvik edilmiştir (Vatandaş, 2002). Özellikle son yıllarda oldukça yoğunlaşan göç hareketlerinin kitlesel bir biçimde gerçekleşmesi çok kültürlü toplumların fiilen oluşmasını da beraberinde getirmiştir. Günümüzde ortaya çıkan ve yoğunluk kazanan göç hareketlerinin (doğal afetler, savaşlar, açlık ve yoksulluk) birçok değişkene bağlı olarak geliştiği söylenebilir. Buna rağmen temel gerekçenin ve motivasyon kaynağının yeni ve tüm temel haklara erişme arzusunun dayanan bir yaşam isteği olduğu ifade edilebilir. Göç hareketlerindeki bireylerin de buna yönelik bir tavır ve motivasyon içinde oldukları gözlenen bir durumdur. Bu bir bakıma temel insan haklarının tümü olarak kabul edilen yaşam hakkı, güvenlik hakkı, sağlık hakkı ve eğitim hakkı olarak kabul edilebilir. Eğitim hakkının ve erişiminin göçmenler açısından kritik bir önem taşıdığını söylemek mümkündür. Bir anlamda eğitim hakkı ve erişimi bireyler açısından diğer haklara erişimin anahtarı olarak kabul edilebilir. Bu sayede eğitim bireylerin ve toplulukların kendi kültürlerini korumaları ve sürdürebilmeleri açısından da kritik bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda eğitim, demokratik kültürün göçmen bireylerin dokusuna kazandırılmasını sağlar (Akpınar,1997; aktaran Gözübüyük, 2002). Son zamanlarda göçlerin hızının ve kapasitesinin artması ile birlikte tüm toplumların neredeyse çok kültürlülüğe yönelik yapılar ve özellikler taşımaya başladığı görülmektedir. Bunun toplumlar ve bireyler üzerindeki etkisi hiç kuşkusuz uzun süreli sonuçlar oluşturabilecektir. Son yıllarda ülkemizin karşı karşıya kaldığı büyük göç dalgaları (Irak, Suriye, Afganistan, Afrika ülkeleri vb.) nedeniyle göçmen nüfusun özellikle büyük şehirlerde

yoğunlaşması büyük tartışmalara neden olmuş ve yeni problemler de (ekonomik problemler, işsizlik, Dil, Kültür, Davranış, Uyum vb.) ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, göç hareketlerinin sürekli olduğu ülkemizde çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime ilişkin algıların ve davranışların yaşamsal bir önem taşıdığı açıktır. Bu bağlamda özellikle eğitim sistemi ve okulların çok kültürlü yapıya yönelik yaklaşım biçimi ve uygulamaları da büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca, yüzyıllar boyunca içerisinde yer alan farklı renklerle bir kültür hazinesini temsil eden çok kültürlülük eğitimde uygulamaya dönüşmesi gereken bir kavramdır (Akkaya ve Şengül, 2023:127). Gelecekte çok kültürlülüğün tüm toplumlar ve ülkeler için geçerli bir durum olacağı açıktır. Toplumları dönüştüren temel gücün eğitim sistemi ve okullar olduğu düşünülürse bu okullarda görev yapan yöneticilerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri de oldukça kritiktir. Bu sebeple günümüzde temel bir probleme dönüşen ve sürekli gündemde olup tartışma konusu olan çok kültürlülük olgusunun ve buna ilişkin problemlerin saptanması ve ortaya çıkarılması araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ‘Çok kültürlü eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşleri’ saptanıp ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna yönelik olarak veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından uzman görüşü de alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. “Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir” (Karasar, 2020: 210,211). “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama avantajlarına sahiptir” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021: 159). Araştırmanın Evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem seçimi okullardan random yöntemiyle yapılmıştır. Random (şans) yöntemi “ Eğer evrende objeler benzeşik iseler; aynı nedenlere dayanarak değişim dağılım gösteriyorlarsa ve eşit dağılıma sahip iseler, örnekleme şans yöntemi ile seçmede yarar vardır. Herkes seçilmek için aynı şansa sahiptir. Objeler evrenin bir noktasından değil her yerinden seçilmiş olacaktır” (Kaptan, 1998:120). Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır’da bulunan 14 okuldaki okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada günümüzde sıklıkla dile getirilen ve büyük ölçüde küreselleşmenin sonuçlarından birisi olan çok kültürlülüğün toplumsal dinamikler açısından oluşturduğu etkinin kritik bir önem taşıdığı ve bunun yöneticilerin görüşleri ile ortaya çıkarılması beklenmektedir. Bütün kültürlerin bir zenginlik olduğu koruması gerektiği günümüzde çok kültürlülük açısından beklenen ve istenen bir sonuçtur. Çok kültürlü yaşam alanlarının ve ülkelerin tarihi oldukça eski olmakla birlikte bu kavramın kullanılması ve buna uygun tasarımların yapılması bireyler ve toplumlar açısından beklenen bir olgusal sonuçtur. Çok kültürlülüğün bu bağlamda yoğunlaşarak artması bir ölçüde tüm toplumsal yapılara ve dinamiklere yansımaya başlamıştır. Bu toplumsal yapılar ve kurumlar içerisinde temel öğelerden olan okulların ve

yöneticilerinin görüşlerinin olumlu bir düzeyde ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur. Çok kültürlülüğün okullardan başlayarak toplumsal süreçlere evrilmesi ve tüm toplum açısından farkındalık oluşturmaları beklenen bir diğer sonuçtur. Okul yöneticilerinin görüşlerinin içeriği ve buna bağlı olarak oluşturdukları, uyguladıkları davranış biçimleri bireylerin ve toplumun tüm kesimlerinin paylaştığı ve empati kurduğu beklentisi oluşturan bir sonuç olarak da ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, eğitim, okul yöneticileri

Kaynakça

Akkaya, N., & Şenful, L. (2023). Türkiye’de Çokkültürlülük Üzerine Bir Araştırma. YENİSEY Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi, 3(Cilt/Volume: 3, Sayı/Issue: 2), 125-147.

Banks, J. A. (1993). “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice”, Review of the Research in Education, 19, 3-49.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çok Kültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 80-97.

Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34, 27-40.

Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(15), 319-332.

Çimen, T. (2021). Türkiye'nin göç ve eğitim mevzuatı üzerine eleştirel bir söylem analizi: Suriyelilerin eğitimi örneği (Master's thesis, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi).

Demirsoy, M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Eğitime Yaklaşımları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.

Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> Erişim: 05.08.2024

Giasar, V. (2022). Yunanistan'da Eğitim Politikaları ve Çok Kültürlü Eğitim İmkkanı (Batı Trakya Örneğinde Sosyolojik Bir İnceleme).

Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. Milli Eğitim Dergisi, 150.

Gözübüyük, M. Y. (2002). Türkiye'de demokrasi ve hoşgörü kültür ve eğitiminin yaygınlaştırılmasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kisilik Özellikleri, International Online Journal of Educational Sciences. 1 (1), 154-164

Sarıdoğan, Ş. (2019). Göç ve eğitim ilişkisinin sosyolojik analizi (Mersin Akdeniz ilçesi örneği).

Söylemez, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanma Durumlarına Göre Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi.

Vatandaş, C. (2002). Çok Kültürlülük, Değişim Yayınları, İstanbul.

Yalçın, C. (2002). Çok Kültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26(1), 45-60.

Yıldırım, İ. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime Bakış Açıları (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Eğitim Alan Yazındaki Değişen Madde Fonksiyonu alışmalarının İncelenmesi

Münevver Arslan

Milli Eğitim Bakanlığı
munevverarslan@yandex.com

Problem Durumu

Eğitim-öğretim sürecinde yer alan anketler, psikometrik testler, başarı testleri, kurum sınavları ve merkezi sınavlar gibi ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle Türkiye gibi kalabalık nüfuslu ülkelerde öğrencilerin bir üst eğitim-öğretim kurumuna yerleştirilmesi aşamasında kullanılan merkezi sınavların adil ve geçerli olması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir. Bu sebeple öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan test maddelerinin farklı kültür, dil, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey gibi özelliklerden etkilenmeyecek şekilde yazılması beklenir (Crocker & Algina, 1986). Çünkü bu özelliklerin oluşturabileceği sistematik hatalar belli gruplar için yanlılık oluşturarak testin geçerliliğini düşürebilir (Camilli, 2006). Bu yanlılık durumunu tespit etmek için kullanılan Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) analizleri etkili bir yöntemdir. Değişen Madde Fonksiyonu (DMF), benzer yetenek düzeyindeki bireylerin maddeye doğru cevap verme olasılıklarının farklılaşmasına sebep olan maddenin tespitinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Zumbo, 2007). DMF analizleri sayesinde bireylerin yetenek düzeylerinin farklılaşmasına sebep olan olası kaynakların belirlenmesi ve madde yazım sürecinde bu durumun göz önünde tutulması önemlidir (Zenisky vd., 2004). Bu amaçla DMF oluşturabilecek olası kaynakların (dil, ırk, kültür, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb.) iyi tespit edilmesi gerekmektedir.

Uluslararası alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde en çok karşımıza çıkan olası DMF kaynağı cinsiyet farklılığıdır. Örneğin ilgi alanı sebebiyle spor dalları ve askeri konularda erkeklerin ölçme amacı dışında kadınlara oranla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Hamilton, 1999). Buna karşın insan ilişkileri, sosyallik, estetik ve sembol içeren ifadelerin kullanıldığı maddelerde ise kadınların daha başarılı olduğunu tespit eden çalışmalara alan yazında rastlanmaktadır (O'Neill & McPeck, 1993). Araştırmalarda sıkça karşılaştığımız bir diğer olası kaynak ise farklı dil ve kültür özellikleridir. Özellikle ülkemizde de uygulanan PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda yapılan çeviri hataları ve kültürel farklılıklardan kaynaklı anlaşılama durumu testin amacından saparak gerçek sonuçlara ulaşılmasını engellemektedir (Bertrand & Boiteau, 2003). Bu araştırmalar incelendiğinde DMF tespiti için genelde birden fazla DMF analiz yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanılan analiz yöntemleri klasik test kuramına ve madde tepki kuramına göre sınıflandırılmış olup Klasik test kuramına dayanan yöntemler Ki-Kare, lojistik regresyon, Mantel-Haenszel, dönüştürülmüş madde indeksi, faktör analizi, madde ayırıcılık gücü, standartlaştırma yöntemi Ki-Kare ve varyans analizi iken, madde tepki kuramına dayanan yöntemler ise işaretili ve işaretsiz alan indeksleri, madde parametreleri, SIBTEST, Lord'un Ki-Kare'si ve madde tepki kuramı olabilirlik oranıdır. Uluslararası alan yazında bu yöntemlerin birbirlerine

göre avantaj ve dezavantajlarının tespit edilmesi amacıyla karşılaştırıldığı araştırmalara da sıkça rastlanmaktadır (Camilli, 2006).

DMF konu alanındaki çalışmaların uluslararası alan yazına paralel olarak ulusal alan yazında da son yıllarda giderek artan bir şekilde araştırıldığı görülmektedir (Arslan, 2020). Türkiye’deki DMF çalışmalarına yönelik incelemeler, bu alandaki araştırmaların genel eğilimlerini ve metodolojik yaklaşımlarını belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle Türkiye’deki araştırmaların DMF’yi hangi yöntemlerle ele aldığı, hangi demografik gruplar üzerinde yoğunlaştığı ve bu analizlerin hangi sonuçları ortaya koyduğu gibi konular, ülkemizdeki eğitim sisteminin adalet ve geçerlilik ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi açısından değerlidir. Bu bağlamda, alanyazındaki DMF çalışmalarının derinlemesine incelenmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve bu alandaki araştırma boşluklarının belirlenmesi için önemli bir adım olacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı, ulusal alan yazındaki DMF çalışmalarının genel durumunu ortaya koyarak bu alanda ilerleyen araştırmalar için bir rehber olmaktır. Bu sayede Türkiye’de bu alanda yapılacak yeni çalışmalar, mevcut alan yazındaki boşlukları dolduracak ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesini benimseyen, daha kapsayıcı ve adil bir ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle, bu çalışmanın bulgularının, Türkiye’deki eğitim ve ölçme değerlendirme alanında yapılacak yeni araştırmalar için önemli bir referans noktası oluşturacağı bu alandaki alan yazına değerli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, alan yazın taraması TR Dizin veri tabanında yayımlanmış akademik makaleler ile sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye’de değişen madde fonksiyonu (DMF) üzerine yapılan akademik çalışmaları belirlemek ve analiz etmek amacıyla, TR Dizin veri tabanında ilgili anahtar kelimeler kullanılarak detaylı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, “değişen madde fonksiyonu” terimi arama kriteri olarak belirlenmiş ve bu arama sonucunda 38 makaleye ulaşılmıştır. Ancak, konunun geniş kapsamını dikkate alarak, araştırmayı derinleştirmek ve farklı terminolojik varyasyonları da kapsamak amacıyla ek arama terimleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda, “diferansiyel madde fonksiyonu” arama terimi ile 8 çalışma daha tespit edilmiştir. Benzer şekilde, “farklı işleyen madde” terimi ile yapılan arama 197, “madde yanlılığı” terimi ile yapılan arama ise 28 akademik makaleyi içerecek şekilde sonuçlanmıştır. Böylece, alan yazın taramasının ilk aşamasında toplamda 271 makale veri setine dâhil edilmiştir.

İkinci aşamada, çalışmanın amacı ile doğrudan ilişkili olmayan makalelerin elenmesi süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, eğitim alanı dışındaki çalışmalar, DMF’ye yönelik teorik içerikli makaleler ve farklı arama terimleri kullanılması sonucu veri setine dâhil olan mükerrer çalışmalar titizlikle incelenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Bu eleme süreci sonucunda, analize dâhil edilmesi uygun bulunan 43 çalışma ile veri seti son halini almıştır. Analize dâhil edilen makalelerin seçimi, çalışmanın genel amacına hizmet edecek nitelikte olması ve DMF konusundaki güncel araştırma eğilimlerini yansıtacak çeşitlilikte olmasına dikkat edilerek yapılmıştır.

Çalışmanın üçüncü aşamasında, elde edilen veri setindeki tüm makaleler detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda bir analiz tablosu oluşturulmuştur. Bu analiz tablosu, her bir çalışmanın yazarları, yayımlanma yılı, başlığı, temel amaçları, DMF araştırması yapılan veri seti, DMF'nin incelendiği değişkenler ve çalışmanın temel bulgularını içermektedir. Bu analiz, DMF üzerine yapılan çalışmaların genel eğilimlerini ortaya koymayı ve bu alandaki farklı metodolojik yaklaşımları belirlemeyi amaçlamaktadır. İnceleme sonucunda, benzer amaçlara sahip çalışmalar belirli kategoriler altında toplanmış ve bu kategoriler altındaki çalışmaların benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir.

Bu çalışma, yalnızca TR Dizin veri tabanında taranan akademik makaleler ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla, benzer konularda yapılmış tezler, kitaplar, kitap bölümleri veya uluslararası veri tabanlarında yer alan makaleler çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu yöntemin bir sonucu olarak, çalışma bulgularının yalnızca TR Dizin veri tabanındaki yayınlara dayanması, araştırmanın bulgularını değerlendirirken dikkate alınması gereken önemli bir sınırlılıktır. Bu yönetsel sınırlılık, bulguların genelmesi konusunda dikkatli bir değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alan yazın taraması sonucunda ulaşılan makaleler DMF çalışmalarının ulusal alan yazında yaklaşık 20 yıllık bir geçmişe sahip olduğunu ve bu konudaki çalışmaların son yıllarda artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre bu çalışmaların iki temel kategori altında olduğunu söylemek mümkündür. Bu kategorilerden ilkinde DMF analizinde kullanılan çeşitli istatistiksel yöntemlerin karşılaştırıldığı görülmüştür. Bu yöntemlerden Klasik Test Kuramından Mantel-Haenszel ve lojistik regresyon yöntemleri; Madde Tepki Kuramından ise olabilirlik oran testi kullanımı DMF tespitinde ön plana çıkmaktadır (Bilican-Demir & Çıkrıkçı, 2020; Koyuncu vd., 2018; Sünbül & Sünbül, 2016).

İkinci kategori, belirli veri setleri üzerinden yapılan DMF analizlerini kapsamaktadır. Bu çalışmalarda, ulusal (SBS, ABİDE vb.) ve uluslararası (PISA, TIMMS vb.) sınavlardan veya araştırmacı tarafından hazırlanan test ve ölçeklerden elde edilen veriler kullanılmıştır. İncelenen değişkenler arasında ağırlıkla cinsiyet, farklı kültür ve dil olmak üzere (ör., Atalay-Kabasakal & Kelecioğlu, 2012; Kan vd., 2013; Sırgancı & Çakan, 2020), okul türü ve sosyo-ekonomik durum da araştırılmıştır (ör., Karakaya & Kutlu, 2012; Yurdugül & Aşkar, 2004). İlgili araştırma sonuçlarında tüm bu değişkenlerin DMF için olası bir kaynak olarak tespit edildiği görülmüştür. Bu nedenle, ölçme aracı geliştiren veya DMF analizi yapan araştırmacıların bu değişkenleri göz önünde bulundurmaları ve olası başka değişkenleri de analize dâhil ederek alan yazını geliştirmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değişen madde fonksiyonu, DMF, alan yazın taraması, diferansiyel madde fonksiyonu

Kaynakça

Arslan, M. (2020). TEOG sınavının yabancı dil alt testine ait maddelerin yanlılığının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Atalay-Kabasakal, K., & Kelecioğlu, H. (2012). PISA 2006 öğrenci anketinde yer alan maddelerin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi, 45(2), 77-96.

Bertrand, B., & Boiteau, N. (2003). Comparing the stability of IRT-based and non IRT-based DIF methods in different cultural contexts using TIMSS data. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED476924.pdf>

Bilican-Demir, S., & ıkırıkı, R. N. (2020). Mantel test ve olabilirlik oran testi'nin farklı test koşullarında değişen madde fonksiyonunu belirlemedeki gücünün incelenmesi. Başkent University Journal of Education, 7(1), 62-69.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Holt, Rinehart and Winston.

Camilli, G. (2006). Test fairness. In R. L. Brennan (Ed.), Educational measurement (pp. 221-256). American Council on Education & Praeger Publishers.

Hamilton, L. S. (1999). Detecting gender-based differential item functioning on a constructed-response science test. Applied Measurement in Education, 12(3), 211-235.

Kan, A., Sünböl, Ö., & Ömür, S. (2013). 6.- 8. sınıf seviye belirleme sınavları alt testlerinin çeşitli yöntemlere göre değişen madde fonksiyonlarının incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 9(2), 207-222.

Karakaya, İ., & Kutlu, Ö. (2012). Seviye belirleme sınavındaki Türkçe alt testlerinin madde yanlılığının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37(165), 348-362.

Koyuncu, İ., Aksu, G., & Kelecioğlu, H. (2018). Mantel-Haenszel, Lojistik Regresyon ve Olabilirlik Oranı değişen madde fonksiyonu inceleme yöntemlerinin farklı yazılımlar kullanılarak karşılaştırılması. İlköğretim Online, 17(2), 909-925.

O'Neill, K. A., & McPeck, W. M. (1993). Item and test characteristics that are associated with differential item functioning. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), Differential item functioning (pp. 255-276). Erlbaum.

Sırgancı, G., & akan, M. (2020). Sıralı lojistik regresyon ve poly-sıbtest yöntemleri ile değişen madde fonksiyonunun belirlenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 20(1), 705-717.

Sünböl, Ö., & Ömür-Sünböl, S. (2016). Değişen madde fonksiyonunun belirlenmesinde kullanılan yöntemlerde I. tip hata ve güç alışması. İlköğretim Online, 15(3), 882-897.

Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2004). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı'nın, öğrencilerin yerleşim yerlerine göre, diferansiyel madde fonksiyonu açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 268-275.

Zenisky, A. L., Hambleton, R. K., & Robin, F. (2004). DIF detection and interpretation in large-scale science assessments: Informing item writing practices. Educational Assessment, 9(1-2), 61-78.

Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. Language Assessment Quarterly, 4(2), 223-233.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Hoşgörü

Sevgi Koç

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
sevgikocvan@gmail.com

Problem Durumu

Etimolojik açıdan sözcüklerin anlam ve içerik yönünden farklılıklar olsa da diğer dillerde bir karşılığı bulunmaktadır. Hoşgörü kavramının Fransızcası tolerance, İngilizcesi tolerance, indulgence, Almancası toleranz, Türkçesi müsamaha, tolerans olarak kullanılmaktadır. Kelime anlamı, “yapılan yanlış veya kötü davranışları anlayışla karşılayarak affetme, sert ve katı hükümlü olmama” olarak Türk Dil Kurumu Sözlüğünde yer almaktadır (TDK, 2024). Hoşgörü sınırsız bir anlayış, görmezden gelme, aldırış etmeme, göz yumma, kayıtsız kalma ve savsaklama olarak algılanmamalıdır (Kuçuradi, 1995). Hoşgörü göstermek demek, başkalarının hukuka ve ahlaka aykırı davranışlarına karşı vurdu duymaz veya duyarsız olmak demek değildir (Karaman-Kepenekçi, 2004). Hoşgörü, dünyadaki farklı kültürel zenginliği kabul etme, takdir etme ve bu çeşitliliğe saygı duyma olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1995).

Tolerans, müsamaha ve tesamuh sözcükleri ile karşılığı verilmeye çalışılan hoşgörü kelimesinin muhtevasında affetmek, kusura bakmamak, farklılıkları anlayışla karşılamak, daraltıp sıkıştırmadan ya da tamamen gevşetmeden itidal içinde olmak, dengeyi gözeterek insanlar arası ilişkilerde orta yolu takip etmek anlamlarına vurgu yapılmıştır (Aslan, 2001). Hoşgörü kendisinden farklı olan veya kendisinin istemediği hatta karşı olduğu düşüncelere ve tutumlara sahip kişilerin haklarına zarar vermemesi ve zarar vermek istememesidir (Kuçuradi, 1995). Hoşgörü bilgi, açıklık, iletişim, düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü ile beslenir. Hoşgörü farklılıktaki uyumdur. Bu sadece ahlaki bir görev değil, aynı zamanda siyasi ve hukuki bir zorunluluktur. Hoşgörü barışı mümkün kılan savaş kültürünün yerini barış kültürünün almasına katkıda bulunan bir erdemdir. Hoşgörü insan haklarını ve çoğulculuğu koruyan sorumluluktur. Ayrıca kişinin kendi inançlarına bağlı kalması ve başkalarının da kendi inançlarına bağlı kalmasını kabul etmesidir. İnsanların görünüşleri, durumları, konuşmaları, davranışları bakımından doğal olarak farklı olduğu gerçeği ile değerler ve barış içinde yaşama hakkına sahiptir (UNESCO, 1995). Hoşgörünün en belirgin özelliklerinden birisi de önyargılı olmayı onaylamamasıdır. Hoşgörü sadece farklı olanı olduğu gibi kabul etmenin yanında önyargılı düşüncelerle onlara karşı olumsuz tutumlar geliştirilmemesini içerir (Doorn, 2014).Bünyesinde sevgi, saygı, güven, anlayış, kabul gibi anlamları taşıyan, demokrasi, barış, uyum, özgürlük gibi olumlu durumların ortaya çıkmasını sağlayan hoşgörü hem kişiler arası ilişkilerin hem yaşanan toplumun hem de iletişim halinde olunan diğer toplumlarla ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devamı için önemli bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Kolaç, 2010)

Hoşgörünün yaşanılarak kazanılacağı ortam, demokrasiyle yönetilen aile, toplum ve okuldur. Demokrasi ve hoşgörü, birbirinin nedeni ve sonucudur. Öğrenci demokratik bir ortamda hoşgörüyü bir ürün olarak kazanır; başkalarıyla iyi ilişkiler kurmada ve etkileşimde bu ürünü bir araç olarak kullanır (Başaran, 1995). Hoşgörü bir anlayış ve hayat biçimidir. Bu anlayışın sürdürülmesi ve davranış biçimine

dönüştürülmesi için uygun bir ortama ihtiyaç vardır. Elbette ki bu ortam demokratik bir ortam olacaktır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Jane Ferrar'ın 1976'da yayınladığı Hoşgörünün Boyutları adlı makalesinden aktaran Dağlı (1995) şu üç boyutu vurgulamaktadır: 1) Başka grupları, inançları ve pratikleri, herhangi bir kategorik değerlendirmeye tabi tutmayan esnek ve anlayışlı bakış, 2) Hak ve ayrılıkların çeşitliliğine olanak tanıma, 3) İnançların, pratiklerin ve kültürlerin çok çeşitli olabileceğini kabullenme hiçbir inancı ya da kültürü yadırgamama olarak ele almıştır.

Literatür incelendiğinde Ersoy (2016) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin algısını anlamaya çalıştığı çalışmada öğrencilerin hoşgörüyü daha çok yardımlaşma, affetmek, sevgi ve iyi davranmak olarak algıladıkları çok az öğrencinin farklılıklara saygı olarak algıladığı görülmüştür. Karaman-Kepenekçi (2004) Ankara ili sınırları içinde yer alan ilçelerde görev yapan 300 sınıf öğretmeni açık uçlu bir soru ile hoşgörü kavramını yazılı olarak tanımladıkları çalışmada öğretmenleri her türlü davranışa anlayış göstermenin hoşgörü anlamına geldiği belirtilmiştir. Türe ve Ersoy (2015) sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitimine bakışını ve hoşgörü eğitimine ilişkin uygulamalarını ele almışlardır. Şahin (2011) öğretmen adaylarının hoşgörü eğitimine ilişkin algılarını incelemiştir. Çavuş (2019) hoşgörü eğilimi ölçeği-yetişkin formunu geliştirilmiş, yetişkinlerin hoşgörü eğilim düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu çalışma ile öğretmen adayı olan pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma pedagojik formasyon öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma bir olguyu katılımcıların bakış açısından anlamayı amaçlamaktadır (Merriam ve Grenier, 2019). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde yapılmıştır. Fenomenoloji, bir fenomenin bireyin veya belli bir grubun deneyimleridir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının hoşgörü değerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde 2023-2024 öğretim yılında öğrenim gören pedagojik formasyon sertifika programında okumakta olan 29 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemleri arasından kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmaya 12 kadın, 17 erkek olmak üzere toplam 29 kişi katılmıştır. Elektrik-Elektronik Mühendisliği bölümünden 14 kişi, coğrafya bölümünden 15 kişi katılım sağlamıştır. Çalışmaya 18-25 yaş aralığı 9 kişi, 25 yaş üstü 20 kişi katılım sağlamıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının hoşgörü değeri hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Soruların hazırlanması aşamasında öncelikle literatür kapsamlı olarak incelenmiş ve sorular oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan taslak görüşme formu iki eğitim bilimleri uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu beş adet sorudan oluşmaktadır. Veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde katılımcı öğretmen adayları gönüllüler arasından seçilmiş, öğretmen adaylarına elde edilen verilerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan yazılı belge olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler nitel çözümleme teknikleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak hedeflenir. 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, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen veriler çözümlenmiş, kodlama yapılarak temalar belirlenmiştir. Bulgular öğretmen adaylarının açıklamaları üzerinden doğrudan alıntılama yapılarak ve her bir öğretmen adayı K1, K2, K3, ... biçiminde gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda hoşgörü denilince empati, anlayış, karşılıklı saygı ve sevgi, görmezden gelme, duyarlı olmak gibi görüşler ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hoşgörülü insanlarda empati, anlayış, saygı, iyimserlik, güler yüzlülük, eleştiriye açık olma, alçakgönüllülük, iyi dinleyici olma ve samimiyet gibi özelliklerin olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adayları uyum içinde yaşamak, iyi ilişkiler ve sağlıklı iletişim kurabilmek, toplumsal huzurun sağlanması, toplumsal ve dünya barışının sağlanması, hayatı daha yaşanabilir kılmak için hoşgörülü olmanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adayları siyasi, dini ve bakış açısı farklı olan arkadaş veya meslektaşlara saygı duyma, toplu taşımada yaşlılara yer verme, karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde konuşma, sağlıklı iletişim gibi hoşgörüyeye ilişkin günlük yaşam deneyimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen adayları farklılıklara saygı gösterme, sağlıklı iletişim, rol model olma, öğretmenin öğrenciyi anlaması, bireysel eğitim programları, hoşgörüyeye ilişkin etkinliklere yer verilmesi, adab-ı muaşeret derslerinin ilk orta ve liselerde derslere eklenmesi, karşılıklı saygı, sevgi ve empati hoşgörünün eğitim ortamlarında geliştirilmesi için öne çıkan görüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hoşgörü, nitel araştırma, pedagojik formasyon

Kaynakça

Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, V(II), 357-380.

Başaran, İ. E. (1995). Hoşgörü ve Eğitim. İ. Pehlivan (Yay. Hazırlayan)Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.

Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (3), 353-365.

Çavuş, M. (2019). Hoşgörü eğilimi ölçeği yetişkin formunun geliştirilmesi ve yetişkinlerin hoşgörü eğilim düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dağlı, R. Ç. (1995). Eğitimde Hoşgörü. İ. Pehlivan (Yay. Hazırlayan) Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.

Doorn, M. V. (2014). The nature of tolerance and the social circumstances in which it emerges. Current Sociology Review, 1-23.

Ersoy, A. F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 454-473.

Karaman Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (38), 250-265.

Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 55, 193-208.

Kuçuradi, İ. (1995). Hoşgörü: Kavramı ve sınırları. Hoşgörü ve eğitim, 18-29. (Ed: B. Onur, .)

Şahin, Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance education. Educational Research and Reviews, 6(1), 77-86.

Türe, H., & Ersoy, A. F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitimine bakışı ve hoşgörü eğitimine ilişkin uygulamaları. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5(1), 57-87.

UNESCO. (1995). Declaration of principles on tolerance: <https://www.oas.org/dil/1995%20Declaration%20of%20Principles%20on%20Tolerance%20UNESCO.pdf>

Nietzsche Felsefesinde Üstinsan ve Eğitimsel Çıkarımları

Nurgül Karabağ

Milli Eğitim Bakanlığı
karabagnrgl@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim felsefesi bir eğitim sisteminin oluşturulması, düzenlenişi, işleyişi, eğitim program ve içeriklerinin hazırlanması, eğitim hedeflerinin belirlenmesi, kimin, neden eğitileceği gibi konularda eğitime yol göstericilik yapmak suretiyle katkıda bulunmaktadır. Eğitimin temel işlevi insanları geliştirmek ve ilerletmek olduğu için hem genel olarak eğitimin hem de eğitim felsefesinin nihai hedefi insanın yetkinleşmesi olmaktadır. Bu yönüyle insan hem eğitimin öznesi hem de nesnesi konumunda yer almaktadır. Bir eğitim felsefesi oluşturulurken bu felsefeye kaynaklık eden bir insan anlayışından hareket edilmektedir. Belli bir eğitim felsefesine dayalı olarak oluşturulan eğitim uygulamalarının nihai hedefi ise bu insanı ortaya çıkarmak olmaktadır. Nietzsche'nin eğitim felsefesi için de aynı durumun geçerli olduğu görülmektedir. Filozofun eğitime dair görüşleri incelendiğinde onun eğitim anlayışının üstinsan anlayışına uygun olarak biçimlendiği görülmektedir. Nietzsche'nin eğitim felsefesinin filozofun en çok göz ardı edilen yönlerinden biri olduğu ve gerekli ilgiyi görmediği düşünülmektedir. Bunun çeşitli nedenleri vardır: Bunlardan biri filozofun aforizma biçiminde olan yazım tarzı dolayısıyla onun eğitimsel görüşlerinin bir araya getirilip bir eğitim felsefesi bütünlüğüne ulaşmayı zorlaştırmasıdır. Bir diğeri de doğrudan eğitim felsefesine yönelik bir kitap yazmamış olmasıdır. Bunların haricinde geleneksel eğitimle uyuşmayan radikal bir eğitim felsefesi görüşüne sahip olmasıdır. Filozofun felsefesinin felsefe tarihinde geleneksel felsefi düşünüşte yarattığı etkiye benzer bir etkiyi geleneksel eğitim sisteminde de yaratması ve geleneksel eğitime uygulanmasında çekilebilecek güçlükler dolayısıyla yeteri kadar dikkat çekmemiştir. Ancak son yıllarda geleneksel eğitim eleştirileri, dünyada yaşanan sorunlar ve teknolojik ilerlemelerle değişmekte olan insan ve ona uygun bir eğitim anlayışı, geleneksel eğitimde değişiklik yapılmasını gerektirmekte ve eğitim araştırmacılarını alternatif arayışlara yönlendirmektedir. Bu tür gereksinimlerle Nietzsche'nin eğitim felsefesine olan ilgi de artmıştır. Bu çalışma da bu tür bir ilginin ürünüdür. Özel olarak üstinsanın eğitimiyle ilgili düşünceler genel olarak insanın özgürleşmesini temele alan eğitim uygulamaları bakımından yol gösterici bir nitelik taşımakta ve bu yönüyle geleneksel eğitim uygulamalarına alternatif sunması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada Nietzsche'nin eğitim felsefesi görüşünü onun insan anlayışı ile bağlantısında ele alarak düşünürün felsefesinde "İnsan nedir ve bu insanı ortaya çıkararak eğitim nasıl olmalıdır?" sorusuna cevap vermek amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle Nietzsche'nin insan anlayışı ortaya konmaktadır. Daha sonra filozofun bu insan anlayışına uygun biçimde konumlanmış olan eğitim anlayışı; üstinsanın sahip olduğu özellikler ve bu özellikleri ortaya çıkaracak eğitim Nietzsche'nin eğitim felsefesi görüşleri bağlamında özgürleştirici bir eğitimin olanağı olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Çalışma bağlamında öncelikle düşünürün temel eserlerinden hareketle insan anlayışı ortaya konmaya çalışılarak üstinsan düşüncesi ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Üstinsanın kim olduğu ve üstinsan olabilmek için gereken özellikler filozofun eserleri incelenerek değerlendirilmiştir. Daha sonra filozofun eğitimle doğrudan ilgili kaynaklarından eğitimsel çıkarımlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Nietzsche'nin eğitim görüşlerine ulaşabileceğimiz ana kaynakları Eğitimci Olarak Schopenhauer, Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine ve Böyle Söyledi Zerdüşt isimli eserleridir. Bunun dışında yer alan diğer eserlerinde de eğitimle ilgili görüşlerine rastlanmaktadır. Nietzsche'nin eğitimle ilgili görüşlerine eserlerinin bütününcü incelenmesi, bu eserlerde yer alan üstinsan anlayışı ve onun özellikleri ile eğitime dair görüşleri arasında bir sentez kurulması yoluyla ulaşılmıştır. Bir nitel araştırma yöntemi olan literatür taraması, mevcut çalışmaların incelenmesi ile sonuç ve bulguların sistematik, şeffaf ve yeniden üretilebilecek şekilde sentezlenerek ortaya konmasında etkili bir araştırma metodolojisi olarak ifade edilmekte ve kullanılmaktadır. Bu çalışmada, Nietzsche'nin birincil kaynaklarının ve konu bağlamında kaynakçada yer alan ikincil kaynakların sentezleyici bir bakışla ele alındığı literatür taraması kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nietzsche'nin savunduğu üstinsan; içinde bulunduğu çağa karşı durabilen, mevcut değerlere uymak yerine kendi değerlerini yaratabilen, benliğini bulma deneyimi ile yüzleşen ve bu yüzleşmenin sonucunda karşılaştığı benliği aşma cesaretini gösterebilen, yalnızlığı ve acıyı da göze alarak kendi dünyasını ve kendisini inşa edebilen insandır. Oluşunu devam ettirmekte olan özgür bir insan ideali olarak üstinsan, her zaman yenilemeyi ve yenilenmeyi içinde taşımaktadır. Nietzsche'nin eğitim felsefesi üstinsan idealine uygun olarak öğrencinin sürekli olarak kendine karşı duruşunu ve kendini aşmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Nietzsche'nin idealize edilmiş insan örneği olarak üstinsan ve bu örneğin tanımlayıcı özellikleri, onu eğitim yoluyla meydana getirme girişimlerinde yol gösterici olmaktadır. Yeni değerlerin yaratıcısı olarak üstinsan, insanı aşan ve onun ötesinde olan insan tipi örneğidir. Bu yüksek tip; sürüye uymamakta, gelenekten kopmakta ve yaratıcı yeteneklerini sonuna kadar uygulayabilmektedir. Nietzsche'nin düşüncesinde eğitim; geleneksellikten uzak, kendi yaratma sorumluluğunu taşıyabilen, varoluşun ve geleneklerin üstesinden gelebilen, entelektüel ve yaratıcı yeteneklerini tam anlamıyla geliştirebilen, dürtü, duygu ve sezgileri ile hareket edebilen, rasyonel yönünden çok irrasyonel yönüne uygun davranabilen bireylerin, üstinsanların yetiştirilmesi işlevine hizmet etmektedir. Üstinsan olmak için gerekli özellikler Nietzscheci eğitimi temele alan ve özgür öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim uygulamaları için içerik sağlamaktadır. Bu yönüyle Nietzsche'nin üstinsanı onun eğitim anlayışına kaynaklık eden merkezi bir unsur durumundadır.

Anahtar Kelimeler: Nietzsche, eğitim felsefesi, üstinsan, kendini aşma, özgürleştirici eğitim

Kaynakça

Allen, A. (2017). Awaiting education: Friedrich Nietzsche on the future of our educational institutions. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 197-210.

Ansell-Pearson, K. (1992). Who is the Ubermensch? Time, truth, and woman in Nietzsche. *Journal of the History of Ideas*, 53(2), 309-331.

Aviram, A. (1991). Nietzsche as Educator? <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9752.1991.tb00643.x>

Badiou, A. (2019). Nietzsche, (Çev. İsmet Birkan), İstanbul: Sel Yay.

Çevikbaş, S. (2004). Nietzsche ve Eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 60-80.

Gregory, M. (2001). The perils of rationality: Nietzsche, peirce and education. *Educational Philosophy and Theory*, 33(1), 23-34.

Heidegger, M. (1967). Who is Nietzsche's Zarathustra, Heidegger, Martin, Who is Nietzsche's Zarathustra? *Review of Metaphysics*, 20(3), 411.

Kaufmann, W. (1974). Nietzsche: Philosopher, Psychologist, Antichrist. New Jersey:Princeton University Press.

Kuçuradi, İ. (1997). Nietzsche ve İnsan. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yay.

Nietzsche, F. (1997a). Tan Kızılığ, (Çev. Hüseyin Salihoğlu, Ümit Özdağ), Ankara: İmge Kitabevi Yay.

Nietzsche, F. (1998). Ecce Homo: Kişi Nasıl Kendisi Olur, Çev. Can Alkor, İstanbul: YKY,.

Nietzsche, F. (2002a). Gezgin ile Gölgesi, (Çev. İsmet Zeki Eyüboğlu), İstanbul: Broy Yay.

Nietzsche, F. (2003). Dionysos Dithyrambosları, (Çev. Oruç Aruoba), İstanbul: İthaki Yayınları.

Nietzsche, F. (2009a). Eğitimci Olarak Schopenhauer, (Çev. Cemal Atila), İstanbul: Say Yayınları.

Nietzsche, F. (2009c). Putların Alacakaranlığı, (Çev. İsmet Zeki Eyüboğlu), İstanbul, Say Yay.

Nietzsche, F. (2012). Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine, (Çev. Gürsel Aytac), İstanbul: Say Yay.

Nietzsche, F. (2018). Böyle Söyledi Zerdüş, (Çev. Mustafa Tüzel), İstanbul: Türkiye İş

Bankası Yayınları.

Rosenow, E. (1986). Nietzsche's Concept of Education. In Y. Yovel (ed.), Nietzsche as

Affirmative Thinker, 119-131.

Shapiro, G. (1980). The Rhetoric of Nietzsche's Zarathustra. *Boundary*, 2(8), 165-189.

Schacht, R. (1998). A Nietzschean Education: Zarathustra as Educator, In A.O. Rorty (Ed.). *Philosophers on Education*, (p. 318-332), London and New York: Routledge.

Sharp, A. M. (1976). The Teacher As Liberator: A Nietzschean View, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 16(2), 387-422.

Stolz, S. A. (2017). Nietzsche on Aesthetics, Educators and Education. *Study Philosophy of Education*, 36, 683-695.

Wolf, K. (1998). Nietzsche as Educator. In Michael A. Olicker (Ed.), *Proceedings of the Midwest Philosophy of Education Society: 1997-1998*, (p. 195-201). Chicago, Illinois

Zweig, S. (2011). *Kendileriyle Savaşanlar: Hölderlin, Kleist, Nietzsche*, (Çev. Zafer Ermiş), İstanbul: İş Bankası Kültür Yay.

Ibn Miskawayh: The Moral Side of Education

Tuncay Ardiç

Dicle Üniversitesi
tuncay.ardic@dicle.edu.tr

Problem Statement

The fact that humans are social beings brings with them certain responsibilities in their behaviours within society. While people are expected to exhibit behaviours that are considered good in order to live happily in society, they must avoid behaviors that are considered bad. When it comes to good and bad, one of the first concepts that comes to mind is the concept of morality. Morality is defined as a set of principles or rules that are considered to be absolutely good or that people live by and take as their guide (Cevizci, 2005). When education is considered as the process of transferring cultural heritage, the transfer of the principles and rules that society takes as its guide, in other words, moral education, is also an important part of the education of young generations. It is important for individuals to have guiding codes regarding good and bad. In this context, the examination of the views of Ibn Miskawayh, one of the early Islamic philosophers, on moral education constitutes the focus of this study. Although he produced works in all kinds of sciences from history to philosophy, from mathematics to medicine, Ibn Miskawayh is more notable as a historian, philosopher, and especially a moral thinker. Ibn Miskawayh's explanations regarding a basic concept such as justice, the knowledge of the human soul's diseases such as self-conceit, breaking promises, cruelty, anger, cowardice, fear and sadness, and the methods to be followed in the treatment of these diseases are remarkable. In addition, the characteristic features of a good and bad person provide a more different and holistic perspective on good and bad. According to Ibn Miskawayh, there is a very close relationship between the soul and the intellect. A person can know his soul with wisdom and knowledge and can reach true happiness. His works in the field of morality are the first in many ways and have influenced Muslim moralists for centuries (Bayrakdar, 2024).

Method

In this study, the qualitative research method was adopted since it was aimed to examine Ibn Miskawayh's views on morality and moral education. The qualitative research method can be used when it is desired to gain an in-depth understanding of a phenomenon or subject. In this study, the qualitative method was preferred since it was aimed to reach a deep understanding of morality and moral education. Document review, one of the qualitative research designs, was used in the study. Document review is the review process that includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2021). Domestic and foreign printed and electronic sources containing Ibn Miskawayh's views on morality and moral education were scanned. Content analysis technique was used in the analysis of the data. Data on morality and moral education from relevant sources were collected under certain categories and themed.

Expected/Temporary Results

Nafs and Morality

According to Miskawayh, in the matter of morality, it is necessary to know the nafs first. The nafs' longing for things that do not belong to the body, its efforts to know the truths about Allah, its staying away from bodily pleasures show us that it is a superior and honourable essence (Miskawayh, 2017: 25). A person gains virtues only after purifying his soul from evils. These evils are the soul's physical desires and animalistic ugly tendencies (Miskawayh, 2017: 27).

Happiness

Happiness is diverse and hierarchical according to the person's condition. Again, happiness is divided into two as real and imaginary happiness. Real happiness is divided into two: Saadeti amme and saadeti hasa. Saadeti amme: Common happiness among people in terms of being human. Saadeti hasa: It is to achieve happiness specific to humans by having good morals. (Miskawayh, 2017: 38).

Moral Education of Children

The child should gain the feeling that the sense of honor is the nobility that comes from adhering to the rules and duties of religion. The beauty of not following the desires of the nafs and not being indulging in pleasure should be shown to child.

Keywords: Morality, moral education, Ibn Miskawayh

References

Bayrakdar, M. (2024). "İbn Miskawayh", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/ibn-Miskawayh>

Cevizci, A. (2005). Paradigma Felsefe Sözlüğü; Ahlâk. 6. Baskı, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Fahri, M. (2004). Ahmed İbn Muhammed İbn Miskeveyh: En Büyük İslam Filozofu içinde İslâm ahlâk teorileri (Ethical theories in Islâm). Muammer İskenderoğlu ve Atilla Arkan (Çev.), İstanbul: Litera Yayıncılık

Miskawayh, İ. (2017). İbn Miskawayh Ahlâk Eğitimi Tehzibu'l ahlâk. (A. Şener, İ. Kayaoğlu, & C. Tunç, Çev.) İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

Miskawayh, İ. (2017). Mutluluk ve felsefe: Tertibu's-sa'adat ve menazilu'l-ulum. (H. Özturan, Çev.) İstanbul: Klasik.

Miskeveyh, İ. (2020). Tanrı-Nefs-Nübüvvet El-Fevzü'l-Asğar. (M. Z. Sezer, & E. Alagaş, Çev.) İstanbul: Endülüs Kitap.

Saruhan, M. S. (2018). Evrim ve ahlâk filozofu ibn Miskeveyh düşüncesinde tanrı, evren ve insan. Ankara: Eskiyei Yayınları

İbn Miskeveyh (2021) Nefs ve Akıl Risalesi, çev. Muhammet Ali Koca, İstanbul: Albaraka Yayınları

Leaman, O. (2008). İbn Miskawayh. içinde Routledge History of World Philosophies Volume I History of İslamic Philosophy. Ed.Seyyed Hossein Nasr and Oliver Leaman. London: Taylor and Francis Group Routledge

Radez, J. P. (2019). Ibn Miskawayh, the Soul, and the Pursuit of Happiness: The Truly Happy Sage. Lexington Books.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zakheri, A. (1997). İbn Miskeveyh'in ahlâk felsefesi. İstanbul: Yeni Zamanlar.

Sınırlar Arasında Kalmak: Okul Öncesi Çağındaki Mülteci Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Deneyimleri

Nurullah Düzen¹ & Can Uyanık^{1,*}

¹ Siirt Üniversitesi
can.uyanik@siirt.edu.tr

Problem Durumu

Göç hareketlerinin en savunmasız gruplarından biri, eğitim süreçleri kesintiye uğrayan mülteci çocuklardır. Bu çocuklar için erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitime katılması, bu çocukların yaşadıkları travmaları hafifletme, topluma uyum sağlama sürecini kolaylaştırma ve uzun vadede daha sağlıklı bir gelecek inşa etme konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Çünkü bu çocuklar genellikle travmatik deneyimler yaşamış, yeni bir topluma uyum sağlama zorluğu çekmekte, dil farklılığı yaşamakta ve ön yargı ve ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Mülteci çocuklar, özellikle eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları dil farklılığı nedeniyle olumsuz etkilenebilmektedirler. Bu dil farklılığı, sadece çocuk ve öğretmen arasındaki iletişimi değil, aynı zamanda öğretmen ve aile arasındaki iletişimi de olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenleri, eğitimde bu dil engelini aşmanın yanı sıra, çocuğun sosyalleşmesine, okula ve topluma uyum sağlamasına da önemli katkılar sağlamaktadırlar. Ayrıca, okul öncesi eğitim, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklerken gelecekteki eğitim başarılarına da sağlam bir temel oluşturur. Dolayısıyla, mülteci çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerine erişim sağlanması ve bu süreçte onları yönlendirecek nitelikli öğretmenlerin varlığı, bu çocukların yaşamlarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu bakımdan okul öncesi çağındaki mülteci çocuklarla çalışan öğretmenlerin deneyimleri, bu öğrencilere yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesi için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Ancak, mevcut literatürde, özellikle okul öncesi çağındaki mülteci çocuklarla çalışan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, özellikle okul öncesi çağındaki mülteci çocuklarla çalışan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanan araştırmaların artması, bu alandaki bilgi ve anlayışı artırmak için önemli bir adım olacaktır. Bu çalışmada Türkiye'deki okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin mülteci çocuklarla çalışırken yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları zorlukları derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin mülteci çocuklarla çalışırken yaşadıkları deneyimleri anlamak amacıyla Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramını temel almıştır. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, bireyin gelişimini çeşitli etkileşimlerin ve bağlamların içinde ele alır. Bu kuramda, çocukların çevresini ağlarla örülmüş bir sosyal çevreden bahsetmek mümkündür. Kuramda temel alınan fikirler, çocukların öğrenmelerine kaynak teşkil eden, yakın çevresini oluşturan bireylerdir. Bronfenbrenner, ekolojik kuramı beş sisteme ayırmıştır. En yakından en uzağa sıralanan, iç içe geçmiş halkalardan oluşan bu sistemde bireyin çevresi, mikro, mezo, ekso, makro ve krono düzeylerden oluşan bir dizi sistemden etkilenir. Kuramın mikrosistemi, mülteci çocukların aileleri, öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve okul ortamı ile doğrudan etkileşimlerini kapsar; bu

etkileşimler, çocukların eğitim sürecine katılımını ve adaptasyonunu doğrudan etkiler. Ardından mezosistem, mikrosistemler arasındaki ilişkileri içerir ve okul ile aile arasındaki işbirliği ve eğitim programlarının destekleri, mülteci çocukların eğitim sürecine entegrasyonunda önemli rol oynar. Burada aile öğretmen arasındaki işbirliği çocuğun okula uyumunu, sosyalleşmesini ve akademik olarak olumlu katkı sağlayacaktır. Daha sonraki eksosistemde ise eğitim politikaları ve öğretmenlerin kaynaklara erişimi gibi bireyin doğrudan içinde bulunmadığı ancak dolaylı olarak etkilendiği sosyal bağlamı kapsar. Makrosistemde, toplumun genel kültürel değerleri, inançları ve normlarını içerir; bu düzeyde mülteci çocuklara yönelik toplumsal tutumlar, yasa, sistem ve eğitim politikaları ile öğretmen ve eğitim kurumlarının mülteci çocuklara yaklaşımını etkiler. Sisteme daha sonra ilave edilen ve kuramın son düzeyi olan kronosistemde ise zaman içindeki değişimlerin ve bireyin yaşamı üzerindeki etkilerinin incelenmesini sağlar; ayrıca ölüm, göç ve ebeveyn boşanması gibi yaşamdaki keskin geçişleri ifade etmektedir. Ekolojik kuram bağlamında, bu model göçmen çocukların eğitim yaşamlarını öğretmenden okula, idareden eğitim araç ve gereçlerine, eğitim politikasından göçmen politikasına kadar etkilediği için önemlidir. Ekolojik kuram, bireylerin gelişimini ve öğrenimini, onları çevreleyen çeşitli sistemlerin ve bu sistemlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin bir sonucu olarak görür. Bu nedenle, göçmen çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve destekler, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda bu çocukları çevreleyen tüm sistemler düzeyinde incelenmelidir. Ekolojik kuram, bu çok katmanlı yapıyı anlamamıza ve her bir katmanın çocukların eğitim ve kültürel gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirmemize yardımcı olur. Dolayısıyla bu araştırma boyunca Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklarla çalışırken yaşadıkları deneyimleri derinlemesine anlamak için Ekolojik Kuram çerçeve olarak seçilmiştir.

Yöntem

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, bu kurumlarda öğrenim gören mülteci çocuklarla ilgi deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma fenomenoloji deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseni, günlük deneyimlerimizin anlamı veya doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlayan ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerinin çalışılmasını gerektiren durumlar için uygun bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili deneyimlerinin, onların bu çocuklarla ilgili anlam dünyalarını nasıl şekillendirdiğini anlamaya çalışılmıştır.

Fenomenolojik çalışmalarda ilgilenilen fenomeni dolaylı olarak deneyimlemiş bireyler yerine doğrudan deneyimleyen, yeni deneyimlere sahip olan insanlar ile çalışılmaktadır. Bu özelliğinden dolayı fenomenolojik araştırmalarda katılımcılar belirlenirken amaca yönelik örneklemeden yararlanılmaktadır. Araştırmanın katılımcıları bir amaçlı örnekleme türü olan benzeşik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme, bir konuyla ilgili derinlemesine bilgi toplayabilmek amacıyla benzeşik özellikler gösteren katılımcılarla çalışması gerektiği durumlarda kullanılan bir örnekleme yaklaşımıdır. Özellikle odak grup görüşmeleri ile veri toplanması planlanan durumlarda benzeşik örnekleme yaklaşımından yararlanmak avantajlı olabilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği il merkezinde, göçmen çocukların okul öncesi eğitimleri için hizmet veren 1 okul öncesi eğitim kurumu

bulunmaktadır. Bu eğitim kurumunda 3 okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır. Bu 3 öğretmen araştırmacının katılımcılarını oluşturmuştur.

Yorumlayıcı yaklaşımların her biri sosyal olguyu ağırlıklı olarak katılımcıların bakış açısından anlamaya ve tanımlamaya çalışır. Yorumlayıcı geleneğin bir uygulama biçimi olan fenomenolojik araştırmalarda da deneyimin anlamının altında yatan temel yapıyı ya da gerçekliği elde etmek adına öncelikli veri toplama metodu olarak fenomenolojik görüşme kullanılır. Bu bakımdan görüşme tekniği, fenomenoloji araştırmalarında kullanılan temel veri toplama tekniğidir. Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi, küçük bir grup katılımcının bir oturum etrafında toplanması ve araştırmacının üzerinde çalıştığı konu ile ilgili görüşlerini bildirmeleri şeklinde gerçekleşmektedir. Odak grup görüşmesi kapsamında öğretmenlere 6 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara dayalı olarak görüşme soruları derinleştirilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmesi katılımcıların bilgisi ve izni dahilinde ses kayıt cihazı ve kamera ile kayıt altına alınmıştır. Toplamda 112 dakikalık ses ve görüntü kaydı elde edilmiştir.

Miles ve Huberman nitel verilerin analizinin üç aşamada gerçekleştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu aşamalar; verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçların ortaya konulması olarak sıralanmıştır. Bu çalışmada da nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın önermiş olduğu sıralamaya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde tümevarımsal analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Tümevarımsal veri analizine dayalı olarak ulaşılan temalara ilişkin bulguların sunumunda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulgulara ilişkin yorumlamalar gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerine dayalı olarak, okul öncesi çağındaki mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mülteci öğrenci deneyimlerine ilişkin değerli bilgiler elde edilmiştir. Verilerin dikkatli ve titiz analizi sonucunda yedi tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; mesleki bağlam, aile, toplumsal bağlam, program, yönetim, fiziki koşullar ve öneriler biçiminde isimlendirilmiştir. Araştırmanın öne çıkan bulguları; mülteci çocuklarla çalışmanın mesleki doyum açısından öğretmenler için olumlu bir deneyim olduğunu, öğretmenlerin kendilerini mülteci çocukların eğitimi konusunda yeterli hissetmediklerini, eğitim süreçlerinde aileden yeterli desteği alamadıklarını, aile içi şiddet ve akran zorbalığı olaylarıyla sıklıkla karşılaştıklarını, uygulamada olan okul öncesi eğitim programının bu çocuklara uygun olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca ailelerinin inanç odaklı yaşam tercihlerinin çocukların eğitim hayatları üzerinde birtakım etkilere yol açtığı, eğitimin diğer paydaşlarının üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmekten uzak bir tutum sergiledikleri, fiziki koşulların yarattığı olumsuzlukların eğitim kalitesini olumsuz yansımalarının olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ekolojik kuram bağlamında değerlendirildiğinde; okul öncesi çağındaki mülteci öğrencilerin gelişimlerini etkileyen sistemin bütün boyutları (mikro, mezo, ekso, makro, krono) bağlamında problem yaşadıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, mülteci öğrenciler, öğretmen deneyimleri, ekolojik kuram, fenomenoloji

Kaynakça

- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.
- Brenner, M. E., & Kia-Keating, M. (2016). Psychosocial and academic adjustment among resettled refugee youth. *Annual review of comparative and international education 2016*, 221-249.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*: Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Adolescents and their families*, 1-20.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çağlayan, İ., & Başal, H. A. (2023). Investigating preschool teachers' perspectives and practices on cultural diversity: an ethnographic case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
- Çapçı, S., & Durmuşoğlu, M. (2022). Investigating Preschool Teachers' Perceptions of Multicultural Competence Eğitim ve Bilim-Education and Science, 47(211).
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev.). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Iruka, I. U., Curenton, S. M., Durden, T. R., & Escayg, K.-A. (2020). *Don't Look Away: Embracing Anti-bias Classrooms*: Gryphon House Incorporated.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994) *An Expanded Sourcebook Qualitative Analysis*. 2. Baskı. California: Sage Publication.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE : Thousand Oaks, CA.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., & Lemire, V. (2019). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(2), 103-117.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.

Stritikus, T., & Varghese, M. (2010). Language diversity and schooling. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 285-309.

Yıldırım A, Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk Müziği Eğitiminde Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Kaynak Sorununa Bir Çözüm*

Özlem Doğan^{1,*}, Mehtap Ulubaşoğlu¹ & Süleyman Ekici¹

¹ Erciyes Üniversitesi
ozlemdogan@erciyes.edu.tr

Problem Durumu

Günümüz eğitim ve öğretim kurumlarında, topluma hizmet amacı güden sosyal sorumluluk anlayışı giderek artan bir önem arz etmektedir. Sosyal sorumluluk programlarını benimseyen üniversiteler, yeterliliklerini geliştiren gelecek odaklı ve demokrasiye destek veren kurumlar olarak dikkat çekmektedirler. Sosyal yeterlilikler, iş birliği, dayanışma, sorumluluk bilinci ve katılım, demokrasinin olmazsa olmazlarıdır ve üniversitelerin kaliteli eğitim verme görevlerinin yanı sıra üniversite kültürlerine bu özellikleri dâhil etmeleri gerekmektedir (Edelstein, 2010). Öğrencilerin akademik eğitimlerinin yanı sıra sosyal sorumluluk bilinci ile yetişmeleri ileriki yaşamlarında da topluma hizmet anlayışıyla hareket etmelerini sağlayacaktır.

Görme yetersizliği olan bireyler, gerek özel gerek eğitim yaşamlarında zor koşullar altındadır. Örneğin; müzik eğitiminde görme yetersizliği olan bireyler, batı müziği repertuarına “engelsiznota.org” sitesinden erişim sağlarken, Türk müziği eserlerine erişimleri oldukça kısıtlıdır. Çünkü Türk müziği nota sistemindeki komalı sesler, Braille notada eser yazımını zorlaştırmaktadır. Braille nota yazımı batı müziği temelinde oluşturulmuş bir sistemdir. Türk müziği alanında ise Braille nota yazımındaki kısıtlılık, Türk müzik eğitiminde zorluklara neden olmaktadır. Batılı otoriteler kendi müzik yazımına uygun yazılımlar (programlar) geliştirmişlerdir ancak bu program Türk makam müziğine dair komalı sesler açısından yetersiz kalmaktadır. 1991 yılında uluslararası Braille müzik işaretlerinin belirlenmesi konusunda gerçekleşen kongrede, Türkiye’den de katılımcılar bulunmuş ve Braille nota sisteminde Türk müziği işaretlerinin belirlenmesini sağlamışlardır. Bu doğrultuda koma değerlerinin yazımına dair tespit edilen yazılım üzerinden Braille kombinasyonlar oluşturulmuş ve bu kombinasyonlar çalışmada ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Çalışmanın amacı ülkemizdeki müzik eğitim kurumlarında, Türk müziği ders müfredatında yer alan, makam nazariyat bilgisi ve 109 adet örnek eserin, dijital ortamda, Braille yazı formatına dönüştürülerek, görme yetersizliği olan bireylerin erişimine sunulmasıdır. Bu çalışma[1] sonucunda görme yetersizliği olan öğrenci, eğitimci ve müziğe ilgi duyan bireylere Türk müzik repertuar ve nazariyatına erişim imkânı sağlanmıştır. Braille alfabesi ile oluşturulan Türk müzik nazariyatı ve repertuarına dair iki cilt olarak hazırlanan kaynak, alandaki boşluğu büyük ölçüde doldurmuştur. Görme yetersizliği olan bireylerin Klasik Türk müziğine erişimi konusunda yapılan bu çalışma, müzik öğrenim ve öğretimine yönelik kapsamlı bir kaynak olarak alana sunulmuştur.

Yöntem

Çalışmanın çıkış noktası görme yetersizliği olan bireylerin Türk müziği eser notalarına ulaşmada yaşadıkları zorluklardır. Braille notaya dönüştürülmüş Türk müziği eseri yok denecek kadar azdır. O nedenle ilk olarak yine ülkemiz müzik eğitim kurumlarının müfredat programı temel alınarak 100 eserin Braille notaya çevrilmesine karar verilmiş ancak çalışma başlangıcında yapılan literatür taramasında ve alandaki görme yetersizliği olan müzik eğitimcileri ve öğrencileri ile yapılan görüşmelerde, Türk müziği eserlerinin yanı sıra Türk müziği nazariyat bilgisine erişilemediği de gözlemlenmiştir. Böylece müfredatta yer alan 100 Türk müziği eserinin yanı sıra Türk müzik nazariyatında önemli bir yere sahip olan İsmail Hakkı Özkan'ın "Türk Musikisi Nazariyatı ve Usûlleri, Kudüm ve Velveleleri" isimli kitabından, alana katkıda bulunacak makamlara dair bölümler de Braille alfabeye çevrilmiştir. Böylece çalışma iki cilt olarak ortaya çıkmıştır. 1.cilt, makam nazariyatı, 2. Cilt ise Türk müziği eserlerinden oluşmaktadır. Eserler tespit edilirken 100 eser üzerinde karar verilmiş ancak 1. Ciltte yer alan basit ve şed makamlara dair seyir örneği verilirken, bileşik makamlar için eser örneği verilmesi gereği ortaya çıkmış o nedenle ilk belirlenen 100 esere ilave olarak 9 eser daha Braille notaya çevrilmiştir.

Braille notaya dönüştürülmesi planlanan Türk müziği eserleri ve Braille alfabeye dönüştürülmesi planlanan Türk müziği makam nazariyatı, çalışma kapsamında alınan Braille ekran okuyucu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan görme yetersizliği olan yüksek lisans öğrencisi aynı zamanda MEB'de öğretmen olan Süleyman Ekici aktif olarak yer almıştır. Kendisinin bilgi ve deneyimleri, Braille ekran kullanımındaki tecrübesi çalışmanın yürütülmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Eserlerin notaları, Dr. Öğretim Üyesi Özlem Doğan ve Öğretim Elemanı, doktora öğrencisi Mehtap Ulubaşoğlu tarafından hassasiyetle okunmuş, Süleyman Ekici tarafından da okutucu ekran aracılığıyla Braille notaya dönüştürülmüştür. Çalışma kapsamında alınan Braille ekran okutucu ile dönüştürülen eserler dijital ortama aktarılmış olup, ihtiyaç duyan kişiler tarafından çıktı alınarak kullanıma açılmıştır.

Braille alfabesine dönüştürülen Türk müziği eser ve makam nazariyat çalışması Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi web sitesinde yayınlanarak erişime açılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında görme yetersizliği olan bireylerin faydalanabilecekleri Türk müzik repertuarı ve nazariyatı oluşturularak dijital ortamda erişim imkanı sağlanmıştır.

Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde hayata geçirilen çalışmanın özelliği ise görme yetersizliği olan bireylerin müzik eğitiminde eksikliğini hissettikleri Braille notası ile Türk müziği eser ve makam nazariyatına erişim imkânını en aza indirmektir.

Üniversite eğitiminde fiziksel altyapının yanı sıra gerek eğitim altyapısının iyi planlanması, gerekse uygun müfredat ve uygulama ortamları, görme engeli olan öğrencinin üniversite eğitimini kolaylaştıran son derece önemli bir unsurdur. Ancak Türkiye'deki üniversiteler henüz bu standartları yakalayamamıştır. Görme yetersizliği olan ve olmayan öğrenciler aynı şartlarda eğitim aldıkları için, fırsat eşitliğinin sağlanması açısından, görme yetersizliği bulunan öğrencilere verilen hizmetlerin de artırılması gerekmektedir. Buradan hareketle yapılan bu çalışma müzik öğrencilerine müfredata

kolaylıkla erişim imkanı sağlarken eğitimci ve görme yetersizliği bulunan tüm bireyler için de oldukça önemli bir kaynak olarak Erciyes Üniversitesi kütüphanesinin web sitesinde erişime açılmıştır. Ayrıca tüm üniversitelerin web sitelerinde yayınlanması için gerekli yazışmalar yapılmıştır.

Bu çalışma topluma hizmet anlayışıyla hazırlanmış olup sadece Erciyes Üniversitesi bünyesinde değil tüm Türkiye’deki üniversitelerde kullanılabilir kaynak olarak görme yetersizliği olan bireyleri kapsayan geniş bir kitleye hitap etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Braille nota, görme yetersizliği olan bireyler, klasik Türk müziği

* Bu proje “Türk Müziği Eğitiminde Görme Engelli Öğrenciler için Erişilebilir Kaynak Oluşturulması” başlığı ve SBA 11919 proje kodu ile Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje birimi tarafından desteklenmiştir.

Kaynakça

Akpınar, H. (2012). Görme Engellilerde Braille İşaret Sistemi ve Müzik Eğitiminde Kullanılabilirliği (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı).

Çağlak, A. G. A., & Şentürk N. Görme Engelli Müzik Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Materyal İhtiyaçları, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 109, Ekim 2020, s. 270-283 ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46191>.

Devrim, M., Güneş, G., & Göçer, Y. (2018). Üniversite kütüphanelerinde erişilebilirlik bilgi hizmetleri: görme engeli olan kullanıcıların müzik notalarına erişimi.

Doğan, C., & Nart, S. (2020). Türk eğitim müziği dağarının görme engelliler tarafından kullanımı için braille sisteminde dijital nota arşivi hazırlanması (ulusal marşlar örneği).

Öz, B. (2019). Türkiye’deki Görme Engelli Öğrencilerin Müzik Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Porter, Micheal E. Kramer, Mark R. (2010) “Strateji ve Toplum”, Capital Dergisi, Ocak 2007, <http://www.sucsr.com/kurumsal-sosyal-sorumluluk/makaleler/kurumsal-sosyal-sorumluluk.php> (erişim tarihi 04.01.2010).

Sazlı, K., Yurtseven, G. (2010). Müzikte Braille: Görmeyenlerin Eğitimindeki Yeri ve Kurumsal Çözüm Önerileri. IX Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, (2), 689-699.

Variş, Y. A., & Hekim, M. M. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 29-42.

Yazar, B. (2021). Türkiye'deki M¼zik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Alan Görme Engellilerin M¼zik Eğitimi Sürecine İlişkin Eğitimci ve Öğrenci Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Hakkındaki Görüşleri

Nurullah Seyidoğlu ^{1,*} & Arife Figen Ersoy ¹

Anadolu Üniversitesi
nurisey@gmail.com

Problem Durumu

Göç olgusu insani bir edim olarak toplumsal yapıda farklılaşmaya neden olabilmektedir (Sirkeci & Cohen, 2015). Göç sonrasında yeniden yapılanmaya giden sosyolojik kurumlardan birisi de eğitim kurumudur. Göç sonucu farklı bir eğitim kurumuna gelen yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyum sağlayıcı eğitim ortamına gereksinimleri bulunmaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2017). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersine önemli bir rol ve sorumluluk düşmektedir. Sosyal bilgiler dersi, mekânsal analiz, zaman algısı ve sosyokültürel uyum sağlamayı ve edindirmeyi temel ilke olarak benimseyen önemli bir derstir (Kaya ve Öner, 2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşmesini engelleyen çeşitli sosyokültürel ve psikolojik sorunlar bulunmaktadır (Ersoy ve Seyidoğlu, 2020; Karaman ve Bulut, 2018). Bu sorunların sosyal bilgiler dersi bazında çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik nasıl bir bakış açısı geliştirdiğini ortaya koymak alanyazına katkı sunacaktır. Bu çalışmada; Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde neler öğrendiği, sosyal bilgiler dersinin kazanımları ve kazanımların günlük hayatta nasıl kullanıldığı ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Aynı zamanda; bu öğrencilerin; sosyal bilgiler dersinde en çok hoşlandığı konuları ve gereksiz bulduğu konuları belirlemek, öğrenmekte zorlandıkları konuların hangileri olduğunu ve bunun gerekçelerini ortaya koymak, sosyal bilgiler dersinde yapılan değerlendirmeler hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve sosyal bilgiler dersinde yer almayıp olması gerektiğini düşündükleri konuların hangileri olduğunu ortaya koymak hedeflenmiştir. Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak için yürütülen bu çalışmada elde edilen verilerle alanyazına katkı sunulması amaçlanmaktadır. Bu bakımdan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersi hakkındaki düşüncelerinin ortaya konulması ile bu öğrencilere yönelik nitelikli bir eğitimin nasıl olması gerektiği belirlenecektir. Aynı zamanda bu öğrencilerin sosyal bilgiler eğitiminden beklentileri ortaya konulacaktır. Sosyal bilgiler dersi sosyokültürel uyumun sağlanmasında büyük rolü olan derslerden biridir. Bu nedenle göç sonrası sosyokültürel uyum sağlaması gereken yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersini tanımaları, bu ders hakkındaki görüşlerini ve eleştirilerini ortaya koymaları önemlidir. Bu doğrultuda eğitim öğretim sürecinin yabancı uyruklu öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanmasına da katkı sunulacaktır. Bu çalışmada Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin beklentileri de ele alınacağından bu beklentilerde ifade edilen ihtiyaçlar karşılandığından bu öğrencilerin daha nitelikli eğitime erişimleri sağlanacak ve bu da araştırmanın sosyokültürel çalışmalara katkı sunması sağlanacaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda; olaylara araştırmaya katılanlar açısından bakış açısı getirilmesini gerektiren bir yaklaşım benimsenmektedir (Güler ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada da araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik bakış açılarını ortaya koymak amaçlandığından nitel araştırmaya başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerine başvurulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada katılımcıların görüşlerine başvurulması gerektiğinden veriler görüşme tekniği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada katılımcıların bakış açılarını yansıtmak gerektiği için ve katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemek için de ayrıca görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmaya yabancı uyruklu olan 10 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler son üç yılını Türkiye’de geçiren 6. ve 7. Sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem katılımcıların belirli ölçütler çerçevesinde belirlendiği örneklem türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada öncelikle il merkezinde Suriyeli göçmen çocukların yoğun olarak eğitim gördüğü ortaokullar belirlenmiştir. Daha sonra bu ortaokullarda 6. ve 7. sınıflarda okuyan yabancı uyruklu öğrenciler arasından 10 öğrenci seçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersi hakkında olumlu düşünceleri, sosyal bilgiler dersinin amaçlarını ve özelliklerini tanımaları, sosyal bilgiler dersinde neler öğrendiklerini ortaya koymaları, sosyal bilgiler dersinin kazanımları ve kazanımların günlük hayatta nasıl kullanıldığı ile ilgili düşüncelerini ortaya koymaları, sosyal bilgiler dersinde en çok hoşlandıkları konuları ve gereksiz buldukları konuları belirlemek, öğrenmekte zorlandıkları konuların hangileri olduğunu ve bunun gerekçelerini ortaya koymak, sosyal bilgiler dersinde yapılan değerlendirmeler hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve sosyal bilgiler dersinde yer almayıp olması gerektiğini düşündükleri konuların hangileri olduğunu belirlemek gibi sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Bu sonuçlar ışığında alanyazına katkı sunulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, yabancı uyruklu, sosyal bilgiler

Kaynakça

Çapar, S., ve Koca, M. (2018). Düzensiz göç yönetiminde mülki idare amirleri. Ankara: Türk İdari Araştırmalar Vakfı Yayınları.

Duruel, S. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 30 (5), 1399-1414.

Erdem, B. (2017). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyal, siyasi ve vatandaşlık hukuku bakımından Türkiye’deki durumları. Publicand Private International Law Bulletin, 37(2), 332-351.

Ersoy A. F. ve Seyidoğlu N. (2020). Uluslararası Gçmen ocukların Eğitim Sorunları. Mithat Aydın ve Süleyman İnan (Ed), Dr. Kemal Daşcıoğlu'na Vefa Kitabı içinde (s.173-189). Pegem Akademi.

Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Tařđın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Seçkin Yayıncılık.

Karaman, H. B. ve Bulut, S. (2018). Gçmen ocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm nerileri üzerine bir araştırma. Sosyal Politika alışmaları Dergisi, 18 (40/2), 393-412.

Kaya, E., ner, G. (2017). 100. Yaşındaki Sosyal Bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu ğretim ekseninde yeniden düşünmek. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (2) , 1-25.

Malkoç, E., S. (2018). Uluslararası glerin sebepleri ve siyasal rejimler. Rıdvan Şimşek (Ed), G sosyolojisi: Farklı boyutlarıyla g (7.baskı) içinde (s.131-145). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G., Ő., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu ğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. S. Aktekin (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.

Sirkeci, İ., & Cohen, J. H. (2015). Hareketlilik, g, güvensizlik. İdealKent, 6(15), 8-21.

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

Cezaevindeki Hükümlü ve Tutukluların Almış Oldukları Müzik Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

İrfan Mert Öztürk ^{1,*} & Zühal Dinç Altun ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
ozturkmert6189@gmail.com

Problem Durumu

Yaygın eğitim ise zorunlu ve sistemli eğitimin uzağında olan kişi veya kişilere halk eğitimi merkezleri üzerinden istedikleri branşlarda ve özellikle okuma yazma hususunda eğitim hakkından yararlanmayı sağlamakta olup yaşam süreci boyunca devam eden bir model olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006, aktaran, Sanem, Türkoğlu, 2011). Bu bağlamda Halk Eğitimi Merkezleri aracılığı ile;

“Ceza infaz kurumlarımızda, açık öğretim ortaokulu, açık öğretim lisesi, açık öğretim fakültesi çalışmaları yürütülmekte olup, hükümlülerin kurumlarda katıldıkları sosyal kültürel faaliyetler ile mesleki ve teknik kurslarda kazandıkları bilgi ve beceriler, akademik öğretim çalışmalar ile desteklenmektedir. Böylece hükümlü ve tutukluların buldukları eğitim seviyesinin en az bir üst eğitim seviyesine çıkararak değişim ve gelişim süreçlerine katkı sağlanmaktadır” (Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü [CTE], 2024).

Araştırma ışığında eğitimi ve türlerini tanımlamakla birlikte araştırmanın çalışma alanını cezaevi hüküm ve tutuklu kavramlarını da ifade etmek gerekir.

Belirli suçların karşılığında mahkemeler tarafından ceza verilen kişilerin ceza zamanlarını doldurdukları farklı yapı tiplerinde ki alanlar olarak görmekteyiz. Kişi veya kişilerin mahkemece cezaları kesinleşmiş ise sonucunda hükümlü olarak adlandırılmıştır.

Araştırmanın doğrultusunda müzik ve müzik eğitimi konusunu aydınlatmak gerekir. Müzik seslerin ve ritmin formüller ışığında oluşturduğu bir tasarım olarak ifade edilmiştir. Müzik eğitimi ise bu durumda müziğin formüllerini teorisini enstrüman icrasını birey veya bireylere aktardığımız bir alan kazanım olarak ifade edilmiştir (Çuhadar, 2016).

Türkiye de cezaevlerinde müzik tiyatro resim alanında verilen dersler ışığında ilgili çalışmada özellikle mesleki kurslar daha ön plana çıkmıştır. Bu mesleki kurslar gümüş işleme ağaç ahşap oymacılığı tesbih yapımı gibi faaliyetler olarak belirtilmiştir.

Kişi veya kişiler bu faaliyetlere katılıp kendilerini geliştirmekte ayrıca cezaevi sürecinde suçlarında iyi hal olarak nitelendirilen ceza sürecini olumlu etkileyen ceza indirimlerinden faydalanmakta oldukları belirtilmiştir. Bu amaçla cezaevindeki eğitimler kişi veya kişilere birer meslek kazandırdığını çalışmalarının sonucunda ki ürünlerin cezaevi yönetiminin izni doğrultusunda ekonomilerine katkı sağladığı düşünülmüştür. Ayrıca sadece cezaevlerinde mesleki ve sanat alanında kurslar verilmediği

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler eden müzik eğitimi alan hükümlü ve tutuklularla yüz yüze yürütülmüş araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınmış yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan mülakatlarla elde edilmiştir.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubu kolayda örneklem yöntemi ile belirlenmiş gönüllü katılmayı kabul eden müzik eğitimi alan hükümlü ve tutuklular oluşturmuştur. İlgili yazında kolayda örneklem ulaşılması en hızlı şekilde olan kişilerin oluşturduğu örneklem grubu olarak ifade edilmiştir (Yağar & Dökme, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların müzikle ilgilenme geçmişlerine bakıldığında, çocukluk döneminde müzikle tanışmaların oranının yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle aile, okul ve arkadaş ortamlarının müzikle tanışmada önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu durum, müziğin sosyal çevre ve kültürel etkileşimler aracılığıyla öğrenildiğini ve benimsendiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların müzikle ilgilenme motivasyonları ve gelecekte müziği hayatlarına dahil etme planları, müziğin rehabilite edici ve sosyalleştirici etkilerini vurgulamıştır.

Meslek edindirme kurslarına katılım, mahkumların cezaevinde geçirdikleri zamanı verimli kullanmalarına ve geleceğe yönelik beceriler kazanmalarına olanak tanımıştır. Katılımcılardan M4, arıcılık kursuna katılarak bu alanda bilgiler edinmiş ve cezaevinden sonra bu bilgileri uyguladığı görülmüştür. Bu tür kursların, mahkumların topluma yeniden uyum sağlama sürecine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Bağlama kursuna katılmak isteyen katılımcılar, müziği teknik olarak öğrenmek ve sosyalleşmek amacıyla bu isteği belirtmişlerdir. Bu durum, müziğin sadece bir hobi olarak değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve toplumsal entegrasyon aracı olarak da değerlendirildiğini göstermiştir. Katılımcıların cezaevinde müziğe olan ilgileri, müziğin rehabilitasyon sürecinde etkin bir rol oynayabileceğine dair önemli ipuçları sunmuştur.

Sonuç olarak, cezaevindeki mahkumların müzikle ilgilenme pratiklerinin çeşitliliğini ve müziğin onların hayatındaki rolünü ortaya koymuştur. Müzik, mahkumların psikolojik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlarken, aynı zamanda topluma yeniden kazandırılmalarında önemli bir araç olarak kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hükümlü, tutuklu, müzik, cezaevi

Kaynakça

Akçin, M. E. & Zengin, O. (2021). Sosyal hizmette sanatın kullanımı ve müzik terapisi. Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (UNIKA Toplum ve Bilim) Dergisi, 1(1), 38-47.

-
- Akyüz, Y. (2012). Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, K. (2012). Music Education and experience in Scottish prisons [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Edinburgh. <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/9598>
- Artuk, M. E., & Alşahin, M. E. (2016). Hapis cezalarının ve cezaevlerinin tarihi gelişimi. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 21(2), 297-338.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 2(2), 60-71.
- Bostancıoğlu, B., & Kahraman, M. E. (2017). Sanat terapisi yönteminin ve tekniklerinin sağlık-iyileştirme gücü üzerindeki etkisi. Beykoz Akademi Dergisi, 5(2), 150-162.
- Byrnes, L. (2019). Goals, Outcomes, and Efficacy of Music Programming in Prisons.
- Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü (2024). Eğitim Servisi Faaliyetleri <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/egitim-servisi-faaliyetleri>
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(1), 217-230.
- Dirik, M. Z. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan N. 1996. Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Karafazlı, H. & Tuna, C. (2020). Türkiye’de cezaevlerinde uygulanan eğitim politikaları. Eğitim Yönetimi ve Politikalar Dergisi, 1(2), 42-53.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 68-86.
- Koçak, O., & Altun, S. (2010). Ceza infaz kurumundaki mesleki eğitim faaliyetlerinin hükümlü istihdamına katkıları. Çalışma İlişkileri Dergisi, 1(1), 95-117.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 161-182.
- Sheehan, E. (2010). Critical song; Exploring songwriting’s value and pedagogy in prison [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Wesleyan University. http://wescholar.wesleyan.edu/etd_hon_theses/440/
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. Retrived from <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> on, 17, 2014.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.

Türkoğlu, A., & Uça, S. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 48-62.

Uçaner, B. & Öztürk, B. (2009, 1-3, Mayıs). Türkiye’de ve dünyada müzikle tedavi uygulamaları [Sözlü sunum]. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye. <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/UcanerOzturk.pdf>

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-9.

Yanar, A. (2013). Tutuklu ve hükümlülere el sanatları eğitimi verilmesi ve sonuçlarının incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 57-66.

Sınıfta Risk Grubu Öğrenci Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşleri

Bala Çapar^{1,*} & Beyza Alpaydın¹

Kilis 7 Aralık Üniversitesi
balacapar@kilis.edu.tr

Problem Durumu

İlk kez Havinghurst (1964) tarafından kullanılan risk altında çocuklar kavramı ekonomik, çevresel veya biyolojik nedenlerden dolayı akranlarıyla benzer yaşam koşullarına sahip olamayan ve bu sebeple de eğitsel ortamlardan tipik gelişim gösteren akranları gibi faydalanamayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Alpaydın, 2023). Eşitsizlikler, yoksulluk, temel hizmetlerden herkesin eşit düzeyde yararlanamaması gibi nedenler çocukların risk altında olmasına sebep olmakta ve daha da önemlisi eğitimlerini önemli ölçüde sekteye uğratmaktadır. Bu durum çocukların eğitim ortamında dışlanmasına ve geri planda kalmasına neden olmaktadır (Baykara Pehlivan ve Baykara Acar, 2009). Loeber ve diğerleri (2003), okul öncesi dönemde yaşanan akran zorbalığının, çocukların uzun ve kısa vadede yaşadıkları akademik, sosyal-duygusal ve bilişsel problemlerle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir (akt. Humphrey ve Crisp, 2008). Risk altında olan çocukların bahsedilen bu alanların en az birinde problem yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda akran zorbalığı için potansiyel risk taşıdıkları düşünülmektedir

Türk Dil Kurumu (2024) akran zorbalığını “Bir çocuğa veya ergene, benzer yaştaki başka bir çocuk veya ergen tarafından uygulanan sözel, psikolojik veya fiziksel şiddet” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim içerikli olarak zorbalık kavramı ise Furniss (2000) tarafından bir öğrenci veya grubun sürekli ve kasıtlı olarak diğer birey ya da grup üzerinde egemen olması olarak ifade edilmektedir. Bu baskın birey ya da grup daha zayıf olan üzerinde eziyet ve taciz yoluyla baskı ve strese sebep olmaktadır (Yıldırım, 2012). Okul öncesi dönemden lise dönemine kadar olan her sınıf seviyesi ve her yaş grubunda akran zorbalığı görülmektedir.ulusal ve uluslararası alanyazında ilkokul, ortaokul ve lise dönemi akran zorbalığına dair çalışmalara rastlanmakla birlikte okul öncesi akran zorbalığına dair çalışmalar diğer yaş gruplarına göre daha az ele alınmıştır (Tanrıkulu vd.,2021).Yapılan araştırmalar ise akran zorbalığının okul öncesi yaş grubu çocukları arasında giderek yaygınlaştığı ve buna bağlı olarak ciddi bir probleme dönüştüğünü göstermektedir (Pektane Gülmez vd., 2019). Özellikle okul öncesi sınıflarında görülen akran zorbalığı, sınıfta bulunan çocukları etkilemekte ve akranların birbirleriyle etkileşimlerinde de bu benzer davranış kalıplarını sergiledikleri görülmektedir (Perren ve Alsaker, 2006).

Koyutürk Koçer ve Gültekin Akduman (2016) okul öncesinde görülen akran zorbalığına dair önlem alınması ve ileride yaşanabilecek olası zorba davranışların önüne geçilebileceğine değinmişlerdir. Bu sebeple de okul öncesi öğretmenlerinin hem akran zorbalığını ve okulda görülen akran zorbalığı türlerini çok iyi tanıması ve nasıl müdahale edeceğini bilmesi gerekmektedir.Ayrıca akran zorbalığında

potansiyel risk taşıdıkları için risk grubu çocukları çok iyi tanması ve özelliklerini bilmesi gerekmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında bulunan risk altındaki çocukları nasıl tanımladıkları, bu çocukların uğradığı (ya da yaşattığı) akran zorbalığına dair deneyimlerinin neler olduğu ve önlemeye yönelik neler yapılabileceğine dair öğretmen görüşlerinin alınmasıdır.

Yöntem

Bu araştırma verilerin derinlemesine incelenmesi adına nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna MEB'e bağlı anaokullarında görev yapmakta olan 7 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin tümü kadındır. Öğretmenlerin ortalama mesleki tecrübeleri ise 13,5 yıldır. Araştırma verileri okul öncesi öğretmenlerinin risk altındaki çocuklar ve akran zorbalığına yönelik görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından alanyazın incelenerek oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, araştırmanın amacı, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından değerlendirilmek üzere okul öncesi eğitimi alanında deneyimli üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman değerlendirmeleri ve önerileri sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde incelenerek, kodlar, alt temalar ve temalar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin risk altındaki çocukları; özel gereksinimli çocuklar, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar, mülteci çocuklar, boşanmış aile çocukları, ihmal ve istismara uğrayan çocuklar olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler akran zorbalığını ise genel olarak bir çocuğun diğer çocuklar üzerinde sözel, davranışsal ve psikolojik şiddet uygulaması olarak ifade etmişlerdir. Buna ek olarak en çok akran zorbalığına uğrayan risk grubunun mülteci çocuklar, dil ve konuşma problemi olan çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye yönelik yaptıkları uygulamaların çocuklarla birebir konuşma, kitap okuma ve drama etkinlikleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul yönetiminin akran zorbalığını önlemeye yönelik herhangi bir uygulama yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler akran zorbalığına uğrayan çocukların ailelerinin genel olarak zorbalık yapan çocuğa, ailelerine ve öğretmene karşı agresif tepkiler gösterdiklerini; akran zorbalığı yapan çocukların ailelerinin ise genel olarak inkar edip ve bu durumu normalleştirme tepkilerinde bulduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca akran zorbalığını önlemek için aile eğitimlerinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Sonuçlar daha ayrıntılı bir şekilde kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, akran zorbalığı, risk altındaki çocuklar

Kaynakça

Alpaydın, B. (2023). Risk altındaki çocuklar: Genel tanımlar ve kavramlar. Simsar, A., & Alpaydın, B. (Eds.) Erken Çocuklukta Risk Altındaki Çocuklar Öğretmenler ve Aileler İçin Öneriler. İçinden (1-24). Nobel Akademik Yayıncılık

Baykara Pehlivan, K. & Baykara Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. Toplum ve Sosyal Hizmetler, 20 (2), 20-38

Furiss, C. (2000), "Bullying in schools: it's not a crime - is it", Education and The Law 12 (1), s. 9-29.

Humphrey, G., & Crisp, B. R. (2008). Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten. Australasian Journal of Early Childhood, 33(1), 45-49. <https://doi.org/10.1177/183693910803300108>

Koyutürk Koçer, N. & Gültekin Akduman, G. Peer-Bullying During the Pre-School Period. Current Advances in Education, 420.

Pektane Gülmez, A., Gültekin Akduman, G., & Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocukların akran zorbalığı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Journal of International Social Research, 12(64). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3383>

Perren S, Alsaker FD. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. J Child Psychol Psychiatry. 47(1), 45-57. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x. PMID: 16405640

Tanrıkulu, İ., Kandemir Özdiç, N., & Besnili, Z., N. (2021). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (3), 857- 873. <https://doi.org/10.17556/erziefd.875930>

Yıldırım, Ö. G. R. (2012). Akran zorbalığı. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 39-51.

Öğretmen Adaylarının Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejileri ve Deprem Sonrası Travma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşe Çetintaş^{1,*}, Sema Özdemir¹, Songül Karabatak¹ & Müslim Alanoglu²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

² Türkiye Cumhuriyeti Podgoritsa Büyükelçiliği
aysecetintas151t@gmail.com

Problem Durumu

6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesi merkezli olarak meydana gelen iki büyük deprem, Türkiye'nin 11 ilini ciddi şekilde etkiledi. Kahramanmaraş, Gaziantep, Adıyaman, Hatay, Şanlıurfa, Osmaniye, Diyarbakır, Malatya, Kilis, Adana ve Elazığ illerinde geniş çaplı yıkımlara ve kayıplara neden olan bu depremlerde 50.096 kişi hayatını kaybederken, 107.204 kişi yaralandı (Yılmaz, 2023). Bu büyük felaket, hem maddi hem de manevi anlamda derin izler bıraktı ve ülke genelinde yedi gün süreyle milli yas ilan edildi.

Deprem gibi travmatik olaylar, bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkileyebilir ve kısa ya da uzun vadeli psikolojik değişikliklere yol açabilir. Deprem sonrası travma, bireylerin stresle başa çıkma becerilerini zorlayabilir. Stresle başa çıkma, bireyin psikolojik ve toplumsal bütünlüğünü koruma amacıyla geliştirdiği mekanizmaları içerir. Bu mekanizmalar, bilinçli ya da bilinçdışı olarak işleyebilir. Bilinçdışı savunma mekanizmaları arasında bastırma, unutma, karşı tepki geliştirme ve yansıtma yer alırken, bilinçli çabalar bilgi edinme, anlama ve yeni çözümler bulma gibi bilişsel etkinliklerle kendini gösterir (Baltaş ve Baltaş, 2008; Freud, 2022).

Deprem stresi, depremin yarattığı korku, panik ve travma gibi duygusal tepkilerle başa çıkmayı içerir. Bu stresle başa çıkma becerileri, bireylerin ve toplumun iyileşme sürecinde önemli bir rol oynar. Deprem, yalnızca fiziksel yıkımlara değil, aynı zamanda toplumsal psikoloji üzerinde de ciddi etkiler yaratır. Afetler, bireylerin ruhsal sağlığını olumsuz etkileyebilir ve bu etkiler, yalnızca afetzedelerle sınırlı kalmayıp, onların yakınları, yardım ekipleri ve afete tanıklık eden tüm toplum fertlerine kadar uzanabilir. Bu nedenle, deprem sonrası bireylerde travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) yaygın olarak görülebilir ve bu durumun önlenmesi için olumlu başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi gereklidir (Baral ve Bhagawati, 2019).

Bireylerin stresle başa çıkma stratejileri çeşitlilik gösterebilir ve bu stratejilerin seçimi, bireyin biyolojik ve psikolojik sağlığını etkileyebilir. Özellikle sağlıksız başa çıkma stratejileri, stresin olumsuz etkilerini artırabilir. Çaresizlik, batıl inançlar ve inkar gibi stratejiler, bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerini zayıflatabilir. Bu bağlamda, depremzedelerin başa çıkma stratejilerinin ve bu stratejilerin iyimserlik düzeyleriyle ilişkilerinin incelenmesi önemli bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır (Bacanlı ve Ercan, 2006).

Deprem sonrası bireylerin başa çıkma stratejilerinden biri, sosyal destek aramaktır. Aile, arkadaşlar veya bir akıl sağlığı uzmanı ile konuşmak, bireylerin duygusal süreçlerini anlamalarına ve sağlıklı başa çıkma mekanizmaları geliştirmelerine yardımcı olabilir. Diğer bir strateji ise öz bakım faaliyetlerine katılmaktır. Egzersiz, meditasyon veya rahatlama teknikleri, bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlıklarını korumalarına yardımcı olabilir. Bu tür başa çıkma yöntemlerinin teşvik edilmesi, deprem sonrası dönemde bireylerin ve toplulukların iyileşme sürecine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının deprem konusunda farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 6 Şubat 2023 tarihinde Maraş merkezli art arda meydana gelen iki büyük depremden en çok etkilenen 11 ilden beşinde yer alan eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının görüşleri alınacaktır. Son yüzyılın en büyük felaketini yaşamış olan öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması bu araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma Kahramanmaraş depremini yaşayan öğretmen adaylarının deprem sonrası travma düzeyleri ile deprem stresi ile başa çıkmak için kullandıkları strateji düzeylerini belirlemek ve travma düzeyleri ile baş etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırma, ilişkisel çalışma olarak yürütülecektir. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Neuman, 2006).

Evren ve örneklem

Deprem sonrası yaşanan travma ile deprem stresi ile başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen altı ildeki (Elazığ, Malatya, Adıyaman, Kahramanmaraş, Hatay ve Diyarbakır) üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bütçesi ve öğrencilerin imkânları doğrultusunda uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi, bir araştırmacı için kolayca erişilebilir olan bir grup unsuru içeren, olasılıklı olmayan bir örneklemdir (Clark, 2007). Bu nedenle de depremi yaşayan 11 il arasından araştırmanın yürütüleceği üniversitenin olduğu şehre (Elazığ) en yakın dört il daha seçilmiştir. Bu nedenle araştırmanın evrenini bu illerde bulunan eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları en çok olumlu yeniden değerlendirme stratejisini kullanarak deprem stresiyle başa çıkmaya çalışmışlardır. Dini inançlar ve sosyal destek arama stratejileri de sıklıkla başvurulan yöntemler arasında yer almıştır. Bununla birlikte, sosyal destek arama stratejisinde kararsızlık gözlemlenmiştir. Deprem sonrası travmalar açısından ise öğretmen adaylarının davranış problemleri, heyecansal sınırlılık ve uyku problemleri gibi olumsuz etkilerin düşük seviyelerde olduğu, duyuşsal ve bilişsel yapılandırma alanlarında ise kararsız bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Cinsiyet farklılıkları incelendiğinde, dini baş etme ve olumlu yeniden değerlendirme stratejileri açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak kadınlar, sosyal destek arama stratejisini erkeklere kıyasla daha sık kullanmış ve bu strateji cinsiyet farkı açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadınlar ayrıca, deprem sonrası davranış problemleri, duyuşsal ve bilişsel yapılandırma süreçlerinde erkeklere kıyasla daha etkili baş etme mekanizmaları geliştirmiştir.

Yaş ve aile gelir düzeyleri ile deprem stresi ve baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, ancak sınıf düzeyi ile deprem sonrası travmanın davranış problemleri, duyuşsal ve bilişsel yapılandırma boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Olumlu yeniden değerlendirme stratejisinin deprem sonrası travmanın davranış problemleri, heyecansal sınırlık ve uyku problemleri gibi olumsuz etkileri azaltmada orta düzeyde etkili olduğu; duyuşsal ve bilişsel yapılandırma boyutlarında ise düşük düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı; deprem stresi ile baş etme stratejileri; deprem sonrası travma

Kaynakça

Bacanlı, F., & Ercan, L. (2006). Deprem stresiyle başa çıkmanın iyimserlik ve cinsiyete göre incelenmesi. *Türk PDR Dergisi*, 3(25), 7-16

Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2008). Stres ve başa çıkma yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baral A. I. ve Bhagawati, K.C. (2019). Post traumatic stress disorder and coping strategies among adult survivors of earthquake, Nepal. *BMC Psychiatry* 19, 118. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2090-y>

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi.

Clark, R. (2007). Convenience sample. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1-2.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Freud, A. (2002). Ben ve savunma mekanizmaları, çev. Y. Erim, İstanbul: Metis Yay.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Pearson Education.

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.

Tokgöz, M. (2023). Deprem ve afet sonrası gelişen travma sonrası stres bozukluğu nedir? Neler yapılabilir? Medicalpark. 15 Kasım 2023 tarihinde <https://www.medicalpark.com.tr/deprem-ve-afet-sonrasi-travma/hg-2927> adresinden alındı.

Yarar, M. (xxxxxx). The psychological aftermath of earthquakes: Copying strategies. 15 Kasım 2023 tarihinde https://fullsepp.com/?topicid=topic_10338_1697371915939_75419 adresinden alındı. [URL-1]

Yılmaz, A. (2023). Kahramanmaraş merkezli depremlerde hayatını kaybedenlerin sayısı 50 bin 96 oldu. Gündem, Asrın Felaketi, <https://www.aa.com.tr/tr/asrin-felaketi/kahramanmaras-merkezli-depremlerde-hayatini-kaybedenlerin-sayisi-50-bin-96-oldu/2850716#:~:text=Afet%20ve%20Acil%20Durum%20Y%C3%B6netimi,107%20bin%20204%20oldu%C4%9Funu%20bildirdi>.

Yöndem, Z.D. ve Eren, A. (2008). Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(30), 60-75.

Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerinin Bakım Yükü, Algılanan Sosyal Destek ve Yaşam Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi

Feleknaz Demir ^{1,*} & Müzeyyen Eldeniz Çetin ¹

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
demiryavuz285@gmail.com

Problem Durumu

Ailede yapısında çocuk önemli bir üyedir. Çocuk anne ve babanın ürünü, soy devamlılığını sağlayan bir güç ve ebeveynlerinin sosyal açıdan yaşam güvenceleri olarak görülmektedir (Ataman, 2003). Bu durum yetersizliği olan çocukların ailelerinde doğal olarak farklı seyretmekte ve bu çocukların bakımı ve eğitimi sırasında karşılaşılan bazı zorluklar olağan olmaktadır. Bir yetersizliği olan çocukların ebeveynleri çocuklarının yetersizliği ile baş etmekte zorlanmaktayken çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynleri ise çoklu yetersizlik durumuyla karşı karşıya kalarak bu durumdan dolayı daha çok zorlukla mücadele edebilmektedir (Patterson, 2002). Çoklu yetersizlik, en genel tanımıyla fiziksel, bilişsel, iletişim, duyu ve duyuşsal güçlükleri içerecek şekilde, birden fazla yetersizliğin bireyde mevcut olma durumudur (Mednick, 2007). Yaşam doyumu kavramı, ilk defa 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya çıkan (Özer ve Karabulut, 2003), en yalın tanımı ile bireyin yaşamından duyduğu memnuniyeti karşılayan kavramdır, mutluluk, moral vb. değişik açılardan iyi olma halini ifade etmektedir (Özer ve Karabulut, 2003), var olan yaşamdan doyum, yaşamı değiştirme arzusu, geçmişten doyum, gelecekte doyum (Diener ve ark., 1999), bireyin kendisi için tasarladığı uygun (ne istediği) koşullar ile mevcut yaşadığı (elinde olan) standartların karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan memnuniyettir (Diener ve ark.1985). Sosyal destek ve algılanan sosyal destek kavramlarına bakıldığında sosyal destek, stres altında ya da zor durumda kalan kişiye çevresindeki bireylerin (eş, aile, arkadaş vb.) sağladığı maddi ve manevi yardım olarak tanımlanmaktadır (Eker ve Arkar, 1995); algılanan sosyal destek ise, kişinin sosyal desteği nasıl kullanacağını bilişsel olarak algılaması (Yamaç, 2009), olumlu olduğunu bilmesi, bireyin ihtiyacı olan şeyi sağladığına olan inancını oluşturmasıdır (Marifran ve Gibb, 2011). Bakım, bakma işi, bir olayın veya durumun iyi yöne gitmesi, iyi bir durumda kalması amacıyla gösterilen çaba, bakıma muhtaç kişinin beslenme, giyinme vb. ihtiyaçlarını üstlenme ve sağlama şeklinde ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu). Yük sözcüğü ise bir nesnenin ağırlığı, kişinin sahiplendiği ağır sorumluluklar, endişe verici durum ya da engeller şeklinde ifade edilmektedir (TDK). Bakım verme yükü; bakıcı rolündeki kişinin bakıma muhtaç bireye sunduğu bakım verme hizmeti süresince yaşadığı güçlükleri, verdiği hizmette zorlanması, baskı ve yük altında hissetmesi olarak bilinmektedir (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009).

Ülkemizde çoklu yetersizlik başlığı altında kısıtlı sayıda çalışma mevcuttur. Çoklu yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerini araştırmaya katan çalışmalar ise neredeyse yok denecek kadar azdır. Ayrıca çoklu yetersizlik ile ilgili yazılı materyaller de sınırlıdır. Uluslararası alan yazın incelendiğinde ülkemize nispeten daha fazla araştırmanın olduğu ama çalışmaların daha çok bakım yükü, algılanan sosyal destek ve yaşam doyumunun ayrı ayrı izlendiği çalışmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaların çoğu

genellikle tek bir yetersizliği bulunan ya da yaşlı, bakıma muhtaç bireylere bakım veren kişilerle yürütüldüğü görülmektedir. Bu açıdan araştırmamız ve araştırmamızın verilerinin ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı, sosyal farkındalık açısından çalışmamızın özellikle çoklu yetersizliği olan bireylere bakım veren kişiye yönelik olması bu açıdan bu bireylerde kendi durumları hakkında bir farkındalık ve öz bilinç yaratacağı ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuğı olan bireylere sağlanacak haklar ve hizmetleri planlama sürecinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın genel amacı çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yükü, algılanan sosyal destek ve yaşam doyum düzeylerini ve aralarında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için alt amaçlar aşağıda yer almaktadır.

1.a Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yükü düzeyleri nedir?

1.b Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin demografik özelliklerine göre bakım yükü düzeyleri farklılık göstermekte midir?

2.a Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin algılanan sosyal destek düzeyleri nedir?

2.b Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

3.a Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin yaşam doyum düzeyleri nedir?

3.b Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin yaşam doyum düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin; bakım yükü, algılanan sosyal destek düzeyleri, yaşam doyum düzeyleri ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ve basit rastlantısal seçme yöntemi kullanılmıştır. Çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuğı olan, Ankara ilinde ikamet eden araştırmaya katılmaya gönüllü 166 ebeveyn araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar demografik bilgilerine göre cinsiyet olarak kadın-erkek; yaş olarak 18-25,25-45, 45 yaş ve üstü; eğitim durumuna göre ise okula devam etmemiş, ilköğretim okulu düzeyinde eğitim almış, lise mezunu, üniversite mezunu olarak kategorize edilmiştir. Verileri toplamak için; 22 maddeden oluşan “hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman” seçeneklerinden oluşan ya da 0’ dan 4’e kadar değişen puanlamalarla puanlanan Likert tipte uygulanabilen (Zarit ve Zarit 1990) ve puanlamada 0 –20 puan: “bakım yükü yok”, 21– 40 puan: “hafif bakım yükü”, 41 – 60 puan: “orta düzeyde bakım yükü” ve 61 – 88 puan ise: “ağır bakım yükü” şeklinde olan Zarit Bakım Yükü Ölçeğı, 1988 yılında Zimet, Dahlem ve Farley tarafından geliştirilen,12 maddeden oluşan 1-7 arası likert tipi puanlama ile puanlanan, puan aralığı 12-84 olan, ölçekten alınan puanın yüksek sonuçlanmasıyla bireyin algıladığı sosyal desteğın de

yüksek olduğunu doğru orantıda gösteren aile, arkadaş ve özel bir insan şeklinde 3 alt ölçekten oluşan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve 1985'te Diener, Emmons, Laresen ve Griffin tarafından geliştirilen, 5 maddelik sorudan oluşan, 7'li Likert tipi 1-7 aralığında puanlanan ayrıca Köker ve Yetim tarafından da 1991'de Türkçeye uyarlanmış olan Yaşam Doyumunu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise 26 Paket programı ve parametrik olan istatistiksel testler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmamızın sonucunda, çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yüklerinin orta düzeyde olduğu, yaşam doyumlarının ortalamasının üzerinde olduğu ayrıca algılanan sosyal destek düzeylerinin de ortalamasının üzerinde olduğu ve aile alt boyutu, özel bir insan alt boyutu ve arkadaş alt boyutu puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin bakım yükleri arttıkça yaşam doyumlarının azaldığı, algılanan sosyal destekleri azaldıkça bakım yükünün arttığı ve algıladıkları sosyal destek arttıkça yaşam doyumunun arttığı tespit edilmiştir. Demografik farklılıklarının ise bakım yükü, algılanan sosyal destek ve yaşam doyum düzeylerine etkisine bakıldığında, bakım yükü ölçeği puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$), eğitim düzeyine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Aile alt boyutu, özel bir insan alt boyutu ve arkadaş alt boyutu puanlarının; yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), yaşam doyumunu ölçeği puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$) ve eğitim düzeyine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Eğitim düzeyi üniversite mezunu olan kişilerin yaşam doyumunu ölçeği puanları eğitim düzeyi ilköğretim ve lise mezunu olan kişilerden anlamlı düzeyde fazladır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu yetersizlik, sosyal destek, yaşam doyumunu, bakım yükü

Kaynakça

Akandere, M., Acar, M. & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22.

Ataman, A. (2003). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri. (ed. A. Ataman). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Diener, E., Suh, EM., Lucas, RE. & Smith, HL. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125(2), 276–302.

Diener, E., Emmons, RA., Larsen, RJ. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49(1), 71–79.

Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği. Türk Psikoloji Dergisi, 10(34), 45- 55.

Karasar, N. (2005) Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Marifran, M. & Gibb, HJ. (2011). Linking health communication with social support. In Health as Communication Nexus: A Service-Learning Approach, p. 184 [M Mattson and J Gibb Hall, editors]. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing Company. Google Scholar.

Mednick, M. (2007). Supporting children with multiple disabilities. Continuum International Publishing Group.

Neugarten, BL., Havighurst, RJ. & Tobin, SS. (1961). Themeasurement of the life satisfaction, Journal of Gerontology, (16):134-143.

Patterson, JM. (2002). Understanding Family Resilience. Journal of Clinical Psychology, (58), 233- 246.

Türk Dil Kurumu. Sözlükler. <http://.tdk.gov.tr> Türk Dil Kurumu, Türk Dil Kurumu Sözlükleri <https://sozluk.gov.tr>

Özer, M. & Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. Geriatri Dergisi, 6(2): 72-74.

Yamaç, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yetim, Ü. (1991). Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu. Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 81-87.

Zarit, SH. & Zarit, JM. (1990). The memory and behavior problems checklist and the burden interview. University Park, PA: Pennsylvania State University Gerontology Center.

Zimet, GD., Dahlem, NV., Zimet, SG ve Farley, KF. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. Journal of Personality Assesment, 52 (1): 32-41.

Geçiş Süreçlerinde Değerlendirme

Özgül Aldemir Fırat

Pamukkale Üniversitesi
ozgulaldemirfirat@gmail.com

Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin bağımsızlık düzeylerini olabildiğince arttırarak yaşamlarını sürdürmeleri ve toplumsal yaşama akranları gibi dâhil olmaları özel eğitimin üzerinde önemle durduğu noktalardan biridir. Yaşamlarının farklı dönemlerinde özel gereksinimli bireylere değişen ihtiyaçlarına göre uygun hizmetlerin sunulması gerekmektedir. Bireylere bu dönemlerde sunulan uygulamalar ve hizmetler, *geçiş* kavramına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda farklı geçiş süreçlerinde özel gereksinimli bireylerin kendilerine sunulan eğitimden faydalanabilmeleri için gereksinim duydukları hedef davranışların öğretimi sürecinde etkili yöntemlerin sunulması kadar bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde planlanması ve değerlendirilmesi de gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin öğrenmeye gereksinim duydukları alanların belirlenmesi için değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Değerlendirme bireylerin öğrenmeye gereksinim duydukları alanları belirleyebilmek ve bireylerin yapabildiklerini, yapamadıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme disiplinler arası bir anlayışla bireye öğretilecek hedef davranışlara ilişkin sistematik ve kapsamlı bir bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Aksoy & Topuz, 2019; Çuhadar, 2013; Kargın, 2013).

Geçiş ise sözlük anlamı olarak ele alındığında “bir aşama, bir durum, bir konu ya da bir yerden diğerine geçme; değişim; bir şekilden, tarzdan ya da aşamadan diğerine ilerleme, gelişme ya da evrim” olarak tanımlanmaktadır (Ergenekon, 2015). Her birey doğduğu andan yaşamının son bulduğu ana kadar pek çok geçiş ve değişim durumlarıyla karşılaşmaktadır (Brandes, Ormsbee & Haring, 2007; Ergenekon, 2015; 2016; 2019a; Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994; Sterling-Turner & Jordan, 2007). Geçişlere yönelik gerçekleştirilen planlamalar “köprü” görevi görerek bireyin güçlükleri aşarak yoluna güvenli bir şekilde devam etmesine fırsat sağlamaktadır. Etkili ve kesintisiz bir geçiş planlaması için geçiş sürecinin iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir (Bakkaloğlu, 2004; Ergenekon, 2019b). Etkili bir geçiş süreci planlamasının en önemli noktalarından biri de sağlıklı bir biçimde yürütülen geçiş değerlendirmesidir. Düzgün işleyen bir geçiş değerlendirmesi süreciyle özel gereksinimli birey ve geçiş ekibi akıllıca kararlar alabilmektedirler (Thoma & Tamura, 2013). Sağlıklı bir geçiş sürecinin planlanabilmesi için "geçiş değerlendirilmesi"nin başarılı bir şekilde yapılması gerekmektedir. Başarılı bir geçiş değerlendirilmesinin yapılabilmesi ise ilgili bireylerin bu sürece ilişkin öncelikle ayrıntılı bilgi edinmesiyle başlamaktadır.

Ülkemizde ise bu hizmetlerin gerçekleştirilmesine ilişkin ifadeler yasal düzenlemede geçmesine rağmen, bu süreçte değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceği, hangi yaklaşımların kullanılacağı ve Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı'nın nasıl hazırlanacağına yönelik net bilgiler bulunmamaktadır. Özel gereksinimli bireyler ve aileleri farklı geçiş dönemlerini nasıl gerçekleştireceklerini, bu süreçte hangi bireylerden ve kurumlardan destek almaları gerektiğini bilmemekte, süreci sistematik olmayan bazı

uygulamalarla yürütmeye çalışmaktadırlar. Geçiş süreçleri aileler, öğretmenler ve uygulamacılar tarafından bireysel çabalar doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Bakkaloğlu, 2009; Çelik, 2018; Ergenekon 2016; 2019a). Bu durumun uygulama düzeyinde çeşitli sorunlara neden olduğu görülmektedir. Belirtilen sorunların en aza indirilmesi için geçiş değerlendirmesi sürecinde yapılacakların neler olduğunun belirlenerek ilgililerle paylaşılması kritik öneme sahiptir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada geçiş sürecinin değerlendirilmesine ilişkin ilgili literatür incelenerek yapılması gerekenlerin ayrıntılı olarak ve basamak basamak belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada geleneksel literatür taraması metodolojisi kullanılmıştır. Bu noktadan hareketle «özel eğitim» hizmetlerine gereksinim duyan bireylerin «geçiş sürecine» yönelik yapılan «değerlendirme» çalışmalarını belirlemek amacıyla literatür incelenmiştir. Ulaşılan çalışmalarda ele alınan başlıklar ve süreçler sırasıyla not alınarak başlıklandırılmıştır.

Türkiye'de “kademeler arası geçiş” kavramına ilk kez 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde değinildiği ve güncellemeyle “geçiş” kavramının Türkiye’de “ilk kez” bir yasal düzenlemede ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte yönetmelikteki ilgili maddede (a) kimin, neyi, ne zaman, nerede ve nasıl yapacağı, (b) ekip üyeleri ve bu üyelerin görev ve sorumlulukları, (c) görev ve sorumlulukların gerçekleştirilme zamanları ve (d) kurumlar arası iş birliğinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin ayrıntılara yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca ilgili maddede “gerekli tedbirler alınır” ya da “iş ve işlemler yürütülür” biçiminde yer alan ifadeler farklı kişiler tarafından farklı şekilde yorumlanabilmektedir. Bu durumun da geçiş hizmetlerinin standartlaştırılmasına engel olarak bireyler arasında fırsat eşitsizliğine neden olduğu ifade edilebilir (Ergenekon, 2021). Özel gereksinimi olan bireylerde "geçiş süreci"nin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi "geçiş sürecinde değerlendirme"nin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu noktadan hareketle geçiş sürecindeki değerlendirmeye yönelik unsurlarının ilgili bireyler tarafından bilinmesinin ve uygulamaya yansımalarının geçiş hizmetlerinin standartlaştırılması sürecine katkı sunacağı düşünülmektedir. İzleyen kısımda sırasıyla ulaşılan bu başlıklara ve ilgili içeriklere yönelik bilgi sunulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçiş değerlendirmeleri belli bir plan dâhilinde gerçekleştirilmektedir (Sax & Thoma, 2002). Bu plan dahilinde yapılması gerekenler basamaklar halinde ifade edilmektedir. Bu basamaklar şu şekildedir:

- Değerlendirmenin amacını belirleyin.
- İlgili davranışları ve ortamları tanımlayın.
- Birinci ve ikinci adımları bireyden ve diğer önemli kişilerden elde edilen verilere göre doğrulayın.
- Uygun değerlendirme yöntemini belirleyin.
- Gerekliğinde yöntemleri değiştirin.
- Değerlendirmeyi gerçekleştirin.

-
- Geçiş amaçlarını ve hedeflerini belirlemek için değerlendirme bulgularını kullanın.
 - Müfredat planları geliştirin ve hedeflere ulaşın.

Bu bağlamda birincil değerlendirme alanları (a) öğrenci-merkezli bilgiler, (b) aile-merkezli bilgiler ve (c) okul-merkezli bilgiler olarak üç başlık altında incelenmektedir. Farklı amaçlar doğrultusunda geçiş değerlendirilmesi yapılabilmektedir. Değerlendirme sürecinde (a) birey-merkezli değerlendirme, (b) müfredata dayalı değerlendirme, (c) performans değerlendirmesi ve (d) portfolyo değerlendirmesi olarak farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Morgan & Riesen, 2016). Geçiş sürecinde değerlendirme yapması gereken ilgili bireylerin ve kurumların bu süreçte neler yapmaları gerektiğini bilmeleri ve uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin hayat kalitelerini ve toplumsal yaşama katılım düzeylerini arttıracaktır. Bununla birlikte ülkemizde geçiş süreçlerine ilişkin çalışmalar aileler, öğretmenler ve uygulamacılar tarafından bireysel çabalar doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Planlı ve sistematik bir geçiş sürecinden tüm özel gereksinimli bireylerin yararlanabilmesi için ülkemizde geçişe ilişkin tüm planlamaların yasal zorunluluk haline getirilerek ilgili mevzuatta yerini açıkça alması kritik önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli bireyler, geçiş süreci, değerlendirme

Kaynakça

Aksoy, V., & Topuz, . (2019). Özel eğitimde değerlendirmenin temelleri. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* (s. 11-25) içinde. Maya Akademi.

Bakkaloğlu, H. (2004). Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimi* (s. 292-348) içinde. Kök Yayıncılık.

elik, S. (2018). Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoeekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çuhadar, S. (2013). Özel eğitim süreci. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 5-30) içinde. Maya Akademi.

Ergenekon, Y. (2015). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. E. Tekin-İftar (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* (s. 157-186) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 265-301) içinde. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Ergenekon, Y. (2019a). Kaynaştırma ortamlarında geçiş. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* (s. 249-270) içinde. Vize Akademik.

Ergenekon, Y. (2019b). Yetişkinliğe geçiş. A. Cavkaytar ve A. Kaya (Ed.), *Zihin yetersizliği olan yetişkinler* (s. 24-30) içinde. Eğiten Kitap.

Ergenekon, Y. (2021). Ergenlik ve yetişkinlik. İçinde B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. . Ökcün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* (s. 773-802). Vize Akademik.

Kargın, T. (2013). Değerlendirme kavramı ve değerlendirme basamakları. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (s. 77-97) içinde. Kök Yayıncılık.

Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. The Guilford Press.

Rosenkoetter, S. E., Whaley, K.T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15.

Sax, C. L., & Thoma, C. A. (2002). *Transition assessment: Wise practices for quality lives*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Sterling-Turner, H. E., & Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 681-690.

Thoma, C. A., & Tamura, R. (2013). *Demystifying transition assessment*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Öğrenciye Örüntü Oluşturma Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucu ile Öğretim Yönteminin Etkililiği

Aybike Pedis ¹ & Orhan Aydın ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

orhanaydin@erzincan.edu.tr

Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerde örüntü oluşturma becerisi; dizme, hesaplama ve sıralama yapabilmesi gibi matematiksel becerilerini geliştirmede, matematiksel bilgi, kavram ve ilişkileri anlamada en önemli etken olduğu söylenebilir. Ayrıca akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde de örüntü oluşturma'nın önemi çok büyük olduğu kanıtlanmıştır (Çiftçi ve Tekinarslan, 2012; Derby, 2013; Sazak ve Pınar vd. 2014; Tanışlı ve Köse vd. 2017). Yapılan araştırmalara göre genelleme ve doğrulama örüntülerinin erken yaş dönemlerinden itibaren gelişiminin sağlanması ve bu örüntülerin matematik öğretiminde temel amaçlar arasında yer alması gerektiğini vurguladıkları bilinmektedir. Öğretim programları ve uluslararası standartlarda da bu örüntülerin matematik öğretiminde önemi çok fazla olduğu söylenmiştir. Bahsedilen beceriler hakkında, bireyin erken yaşlardan itibaren gelişimi, uygun öğretim yaklaşımlarına göre çok fazla farklılık göstereceği belirtilmiştir.

Daha geniş öğrenme oluşturduğu için bir sonraki öğrenmeyi olumlu etkilediği gözlenen eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi yukarıda bahsedilen becerileri destekler niteliktedir (Tekin ve İftar vd.). Eş zamanlı ipucu yöntemi ile öğretimde; eğitim esnasında öğretmen davranışlarında değişiklik olmaması, uygulanması kolay olması, bireyde yeni beceri kazanma aşamasında kullanılması, pekiştirme yoğunluğunun fazla olması, öğrencinin ipucu için beklemesine gerek olmaması, verilen eğitimde yapılan hata çok az olması ve hedef belirlenen uyarının hızlı kazanılması açısından birden fazla avantajı olduğu görülmüştür. Kullanılan eşzamanlı ipucu öğretim yöntemi, okulöncesi çocuklarda sözcük okuma becerilerinin öğretiminde büyük önem taşımaktadır (Gibson ve Schuster, 1992). Eşzamanlı ipucu yöntemi ile gelişimsel gerilik gösteren okulöncesi çocuklarına yiyecek maddelerinin sözel olarak tanımlanmasının öğretilmesinde (MacFarland ve Smith vd, 1993) ve orta derece zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere tabeladaki yazıları okumasının öğretilmesinde (Singleton ve Schuster vd. 1995) olduğu gibi tek basamaklı akademik ve sosyal davranışların öğretilmediği, ayrıca dondurulmuş konsantreden meyve suyu hazırlama (Schuster ve Gnffen, 1993) gibi zincirleme davranış ve becerilerin de öğretilmediği görülmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı çalışmalarda gelişimsel geriliği olan ve olmayan okulöncesi çocuklara, harfleri fark etmeyi öğretinde, nesne tanıma çalışmalarında, ilkokul dönemindeki, otizmlili ve zihnin yetersizliği olan çocuklara sözcük okuma öğretimi gibi birçok alanda etkili olduğu görülmüştür.

Özellikle zihin yetersizliği ve OSB olan bireylerin görsel uyarıları, diğer işitsel ve sosyal uyarılara karşı çok daha kolay algılayabildikleri ve algıladıklarını daha iyi ifade edebildiklerini belirten görüşler ve araştırmalar olduğu bilinmektedir (Bernard-Opitz, vd. 1999; Nikopoulos ve Keenan, 2006; O’Riordan, 2004). Diğer uyarılara kıyasla görsel uyarıların; OSB tanılı bireylerin yaşam çevrelerini algılama, çevresi ile iletişim kurma, günlük azami yaşam faaliyetlerini gerçekleştirme, yeni beceri öğrenebilme ve bağımsız yaşamlarını destekleme gibi faaliyetlerinde çok etkili olduğu söylenmektedir (Quill, 1997). Bunun neticesinde, OSB tanısı alan bireyler için eğitimin programı planlanırken işitsel uyarıların yanı sıra görsel uyarılar içeren yapılandırılmış öğretim programları planlanması tavsiye edilmiştir. (Cohen ve Sloan, 2007; Mirenda ve Erickson, 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2006; Prizant vd. 2006). Yapılandırılmış öğretim programlarında resim, nesne, yazılı materyal, fotoğraf, etiket, sembol ve video görüntüleri başlıca görsel uyarılar arasında yer alır (Akmanoglu ve Tekin-Iftar, 2011; Quill, 1997; West, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu bilgiler kapsamında bu araştırmanın amacı OSB olan okulöncesi çağı çocuğuna örüntü oluşturma becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ve OSB tanısı olan okul öncesi çağı çocuğuna farklı becerilere yönelik örüntü genellemesi kazandırmakta ve resimli kartlarla örüntü oluşturmada eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili midir?
2. Örüntü ile ilgili kazanılan beceriler öğretim oturumları sona erdikten sonra bir ya da iki hafta sonra korunmakta mıdır?
3. Öğrencinin, öğrenci velisinin ve öğretmenin gerçekleştiren uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Örüntü oluşturma becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmeye çalışılacağı bu çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak yürütülmüştür.

Katılımcılar

Örüntü oluşturma becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmeye çalışılacağı bu araştırma bir erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci seçiminde semineri gerçekleştiren öğretmenin çalıştığı okulda yer alan özel gereksinimli bir öğrencinin yer alması ön koşul olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, seçilecek öğrencinin 15 dk derse dikkatini verebilmesi, bir ve iki basamaklı yönergeleri anlayarak gerçekleştirmesi ve fiziksel olarak bir engelinin olmaması diğer önkoşul özellikler olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda okulda yer alan özel gereksinimli bir öğrencinin

yer aldığı sınıftaki öğretmeni ile ve sonra çocuğun velisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencinin çalışma için uygun olduğu belirlenmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan raporda öğrencinin hafif düzey zihinsel yetersizliği ve OSB tanısı olduğu görülmüştür. Aile, öğretmen ve çocuktan çalışma için onay alınmıştır. İzleyen kısımda çocuk hakkında detaylar sunulmuştur.

Eymen (takma adı ile) 66 aylık ve MEB'e bağlı anaokulunda öğrencidir. Haftada üç gün özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaktadır. Konuşma bozukluğuna sahiptir. El-göz koordinasyonu gerektiren kesme-katlama, yeni şekiller oluşturma gibi küçük kas çalışmalarını yerine getirir. Başladığı işi bitirme çabası gösterir. Dil gelişimi konusunda desteğe ihtiyaç duyar. Nesne ya da varlıkları sıralar, eşleştirir, karşılaştırır ve gruplar. Nesnenin mekândaki konumunu söyler, renkleri ve şekilleri tanır, 1 den 10 a kadar olan sayıları tanır. Temizlik ve tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar. Bireyselleştirilmiş eğitim programı incelendiğinde ise temel akademik becerilere ilişkin gereksinimlerinin olduğu görülmüştür.

Uygulamacı

Uygulamacının lisans mezuniyeti okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümündendir. Ayrıca, uygulamacı Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Halihazırda MEB'e bağlı bir anaokulunda öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni örüntü oluşturma becerisidir. Araştırmadaki hedef davranışların sergilenmesi amacıyla resimli kartlar kullanılmıştır. Resimli kart setleri ikili, üçlü ve dörtlü örüntü oluşturma becerilerini içermektedir.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular eşzamanlı ipucu ile gerçekleştirilen uygulamanın, hafif düzey zihinsel yetersizliği ve OSB tanısı olan ve okul öncesi eğitime devam eden bir öğrencinin örüntü oluşturma becerilerini edinmesinde ve edindiği becerileri uygulama bittikten bir ve iki hafta sonra da kalıcı bir şekilde korumasında etkili olduğu görülmüştür.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Uygulamacılara okul öncesi dönemde çeşitleri temel akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini kullanmaları önerilebilir.

-
- Okul öncesi anasınıflı öğretmenleri lisans eğitimleri süresince özel eğitim uygulamaları konusunda kapsamlı bir şekilde eğitim almaları önerilebilir.
 - Üniversitelerde her branştaki öğretmenlik bölümleri için özel eğitim ile ilgili ders sayısının artırılması önerilebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Özellikle kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizliği veya OSB olan okul öncesi dönemdeki çocuklara temel akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucu öğretim yönteminin kullanıldığı yeni çalışmalar yürütülebilir
- Örüntü kavramı öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini, diğer yanlışsız öğretim yöntemleriyle karşılaştırarak etkililik ve verimlilik çalışmaları yürütülebilir.
- Eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin diğer temel matematik becerilerin öğretiminde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Örüntüleme becerisi, otizm, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi

Kaynakça

Akay, T. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara resim değiş-tokuş sistemi kullanarak iletişim becerisi kazandırma. (Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi).

Akmanoğlu, N. (2002). Otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi).

Alkoyak, H. Ö. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kavram öğretiminde sıklaştırılmış ve dağıtılmış denemelerle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).

Arı, A., Deniz, L., & Düzkantar, A. (2010). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 49-68.

Baran, M. S. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde tablet bilgisayar kullanımının örüntü oluşturma becerisi üzerinde etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu (T28).

Bozkurt, S. S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).

Doğan, S. (2016). Otizmlilik spektrum bozukluğu olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grupta sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).

Dere Çiftçi, H. (2007). Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması.

Doğru, S. Y., & Çetingöz, D. (2017). Duyu eğitiminin otistik çocukların alıcı dil gelişimine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1819-1834.

Erden, G., Akdur, S., Angın, E., Elçin, E., & Aslan, B. (2017). TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı-Otizm Spektrum Bozukluğu. Ankara, Türkiye: Anıl Reklam Matbaa.

Genç, D. (2010). Otistik özellikler gösteren çocuklara eşzamanlı ipucuyla öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretim ve video modelle öğretimin birlikte sunulmasının etkilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(03), 37-50.

Karabulut, A., & Yıkmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 103-113.

Kesicioğlu, O. S. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel örüntü becerilerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 19-26.

Nişli, M. Y. (2021). Özel eğitim sınıfı öğrencilerine Floor Curling oyununun öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiği. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.

Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(03), 1-19.

Tekin-İftar, E. (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar (1. baskı) Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencileri Eğitim Ortamlarına Yönelik Ne Düşünüyor?

Ebru Ünay ^{1,*} & Raziye Erdem ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
ebruunay@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim ortamının nasıl olması gerektiği uzun yıllardır bir arayış konusudur. Bu arayış en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesini ve kaynaştırma uygulamalarını ortaya çıkarmıştır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim almalarını sağlayarak toplumsal bütünleşmeye ve eşitliğe katkıda bulunmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Ancak kaynaştırmanın başarısı, öğrenci ve öğretmenlere sağlanan destek eğitim hizmetleri ile doğrudan ilişkilidir (Baglieri ve Shapiro, 2012; Talley, 2017). Destek hizmetlerden biri olan destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda kendi sınıflarından ayrı bir odada sunulan eğitimidir (Hurt, 2012). Destek eğitim odası, öğrencilerin ihtiyaç duydukları özel eğitim desteğini alabilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş öğretim sağlayabilecekleri bir ortam sağlar. Bu hizmetin doğru planlanması, öğrencilerin akademik başarılarının artmasına ve özel ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerinin desteklenmesine yol açabilir (Karin, Ellen, Evelien, Mieke ve Katja, 2012).

Literatür incelendiğinde destek eğitim odalarının Türkiye'de 20 yılı aşkın bir süredir mevzuatta yer almakta olduğu görülmektedir. 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde destek eğitim odası kavramı kaynak oda olarak yer almış ve uygulamaya ilişkin bazı hükümlere yer verilmiştir (MEB, 2000). 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise uygulamaya ilişkin esaslar ayrıntılı olarak belirtilmiştir (MEB, 2006). 2018 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde destek eğitim odası, “tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri sunmak üzere düzenlenen ortam” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Ayrıca 2015 yılında yayımlanan kararname ile okullarda özel gereksinimli öğrenciler için destek eğitim odası açılması zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2015).

Türkiye'de kaynaştırma ortamına yerleştirilen öğrenci sayılarının artmasıyla birlikte destek eğitim odasından yararlanan öğrenci sayısı da artmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin görüşleri, destek eğitim odası hizmetinin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanıp tasarlanmadığını, öğrencilerin destek eğitim odasına katılımını ve kaynaştırma/bütünleştirme sürecindeki deneyimlerini nasıl etkilediğini belirlemek açısından önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin görüş ve tercihleri, okul yaşantılarında, motivasyonlarında ve olumlu bir okul iklimi yaratılmasında da kilit bir role sahiptir (Miller, and Fritz, 2000). Bu çalışmanın amacı, destek eğitim odası programlarından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma, verilerin kapalı uçlu ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla toplandığı nitel betimsel bir çalışmadır. Lambert ve Lambert (2012) nitel betimsel çalışmaların amacını “belirli bir konunun, bireyler veya birey grupları tarafından deneyimlenen olayların günlük terimlerle kapsamlı bir şekilde özetlenmesi” olarak açıklamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin bazı kişisel bilgilerini ve eğilimlerini toplamak için kapalı uçlu sorular kullanılırken, eğitim ortamlarını tercih etme nedenlerini ve bu nedenlerdeki değişimi belirlemek için açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde destek eğitim odası uygulamasından yararlanan ve velilerinin çalışmaya katılım izni verdiği 7-13 yaş aralığındaki 113 kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma verileri Mart-Nisan 2022'de öğrencilerin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri okul rehberlik servisinde bireysel olarak toplanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce hem üniversite etik kurulundan hem de il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, a) kaynaştırma eğitimi yoluyla ilkokula devam eden, b) çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve c) okuma yazma becerisine sahip öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın verileri, ilkokul kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim odası uygulamasını nasıl deneyimlediklerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir anket ile toplanmıştır. Katılımcılara uygulanan ankette öğrencilerin demografik özellikleri ve eğitim ortamına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin anket sorularına verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde dağılımları olarak değerlendirilmiştir. İkinci aşamada, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar kategorize edilmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf uygulamalarını iyileştirmek için etkili kararlar almak ve uygun politikalar belirlemek amacıyla öğrencilerin bakış açılarını keşfetmek önemlidir (McCallum, Hargreaves ve Gipps, 2000). Araştırmanın sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin akademik alanlarda (özellikle matematik ve Türkçe) desteğe ihtiyaç duyduklarını, destek eğitim odasında çalışmaya ilişkin olumlu duygulara sahip olduklarını ve akademik derslerde (örneğin matematik ve Türkçe) kaynak odada çalışmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün kaynak odada daha iyi öğrendiklerini belirtmelerine rağmen genel eğitim sınıflarına devam etmek istemeleridir.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkili programlar geliştirmek için, öğrencilerin kaynak oda ya da genel eğitim sınıfı tercihlerine göre esnek olanaklar sağlanmalıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu kaynak oda hakkında olumlu yanıtlar vermiştir. Öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin görüş ve tercihlerinin dikkate alınmasının, sürece aktif katılımları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Destek eğitim odası, öğrenci tercihi, kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimi olan öğrenci

Kaynakça

Baglieri, S., and Shapiro, A. (2012). Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes. Routledge.

Hurt, J. M. (2012). A comparison of inclusion and pullout programs on student achievement for students with disabilities. Doctoral Dissertation. East Tennessee State University. <http://dc.etsu.edu/etd/1487>

Karin, H., Evelien, C., Mieke, H., and Katja, P. (2012). Don't pull me out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 69: 1709-1713. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.118

Lambert, V. A., and Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research* 16 (4): 255-256.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmî Gazete

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Destek eğitim odası. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.

Miller, M., and Fritz, M. F. (2000). What do special education students think of school placements? Terre Haute, IN: Indiana State University. ERIC Document Reproduction Service No. ED439562.

Talley, M. (2017). A phenomenological study of ninth grade students' with disabilities perceptions of educational settings. Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=2492&context=doctoral>

STAR Stratejisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

İsmail Çakıllı¹ & Mehtap Kot^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Trabzon Üniversitesi

mehtapkot@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Matematik, akıl yürütme, analitik düşünme ve çözümlene gibi birden fazla üst düzey beceriyi içermesi nedeniyle insan bilgisinin doğası için önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Bireyler, mevcut durumlarını analiz etme, çözümlene ve sentezleme gibi matematiksel düşünme yöntemleriyle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, matematik hem günlük hayatta hem de eğitim ve meslek yaşamı gibi hayatın tüm alanlarında sağlam adımlar atmamızı sağlayan bir disiplin alanıdır. Matematik eğitimcileri, matematik derslerinin temel amacının bireyleri günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmeye hazırlamak olduğunu belirtmektedir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, matematik öğretimini ilgi çekici, etkileşimli ve güncel bir hale getirerek öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2024). Program, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım benimseyerek matematiği günlük yaşam deneyimlerinin bir parçası haline getirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, programda bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerilerinin gelişimine de önem verilmektedir (MEB, 2024). Bunun yanı sıra, bu becerilerin içselleştirilerek bir düşünme tarzı haline getirilmesi de esas amaçlardan biridir (Yantır, 2007). Ayrıca, öğrenciler matematik dersi sayesinde diğer bilimsel yapılar ve günlük hayatla kurulan ilişki örüntülerini fark etme ve anlamlandırma becerisi kazanmaktadır (Kandır ve Orçan, 2010; Olkun ve Toluk, 2009). Bu bağlamda, hem özel eğitimde hem de tipik gelişim gösteren bireylerde matematiğin ve pek çok bilimin nihai amacı bireyi bağımsız hale getirmektir (Dağseven, 2001; Karabulut, 2009; Özdaş, 1999). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin eğitiminde matematik önemli bir yer tutmaktadır (Çalık, 2008; Dağseven, 2001; Karabulut, 2009).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler soyut düşünmekte ve öğrenilen bilgiyi transfer etmekte zorlanmaktadır. Matematiksel problem çözme becerisi de pek çok çocuk için soyut bir konu olduğundan hem tipik gelişim gösteren çocuklar hem de çeşitli yetersizlik gruplarına dahil olan öğrenciler, matematikte problem çözme becerisini anlamakta kısıtlılıklar yaşamaktadır.

Soyut olan problem çözme becerisinin kazandırılmasında özel gereksinimli öğrencilere sadece problemi çözmeyi değil, aynı zamanda problemin çözüm sürecinin de öğretilmesi gerekmektedir (Goldman, 1989). Bu nedenle, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara uygun stratejilerin öğretilmesi önemlidir

(Jitendra ve Hoff, 1996). Kullanılan öğretim stratejileri ile soyut olan matematik problemi somutlaştırılmaktadır.

Alanyazın taramaları incelendiğinde, matematik öğretimi ve matematikte problem çözme becerilerinin öğretimine dair farklı yöntem ve stratejiler kullanılarak birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak, STAR stratejisinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar ulusal (İpek ve Malaş, 2013) ve uluslararası alanyazında (Maccini ve Gagnon, 2001, 2011; Maccini ve Hughes, 2000; Özkubat, Karabulut, Uçar, 2021) sınırlı sayıdadır.

Özel eğitim bağlamında, matematikte problem çözme becerilerini kazanabilecek gruplardan biri olan hafif düzey otizm spektrum bozukluğu (OSB) bulunan öğrenciler için problem çözme becerilerini geliştirmek, bu bireyler ve aileleri açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, STAR stratejisinin hafif düzey OSB olan öğrencilerle uygulanmasının, alanyazına önemli katkılarda bulunacağı ve OSB olan bireylerin eğitimine yönelik olarak eğitimciler ve aileler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, OSB olan öğrencilerin, temel toplama ve temel çıkarma işlemlerini içeren sözel matematik problemi çözme becerilerini kazanmasında doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan STAR stratejisinin etkililiğini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR Stratejisi, otizm spektrum bozukluğuna sahip bir öğrencinin tek aşamalı toplama ve çıkarma işlemleri içeren gruplama problemlerini çözmede etkili midir?
2. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR Stratejisi ile tek aşamalı toplama ve çıkarma işlemleri içeren gruplama problemlerini çözme becerisi kazanan otizm spektrum bozukluğuna sahip bir öğrenci öğretim bittikten sonra bu performansını birinci ve ikinci hafta sürdürebilmekte midir?
3. Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan STAR stratejisi ile tek aşamalı toplama ve çıkarma işlemleri içeren gruplama problemlerini kazanan otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrenci bu becerileri farklı kişiye genelledebilmekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden AB deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalar, standart koşullar altında tekrarlanan ölçümlerle her bir katılımcının kendi kendisinin kontrolünü sağladığı davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Tekin-İftar, 2012). AB deseninde, ilk aşamada (A) deneğin bağımlı değişken açısından başlangıç düzeyi belirlenir. İkinci aşamada (B) deneysel işlem uygulanır ve bu işlem sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçümler alınır. Elde edilen veriler, zaman bağlı değişimi görsel olarak değerlendirmek için kullanılır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni OSB olan öğrencinin matematikte sözel problem çözme düzeyidir. Bağımsız değişkeni ise doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR stratejisidir.

Katılımcı

Araştırmaya Van ili Erciş ilçesinde bulunan bir ortaokula devam eden ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alan otizm spektrum bozukluğuna sahip 14 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmanın katılımcısı belirlenirken;

- Yirmi kelime problem cümlesini okuyup anlama,
- Problem durumu içinde belirtilen nesnenin temsili dahi olsa bir resmini çizebilme,
- 1-100 arasında söylenen bir sayıdan ileri ritmik sayabilme,
- 20'den geri birer ritmik sayabilme,
- Tek basamaklı sayılarda toplama ve tek basamaklı sayılarda çıkarma işlemi yapabilme,
- Nesne ve sayı eşleme becerilerine de sahip olma önkoşul özellikleri aranmıştır.

Ortam

Araştırmaya dair gerçekleştirilen tüm oturumlar, Van ilinin Erciş ilçesindeki, öğrencinin eğitim aldığı ve aşına olduğu okulun bireysel eğitim sınıfında yapılmıştır. Oturumlar öğrenci ile birebir olarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulama

Uygulama; başlama düzeyi verileri toplama (A) ve uygulama verileri toplama (B) olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verileri, üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar devam etmiştir. Bu süreçte, katılımcıya herhangi bir ipucu sunulmamış ve yalnızca katılımcının tepkileri kaydedilmiştir. Uygulama sürecinde, öncelikle STAR stratejisinin uygulama basamakları tek tek tanıtılmıştır. Her basamakta yapılması gereken işlemler açıklanmış ve gerekli geri bildirim ve düzeltmeler anında sağlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada toplanan etkililik verileri analizi için katılımcının göstermiş olduğu doğru ve yanlış tepkiler toplu ve günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri kayıt formlarına kaydedilerek, doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere temel toplama ve çıkarma işlemlerini içeren gruplama problemlerini çözme becerisinin öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR stratejisinin etkililiği ve sürekliliği incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR stratejisinin gruplama problem çözme becerilerinin öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin, öğretim

sürecinin sona ermesinden bir ve iki hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında, edinilen becerilerin sürdürdüğü ve bu becerilerin farklı bireylere genellenebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretim oturumlarının Beytullah ile toplam 320 dakika sürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumları öncesinde Beytullah'ın başlama düzeyi evresinde sorulan sorulara doğru yanıt veremediği gözlemlenmiştir. Ancak, yapılan sekiz öğretim oturumu sonrasında ölçütün karşılandığı görülmüştür. Başlama düzeyi verilerine göre öğretim oturumlarında doğru tepkilerde düzenli bir artış gözlemlenmiştir. Edinim tamamlandıktan sonra düzenlenen genelleme oturumunda da öğrencinin kazandığı beceriyi farklı kişiye genelleyebildiği ve edinim tamamlandıktan bir ve iki hafta sonra da kazanılan becerinin sürdürüldüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan öğretim yöntemi, problem çözme, STAR stratejisi, otizm spektrum bozukluğu, Gruplama problemleri.

Kaynakça

Çalık, N. (2008). Genel eğitim sınıflarında eğitim gören zihin engelli öğrencilere temel toplama becerilerinin öğretiminde nokta belirleme stratejisinin etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dağseven, D. (2001). Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jitendra, A. K., & Hoff, K. (1996). The effects of schema-based instruction on the mathematical word-problem-solving performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 422-431.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2010). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.

Karabulut, A. (2009). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maccini, P. & Gagnon, J. (2001). Preparing students with disabilities for algebra. *Teaching Exceptional Children*, 34(1), 8-15.

Malaş, H., & İpek, J. (2013). Bilgisayar Destekli Matematik Dersinde STAR Stratejisinin İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarıları ve Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 314-345. <https://doi.org/10.12973/nefmed212>

Maccini, P. & Hughes, C. A. (2000). Effects of a problem solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research& Practice*, 15,10–21.

MEB, (2024). İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

NCTM, (2000). Principles and standarts for school mathematics. Reston, Va: NCTM

Özdaş, A. (Ed). (1999). Matematik Öğretimi. Anadolu Üniversitesi: Açık Öğretim Yayınları

Özkubat, U., Karabulut, A., & Uçar, A. S. (2021). Investigating the Effectiveness of Star Strategy in Math Problem Solving. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 83-100.

Tekin-İftar, E. (Ed.). (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Yantır, N. (2007). İlköğretim Matematik öğretmenliği öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle geometri dersine ilişkin erişim düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Tanılama ve Yönlendirme Süreçlerine İlişkin Görüş ve Önerileri

Kasım Kalkan ¹ & Mehtap Kot ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Trabzon Üniversitesi

mehtapkot@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre özel eğitime gereksinim duyan birey "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Özel eğitim gerektiren bireyler, bireysel farklılıklara göre değişim göstermekle birlikte duyuşsal, duygusal, öz bakım ve eğitim gereksinimleri bakımından birçok alanda desteğe ihtiyaç duymaktadır (Yenioğlu, vd., 2019).

Zihin yetersizliği olan bireyler özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) incelendiğinde "zihin yetersizliği" kavramı: "Zihin yetersizliği (zihinsel gelişim bozukluğu); kavramsal, sosyal ve pratik alanlarda hem zihinsel işlevlerde hem uyumsuz davranışlarda eksiklikleri içeren gelişimsel dönemde ortaya çıkan bir bozukluktur" şeklinde tanımlanmaktadır (2013). Zihin yetersizliği olan bireylerin Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine göre en uygun ortama yerleştirmeleri gerekmektedir. Bireyin ihtiyaç duyduğu alanlardan eğitime başlayabilmesi için değerlendirilmesi ve çocuk için gerekli görülen eğitim ortamına yönlendirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde zihin yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesi (Tarama ve tanılama) Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılmaktadır. Tanılama sürecinde çocuğun zihinsel yetersizlik kategorisine, bir başka deyişle özel eğitime uygunluğuna bakılmaktadır. Bu amaçla nesnel, standart testler ve çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Gerekli değerlendirmeler sonucunda bireyin "zihinsel yetersiz" tanısı alması durumunda, bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri dikkate alınarak birey için en uygun eğitim ortamı kararlaştırılmakta ve ailenin de onayı alınarak çocuğun bu ortama yönlendirmesi yapılmaktadır. Yönlendirmesi yapılan bireyin yerleştirmesi ise kaydının bulunduğu ildeki Milli Eğitim Müdürlüğu tarafından yapılmaktadır. Yerleştirme sonrasında ise bireyin gelişimine yönelik izleme çalışmaları yapılmaktadır (Gürsel, 2007).

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve belirlenen ihtiyaçlara göre eğitim almaları gereken ortamın seçilmesi hem öğrenciler hem de aileler için oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizlikten etkilenen bireylerin

eğitsel tanılama süreçleri hakkında Erzincan Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) görev yapan personelin görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitsel tanılama süreçlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının, bir veya birkaç durumu veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, duruma bağlı temaların belirlendiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Araştırma verilerinin toplanması için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) görev yapan 4 özel eğitim öğretmeni ve 7 psikolojik danışman oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında ilgili alanyazın taranmış ve konu başlıkları belirlenmiştir. Belirlenen konu başlıklarıyla ilgili araştırma soruları oluşturulmuş ve oluşturulan araştırma sorularıyla ilgili uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği değerlendirilmiştir. Öğretmenler için Öğretmen Görüşme Formu oluşturulmuştur.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve isimlerinin gizli tutularak kendilerine kod isimlerin verileceği belirtilmiştir. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği ve bu kayıtların araştırma verisi olarak kullanılacağı açıklanmış, görüşmeler öğretmenlerin kendi odalarında, soruların sırayla sunulması ile yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının yazıya dökümü işlemi gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtlarının yazıya dönüştürüldüğü sayfalar ve sayfadaki her bir satır numaralandırılmıştır. Dökümlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla ses kayıtları tekrar dinlenmiş ve yazılan veriler okunarak kontrol edilmiştir. Görüşmelerdeki sorulara ilişkin verilen yanıtlara göre temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar ile ilgili uzman görüşü alındıktan sonra verilerin raporlaştırılması sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin tanılama sürecine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde veliden alınan bilgilerin yetersiz olduğu, eğitsel değerlendirme isteği formundaki bölümlere öğretmenlerin çocuk hakkında yeteri kadar bilgi vermediği, bölümlerin genel olarak boş kaldığı, eğitsel tanılama sürecinde kullanılan araçların nicelik olarak yeterli olduğu fakat testlerin güncellenmesi veya yeni testlerin yapılması gerektiği, performans alım sürecinin sağlıklı olduğu fakat subjektif, performans alan kişiye bağlı olarak yorumun değişebildiği bunun önüne geçmek için ise hem Erzincan özelinde hem ülke genelindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezinde standart

performans alınımları süreci olması gerektiği, yönlendirme sürecinin genel olarak doğru yapıldığı, sağlıklı olduğu fakat çocuğun ihtiyacına göre uygun ortama yönlendirmede bölgedeki yoksunluktan dolayı sorun yaşandığı, izleme sürecinde ise çalışmaların genel olarak yetersiz olduğu, bu konuda çalışma yapılması gerektiği, öncelikli olarak atılacak adımın ise personel eksikliğinin giderilmesi sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihin yetersizliği, eğitsel tanılama ve değerlendirme, rehberlik araştırma merkezi

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozuklukların tanılma ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu,E.) Hekimler Yayın Birliği. (Özgün çalışma 2013)

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), 2009-2031.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Sage Publications

Çağlayan, E. (2022). Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Araştırmaları Anabilim Dalı, Edirne.

Çakmak, Z. (2017). Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

Çetin, A., & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(2), 516-536.

Gürsel, O. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin değerlendirilmesi. Eripek, S. (Ed.) (s.181-200). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_izmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi perspektifinden incelenmesi. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204. DOI: 10.26466/opus. 948202.

Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 8(1), 189-206.

Tiryakioğlu, Ö. ve Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. Turk ish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), 2(1), 13-29.

Türköl, A. (2018). Matematik becerilerinde yetersizlik görölen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse H. , Güner Yıldız, N. (2019). Türkiye’de Özel Eğitim alanında değerlendirme süreci. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(6), 2379 - 2389.

Yurtsever, ř. (2013). Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

Bug-In-Ear Coaching: A Coaching Model for Promoting Professional Development of Special Education Teachers

Ayşe Tunç Paftalı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
aaysetunc@gmail.com

Problem Statement

Coaching is a process by which education professionals help each other bridge the gap between acquiring new skills or instructional strategies and applying them skillfully and effectively in the classroom (Showers, 1985). Coaching as a consultative model is a way to support teachers' use of specific skills in the practical setting of their classrooms and to promote generalization and sustained practice (Fixsen et al., 2005).

Coaching techniques with proven effectiveness include providing specific, immediate, positive and corrective performance-based feedback (Scheeler et al., 2004). Real-time coaching is a process in which an individual (coach) observes adult-child interactions and provides suggestions and performance-based feedback to support the teachers to correctly perform targeted behaviors (Kretlow & Bartholomew, 2010). Bug-In-Ear (BIE) is a technology-based approach to real-time coaching that involves teachers wearing headsets and receiving feedback provided by their coach (Scheeler & Lee, 2002). BIE coaching has been used with pre-service and in-service teachers in various areas of education (e.g., special education), equipping teachers for the real-world challenges faced by those working with children with disabilities (e.g., Rock et al., 2009; Scheeler & Lee, 2002). BIE materials are affordable and easy to use (Scheeler et al., 2006; Scheeler et al., 2010). The primary material is a communication system that electronically connects a coach's microphone to the practitioner or family member's earpiece (Scheeler et al., 2012). Possible BIE communication systems include technology such as the following: (a) portable, one-way (coach to coachee only) or two-way communication system (coach to coachee and coachee to coach); (b) cell phones; and (c) computers and tablets (e.g., iPad) with videoconferencing, webbased platforms (Ottley, 2016). BIE coaching has various advantages. One of the advantages is that by supporting teachers to change their teaching techniques immediately teachers are less likely to perpetuate negative habits and ineffective practices that can become permanently embedded in their teaching (Scheeler et al., 2004). Secondly, it offers an even more important advantage because coaching can actually be done at a location completely removed from where the coachee is providing intervention. With BIE coaching, the observation is conducted using video-streaming technology, allowing the coach to observe from any remote location (Rosenberg & Huntington, 2021).

Advances in technology have enabled new developments in the field of coaching, and distance coaching offered through BIE and internet technology can meet the professional development needs of teachers instantly at any time. The aim of this study is to provide information on how to utilize the new topic for

our country, which is the use of BIE coaching, in supporting the pre- and in-service professional development of special education teachers.

Method

A narrative review was utilized to provide information on how the BIE coaching can be used for professional development of special education teachers. A narrative review providing the opportunity to reveal in-depth information is suitable to highlight a holistic understanding of a phenomenon (Pawson, 2002) by synthesizing the findings, results and evaluations of two or more studies published on a specific topic (Karaçam, 2013). In order to provide information about BIE coaching with special education teachers, Turkish and English searches were made with the keywords “bug in ear”, “bug in ear in special education”, “immediate feedback”, “e-coaching in special education”, “special education teachers” from Ebscohost, Science Direct, Scopus, Sage Premier, Springer, Taylor & Francis, ULAKBIM, Web of Science, Google Scholar databases. The studies obtained were analyzed by taking into consideration the characteristics of bug in ear coaching practices, the teaching methods offered and the points to be considered in BIE coaching delivery.

Expected/Temporary Results

Performance feedback which is a fundamental component of coaching practices, is expected to have the following four characteristics: immediacy, specificity, constructiveness, and purposefulness (Cornelius and Nagro, 2014). In BIE coaching practices, the traditional performance feedback requires some adaptations, such as reducing the performance feedback to 2 or 3 word phrases in order to convey it more clearly and to avoid excessive cognitive load on the teacher (Scheeler et al., 2010). The teacher is observed by the coach during the teaching practice if he/she is new or not very proficient, and performance feedback is provided during the BIE coaching. After the teacher’s practice, they can have reflection and goal-setting sessions with the programs of their choice (e.g. Zoom, Skype, Swivl, etc.). In studies where BIE coaching is offered to support teachers’ professional development, it is seen that three-term contingency is often selected and offered in classroom settings organized as small group or one-on-one instruction (Scheeler et al., 2012). It is seen that BIE coaching is not preferred in crowded classrooms and in coaching practices for teaching methods that require sequential and complex teacher behaviors.

Keywords: e-coaching, Bug-In-Ear coaching, special education teachers, professional development, narrative review

References

Coninx, N., Kreijns, K., & Jochems, W. (2013). The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 164-182.

-
- Cornelius, K. E., & Nagro, S. A. (2014). Evaluating the evidence base of performance feedback in preservice special education teacher training. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 133–146. <https://doi.org/10.1177/0888406414521837>.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(1), 26-33.
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education, 33*(4), 279-299.
- Ottley, J. R. (2016). Real-time coaching with bug-in-ear technology: A practical approach to support families in their child's development. *Young Exceptional Children, 19*(3), 32-46.
- Pawson, R. (2002). Evidence-based policy: In search of a method. *Evaluation, 8*(2), 157–181. <https://doi.org/10.1177/1358902002008002512>
- Rock, M. L., Gregg, M., Gable, R. A., & Zigmond, N. P. (2009). Virtual coaching for novice teachers. *Phi Delta Kappan, 91*(2), 36-41.
- Rosenberg, N., & Huntington, R. N. (2021). Distance bug-in-ear coaching: A guide for practitioners. *Behavior Analysis in Practice, 14*, 523-533.
- Scheeler, M.C. & Lee, D.L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to preservice teachers. *Journal of Behavioral Education, 11*(4), 231-241.
- Scheeler, M.C., Congdon, M. & Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through Bug-in-Ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *Teacher Education and Special Education, 33*(1), 83-96.
- Scheeler, M.C., McAfee, J.K., Ruhl, K.L. & Lee, D.L. (2006). Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice teacher performance and student behavior. *Teacher Education and Special Education, 29*(1), 12-25.
- Scheeler, M.C., McKinnon, K. and Stout, J. (2012). Effects of immediate feedback delivered via webcam and Bug-in-Ear technology on preservice teacher performance. *Teacher Education and Special Education, 35*(1), 77-90.
- Scheeler, M.C., Ruhl, K.L. & McAfee, J.K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education, 27*(4), 396-407.

Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational leadership*, 42(7), 43-48.

How Do Pre-Service Special Education Teachers Perceive Their Digital Competence?

Ayşe Tunç Paftalı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
aaysetunc@gmail.com

Problem Statement

As the internet and digital technologies have become an integral part of daily life in the 21st century, it has become imperative for all individuals to develop digital competence (Ghomi & Redecker, 2019; Zhao et al., 2021). The Ministry of National Education [MoNe] (2018) defines digital competence as "The safe and critical use of information and communication technologies for work, daily life and communication. It is underpinned by basic skills such as using computers to access and evaluate, store, produce, present and share information, and to participate in and communicate with shared networks through the Internet". Education is a crucial factor in developing this competence, and teachers are involved in preparing students for the (digital) social and professional life ahead. Teachers' beliefs deeply influence their behavior in the teaching process, such as planning, decision making, and the use of teaching strategies (Buehl & Beck, 2014). Therefore, knowing the beliefs of pre-service teachers is very important for teacher educators to support the development of pre-service teachers' knowledge and skills (Birkollu et al., 2017; Levin, 2014). In the literature, it is evident that there are several studies to determine pre-service general education teachers' perceptions of digital competence (Çebi & Reisoğlu, 2020; Silva et al., 2019; Usart et al., 2021), whether they differ by age, gender (Casillas-Martin et al., 2019), experience, and field (Çebi & Reisoğlu, 2020).

Teachers benefit from technology to access content to meet the individual needs of students with special needs, to provide different ways to deliver curriculum, and to support differentiation of instruction (Anderson & Putman, 2020). The transition to emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic dramatically demonstrated the importance of digital competence for teachers (Skakun, 2021; Tomaino et al., 2022). The structure and scope of training content are shaped by the difficulties, needs and perceptions of digital competence of pre-service special education teachers. This study was planned to determine the current situation by determining the digital competence perceptions of pre-service special education teachers. In this direction, the aim of the research is to determine the digital competence perceptions of pre-service special education teachers. For this purpose, the following question will be answered:

- At what level are pre-service special education teachers' perceptions of digital competence?

Method

In this study, a descriptive study design based on the quantitative paradigm was used to determine the digital competence perceptions of pre-service special education teachers. A descriptive study is a quantitative description of the perceptions, tendencies and opinions in a population through studies conducted on a sample selected from a population (Creswell, 2014). The participants of the study were 330 pre-service teachers who were enrolled in undergraduate special education programs at universities in Türkiye. In the study, participants were determined by criterion sampling, which is one of the purposive sampling types. Criterion sampling is a type of sampling that is predetermined for the purpose, where the characteristics that are important for the study are determined as criteria (Merriam & Tisdell, 2015). There are two criteria for participant selection in this study. The first one is to be an undergraduate student in the special education teaching department, in other words, to be a pre-service special education teacher. The second criterion is to have taken the compulsory course “Information Technologies” in the first year. The reason for choosing the second criterion is that the pre-service teachers have knowledge about informatics and digital competence.

The "Pre-service Teacher Digital Competence Perception Scale" developed by Karakuş et al. (2022) was administered online to the participants. The scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 26 items. The lowest score that can be obtained from the scale is 26 and the highest score is 130. The scale has three dimensions as follows: media communication, learning-teaching processes and information processing (informatics).

Expected/Temporary Results

In order to answer the research question of the study, the data were analyzed descriptively. The mean digital competence score of the pre-service teachers was 102.9, the maximum score was 130, and the minimum score was 47. This shows that pre-service special education teachers have high perceptions of digital competence. Also, the mean score of the pre-service special education teachers was 99.5 for first graders, 101.2 for second graders, 103.6 for third graders, and 104.9 for fourth graders. The standard deviation of the mean scores of first graders' was 12.4, the second graders' was 27.6, third graders' was 21.5, and 38.5 for the fourth graders. This may be due to the fact that the 18-22 year old participants, who are attending their first university regardless of their grade level, were born into the digital age. However, the fact that pre-service teachers have positive attitudes towards technology does not indicate that they will integrate technology better or more in their teaching (Belland, 2009). Therefore, it is recommended that teacher educators prepare and present content in teacher education programs on how teachers can integrate technology in their classrooms.

Keywords: Digital competence, perceptions, pre-service special education teachers, quantitative design

References

Ministry of National Education (MoNe). (2018). Information Technologies and Software Curriculum. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1383>

-
- Birkollu, S. S., Yucesoy, Y., Baglama, B., & Kanbul, S. (2017). Investigating the attitudes of pre-service teachers towards technology based on various variables. *TEM Journal*, 6(3), 578-583. <https://dx.doi.org/10.18421/TEM63-20>
- Belland, B. R. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers & Education*, 52(2), 353-364. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.004>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson publications.
- Çebi, A. & Reisoğlu, 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. <http://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>
- Levin, B. B. (2014). The development of teachers' beliefs. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-66). Routledge.
- Silva, J., Usart, M., & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2019). Teacher's digital competence among final year pedagogy students in Chile and Uruguay. *Comunicar*, 61, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>.
- Usart, M., Lázaro, J.L. & Gisbert, M. (2021). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educacion XX1*, 24(1), 353-373. <https://doi.org/10.5944/educxx1.27080>.
- Anderson, S. E., & Putman, R. S. (2020). Special education teachers' experience, confidence, beliefs, and knowledge about integrating technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/0162643419836409>
- Skakun, I. (2021). Digital competencies of the teacher of the future. *Futurity Education*, 1(2). 46-56. <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.18>
- Tomaino, M. A. E., Greenberg, A. L., Kagawa-Purohit, S. A., Doering, S. A., & Miguel, E. S. (2022). An assessment of the feasibility and effectiveness of distance learning for students with severe developmental disabilities and high behavioral needs. *Behavior Analysis in Practice*, 15(1), 243-259. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00549-1>
- Zhao, Y., Sánchez Gómez, M. C., Pinto Llorente, A. M., & Zhao, L. (2021). Digital competence in higher education: Students' perception and personal factors. *Sustainability*, 13(21), 12-18.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Müzikal Algı ve Akademik Başarıları ile Sosyo-Duygusal Bilişsel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Güven Akşit

Milli Eğitim Bakanlığı
aksitguven@gmail.com

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri ile akademik başarıları, bilişsel yetenekleri (IQ), sosyal-duygusal becerileri ve ebeveyn farkındalıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Mevcut literatürde, müzikal algının akademik ve bilişsel gelişim üzerindeki etkileri üzerine sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmalar, müzikal algının öğrencilerin bilişsel yeteneklerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir (Schellenberg, 2004; Hetland, 2000). Ancak, bu konuda daha fazla ampirik veri gerekmektedir.

Teorik çerçeve açısından bakıldığında, Gordon'un (1989) Müzik Dinleme Yeteneklerinin Temel Ölçümleri (PMMA) ölçeği, müzikal algıyı ölçmek için yaygın olarak kullanılan güvenilir bir araçtır. Gordon'un teorisi, müzikal algının tonal ve ritmik algılar üzerine kurulu olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışmada, Gordon'un teorik çerçevesi temel alınarak, öğrencilerin müzikal algı düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca, Stanford-Binet Zeka Testi (Roid & Barram, 2004) ve sosyal-duygusal beceriler anketi (Pfeiffer, 2013) kullanılarak, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki etkiler değerlendirilecektir.

Araştırma boşluğu, müzikal algının üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarındaki etkilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmasından kaynaklanmaktadır. Mevcut araştırmalar genellikle müzikal algının genel öğrenci nüfusu üzerindeki etkilerini incelemekte olup, üstün yetenekli öğrenciler üzerine odaklanan çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, farklı müzik eğitimi yöntemlerinin (geleneksel, dijital, proje tabanlı) müzikal algı üzerindeki etkilerini karşılaştıran çalışmalar sınırlıdır (Thomas, 2000; Moreno et al., 2011). Bu araştırma, bu boşluğu doldurarak, üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeylerini etkileyen faktörleri ve farklı müzik eğitimi yöntemlerinin etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir;

- Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek.
- Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri ile bilişsel yetenekleri (IQ) arasındaki ilişkiyi belirlemek.
- Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri ile sosyal-duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek.

-
- Ebeveyn farkındalıklarının, üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek.
 - Geleneksel, dijital ve proje tabanlı müzik eğitimi yöntemlerinin üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak.

Bu hedeflere ulaşmak için, betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama deseni kullanılacaktır (Karasar, 2012). Bu model ve desen, araştırmanın amaçlarına uygun olarak öğrencilerin müzikal algı düzeyleri, akademik başarıları, bilişsel yetenekleri, sosyal-duygusal becerileri ve ebeveyn farkındalıkları arasındaki ilişkileri incelemeye olanak tanımaktadır. Çalışma, Diyarbakır Bağlar Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören ve müzik bölümü dışında yer alan genel yetenek ve resim bölümlerindeki 30 üstün yetenekli öğrenci üzerinde yürütülecektir.

Veri toplama sürecinde, PMMA ölçeği, Standford-Binet Zeka Testi, sosyal-duygusal beceriler anketi ve ebeveyn farkındalık anketi kullanılacaktır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi ve ANOVA kullanılacaktır. Bu analizler, müzikal algı düzeylerinin farklı değişkenlerle olan ilişkilerini ve farklı müzik eğitimi yöntemlerinin etkilerini ortaya koyacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma, müzikal algının üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarındaki rolünü anlamamıza yardımcı olacak ve müzik eğitimi politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bulgular, müzikal algının akademik ve bilişsel gelişim üzerindeki önemini vurgulayacak ve eğitimciler, politika yapımcılar ve ebeveynler için değerli bilgiler sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır (Karasar, 2012). Bu modeller, üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri ile akademik başarıları, bilişsel yetenekleri (IQ), sosyal-duygusal becerileri ve ebeveyn farkındalıkları arasındaki ilişkileri incelemek için uygundur.

Çalışma grubu, Diyarbakır Bağlar Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören ve müzik bölümü dışında yer alan genel yetenek ve resim bölümlerindeki 30 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak seçilmiş ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmışlardır.

Öğrencilerin müzikal algı düzeyleri, Gordon'un (1989) geliştirdiği PMMA (Primary Measures of Music Audiation) ölçeği ile ölçülmüştür. Bu ölçek, tonal ve ritmik algıları değerlendiren güvenilir bir araçtır. Öğrencilerin akademik başarıları, son dönem not ortalamaları (GPA) ile değerlendirilmiştir. Bilişsel yetenekler, Standford-Binet Zeka Testi kullanılarak ölçülmüştür (Roid & Barram, 2004). Sosyal-duygusal beceriler, Pfeiffer (2013) tarafından geliştirilen sosyal-duygusal beceriler anketi ile değerlendirilmiştir. Bu anket, öğrencilerin empati, sosyal iletişim ve duygusal yönetim becerilerini ölçmektedir. Ebeveyn farkındalıkları ise, Avcı (2005) tarafından geliştirilen ebeveyn farkındalık anketi ile değerlendirilmiştir. Bu anket, ebeveynlerin çocuklarının yeteneklerini tanıma ve destekleme düzeylerini ölçmektedir.

Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi ve ANOVA (tek yönlü varyans analizi) kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizi, müzikal algı düzeyleri ile akademik başarı ve bilişsel yetenekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, sosyal-duygusal becerilerin müzikal algı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla uygulanmıştır. ANOVA ise, farklı müzik eğitimi yöntemlerinin müzikal algı düzeyleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak için kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları, üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri ile akademik başarıları, bilişsel yetenekleri ve sosyal-duygusal becerileri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Müzikal algı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, akademik başarılarının ve bilişsel yeteneklerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Empati, sosyal iletişim ve duygusal yönetim becerileri, müzikal algı düzeylerine anlamlı katkılar sağlamaktadır.

Araştırma bulguları, mevcut literatürle uyumludur. Schellenberg (2004), müzik derslerinin IQ ve akademik başarıyı artırabileceğini belirtmiştir. Moreno ve arkadaşları (2011) kısa süreli müzik eğitiminin sözel zekayı geliştirdiğini göstermiştir. Pfeiffer (2013), sosyal-duygusal becerilerin öğrencilerin genel gelişiminde önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ebeveyn farkındalık düzeyleri ile müzikal algı düzeyleri arasındaki pozitif ilişki, ebeveynlerin çocuklarının müzikal yeteneklerini tanıma ve destekleme düzeylerinin, çocuklarının müzikal gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Avcı, 2005). Farklı müzik eğitimi yöntemlerinin etkilerini değerlendiren analizler, proje tabanlı müzik eğitiminin en etkili yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Thomas, 2000).

Sonuç olarak, bu çalışma, müzik eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin gelişimine olan katkılarını ortaya koymakta ve müzik eğitimi politikalarının geliştirilmesine yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Eğitimciler ve ebeveynler, bu bulguları dikkate alarak, öğrencilerin müzikal algılarını ve genel gelişimlerini desteklemek için daha etkili stratejiler geliştirebilirler.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli öğrenciler, müzikal algı, akademik başarı, sosyal-duygusal beceriler, müzik eğitimi yöntemleri

Kaynakça

Avcı, A. (2005). Anne-babaların üstün yetenekli çocuklarını farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.

Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, 1-18.

Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 198-212.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.

Gagné, F. (2015). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & S. T. Fiske (Eds.), *Ethical challenges in the behavioral and brain sciences: Case studies and commentaries* (pp. 262-267). Cambridge University Press.

Gordon, E. E. (1989). *Primary Measures of Music Audiation (PMMA)*.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 179-238.

Hogenes, M., Oers, B. V., & Diekstra, R. (2014). The impact of music on social-emotional and cognitive development. *E-Journal of Studies in Music Education*, 10(1), 25-39.

Jellison, J. A. (2000). How can all people continue to be involved in meaningful music participation? *Journal of the International Association of Special Education*, 4(1), 13-19.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433.

Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.

Roid, G. H., & Barram, R. A. (2004). *Essentials of Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5) Assessment*. John Wiley & Sons.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation.

Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. Basic Books.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Zihin Kuramı Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği

Melike Kurtuluş Uzlu ¹, Selin Özer ^{1,*} & Gülden Bozkuş Genç ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
nilesrezo@gmail.com

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sınırlı ilgi, yineleyici davranışlar ve sınırlı sosyal etkileşim ve iletişim ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (DSM-5, 2013). 2023 yılında yayımlanan rapora göre her 36 çocuktan biri OSB tanısı almaktadır (CDCP, 2023). Günümüzde OSB yaygınlığının artışı ve müdahale sayısındaki çeşitlilik, OSB olan bireylere sunulacak hizmetlerin nasıl daha etkili ve nitelikli olabileceği sorusunu, yanıtlanması gereken önemli bir soru haline getirmiştir (Bozkuş-Genç, 2023). Çok yönlü karmaşık bir bozukluk olan OSB’de görülen farklılıklar, her bireyde aynı sıklıkta ve şiddette gözlenmemektedir. Gelişimsel açıdan söz konusu heterojenlik, bireyler arasında ve bireylerin kendi içinde gelişimsel, duygusal, davranışsal ve bilişsel özelliklere ilişkin farklılıklar olduğunu gösterir (Akoğlu, 2021). Bu nedenle OSB olan bireyler arasında zihinsel temsilleri kullanma, duyu-motor beceriler, sosyal iletişim-etkileşim ve sembolik oyun gibi özellikler açısından işlevsel düzensizlikler ve ortaya çıkış zamanında farklılıklar görülebilmektedir (Bernard, Paulais vd., 2019).

Etkili sosyal iletişim ve etkileşim, karşımızdaki kişinin inançlarını, duygularını, isteklerini ve niyetlerini anlamayı gerektirir. OSB olan bireylerde görülen sınırlı iletişim-etkileşim becerileri zihin kuramı ile açıklanabilmektedir. Zihin Kuramı (Theory of Mind-ToM), bir kişinin davranışlarını öngörebilmemiz için gerekli olan, kişinin içinde bulunduğu zihinsel durumu tasarlayabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Baron-Cohen, 1991). Diğer kişilerin bireyin kendisinden farklı duyu, düşünce ve isteklere sahip olabileceğini anlamayı sağlaması açısından önemli olan zihin kuramı, sosyal becerilerin temelini oluşturmaktadır (Rowe vd., 2001; Youmans, 2004). Araştırmalar, OSB olan bireylerin diğer insanların da başka düşünceleri olabileceğini anlamada güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Baron-Cohen vd., 2013; Doherty, 2008).

Zihin kuramının temel becerilerinden duyu tanıma becerisi, OSB olan bireylerin güçlük yaşadığı bir alandır (Baron-Cohen, 1991; Uljarevic ve Hamilton, 2013). Duygular; jest, mimik, vurgular gibi pek çok bileşeni ve bağlamı değerlendirmeye anlaşılakta ve bu çözümlene sosyal iletişim-etkileşimin gelişmesini sağlamaktadır (Kadak vd., 2013). Duygu ifadelerini algılamak ve tanımak insanlar için temel sosyal bilişsel becerilerin başında gelmektedir (Dietert vd., 2013). Duyguları fark etme, tanıma ve anlama zihin kuramı becerileri kapsamındadır. Howlin ve arkadaşları (1998) zihin kuramı becerilerine sahip olmanın empati becerisini olumlu yönde geliştirdiğini belirtmiştir (Holopainen vd., 2019). Dolayısıyla sosyal yaşamda önem taşıyan empati kurma, duyguları tanıma, metaforları anlamlandırma gibi becerilerin öğretimi, OSB olan bireyler için önemlidir.

Duygu tanıma becerilerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda tek denekli çalışmaya rastlanmaktadır (Girli ve Sabırsız, 2011; Uylaş ve Girli, 2011). Yanı sıra bu araştırmada da izlenen ve Howlin (1999) tarafından ortaya koyulan aşamaların iki araştırmada da vaka çalışması olarak da kullanıldığı görülmektedir (Atasoy ve Uylaş, 2005; Gupta, 2015). Diğer deneysel çalışmalar incelendiğinde ise resimli kartlar yerine hem görsel hem de işitsel araç-gereçlerden yararlanıldığı ve okul çağında yer alan katılımcılar ile çalışıldığı görülmektedir (Fisher vd., 2005; Golan vd., 2006; Kuusiko vd., 2009; Philip vd., 2010; Tracy vd., 2010; Wagener vd., 2020; Wieckowski, 2018). Bu araştırma ise hem erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarla çalışılması hem de tek denekli araştırma olarak gerçekleştirilmesi yönüyle alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Zihin kuramı becerilerinin sosyal yaşamın devam ettirilmesinde ve algılanmasında önemli olduğu düşünölmektedir. Dolayısıyla, zihin kuramı becerilerinde sergilenen performans ile OSB tanımında yer alan sınırlı iletişim-etkileşim kriterlerinin bağdaştığını ve OSB olan bireylere, zihin kuramı becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Buradan hareketle; bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların zihin kuramı becerilerinden duygu tanıma becerisi üzerinde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- OSB olan çocuklara zihin kuramı becerilerinden duygu tanıma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yöntemi etkili midir?
- Katılımcılar, edindikleri beceriyi farklı araç-gereçlere genelledebilmekte ve 7, 14, 28 ve 60 gün sonra sürdürebilmekte midir?
- Çalışmaya katılan katılımcıların ailelerinin çalışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

OSB olan çocuklara zihin kuramı becerilerinden duygu tanıma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu, yaşları dört ve altı arasında değışen OSB tanısı olan üç erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları birinci yazar araştırmacı tarafından Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda fotografik yüz tanıma, şematik yüz tanıma, duruma dayalı duygular, isteğe dayalı duygular ve inanca dayalı duygulara yönelik hazırlanmış 15*25 cm boyutlarındaki resimli kartlar kullanılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın bağımlı değışkeni katılımcıların temel duyguları (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) tanıma becerisini edinim düzeyidir. Bu araştırmanın bağımsız değışkeni ise sabit bekleme süreli öğretim yöntemidir. Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, hedef uyaranın sunulmasının ardından belirlenen bekleme süresi sonunda kontrol edici ipucunun verilmesiyle hedef davranışların yerine getirilmesini sağılayan bir yöntemdir. Haftada dört gün ve iki oturum şeklinde planlanan deney süreci tüm katılımcılarla eşzamanlı olarak alınan başlama düzeyi oturumları ile başlamıştır. İlk katılımcıda en az beş oturum kararlı veri alınmasının ardından ilk katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiş, bu sırada diğer katılımcılar ile haftada bir başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarına geçildiğinde ilk öğretim oturumları sıfır saniye bekleme süreli,

diğer tüm oturumlar ise dört saniye bekleme süreli oturumlar ile düzenlenmiştir. En az üç oturum art arda %80 ve üzeri performans sergilendiğinde bir sonraki katılımcı için en az üç oturum başlama düzeyi oturumu düzenlenmiş ve uygulama süreci devam ettirilmiştir. Öğretim oturumlarının sona erdikten 7, 14, 28 ve 60 gün sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Öğretimin tamamlanmasını takip eden haftada ise araç-gereçler arası genelleme oturumları düzenlenmiştir.

Bu araştırmada etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Etkililik verileri hesaplaması için katılımcıların ipucundan önceki tepkileri kaydedilerek yüzdelere çevrilmiştir. Yüzdelere çevrilen veriler, grafiklere dönüştürülerek görsel analiz edilmiştir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplamaları için Tau-U kullanılmıştır. Bu araştırmada bulunan her katılımcı için her evrede oturumların en az %30'una denk gelecek şekilde uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik olmak üzere iki farklı güvenilirlik verisi toplanmıştır. Video kamera ile kayıt altına alınan oturumlar rastgele yansız atama ile gözlemciyle paylaşılmış ve gözlemciye öğretim süreci hakkında bilgi verilmiştir. İkinci yazar olan gözlemci, daha önce araştırmalarda güvenilirlik verileri toplamada görev almış olup yüksek lisans eğitiminde tek denekli araştırma yöntemleri dersini almıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların ebeveynleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile öznel değerlendirme yöntemi ile sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada sabit bekleme süreli öğretimin zihin kuramı becerilerinden duygu tanıma becerisi üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda OSB olan üç katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen etkililik bulguları, sunulan öğretimin ilk katılımcı ve üçüncü katılımcının duygu tanıma becerisini ediniminde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların edindikleri duygu tanıma becerisini 7, 14, 28 ve 60 gün sonra da sürdürebildikleri ve farklı araç-gereçlere genelleyebildikleri görülmüştür. İkinci katılımcıda ise çeşitli uyarlamalar yapılmasına rağmen rağmen hedef becerinin edinimi gerçekleşmemiştir. Sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde ilk ve üçüncü katılımcının anneleri, duygu tanıma becerisi üzerinde sabit bekleme süreli öğretim yöntemini etkili bulduklarını ve çalışma hakkındaki olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. İkinci katılımcının annesi ise ilerleyen araştırmalara yönelik önerilerde bulunan görüşlerini bildirmiştir. Veriler yorumlanırken uygulamacının uygulama sırasındaki gözlemleri ve notları da verilerin yorumlaması sürecine dahil edilecektir. Analiz süreci devam etmekte olup bulguların tamamı kongrede paylaşılacaktır. Bu araştırmanın öğretim oturumlarında resimli kartların kullanıldığı sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda, kullanılan materyallerin özelliklerinde değişikliğe gidilebilir ve renkli, sesli, teknoloji destekli cihazların kullanıldığı öğretimlerin etkililiği incelenebilir. Ayrıca ilerleyen araştırmalarda farklı uygulamalar ve öğretim yöntemleri ile etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, zihin kuramı, duygu tanıma, sabit bekleme süreli öğretim

Kaynakça

Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, 1(233-251), 1.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Lombardo, M. (Eds.). (2013). *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. OUP Oxford.

Bernard Paulais, M. A., Mazetto, C., Thiébaud, E., Nassif, M. C., Costa Coelho De Souza, M. T., Stefani, A. P., ... & Adrien, J. L. (2019). Heterogeneities in cognitive and socio-emotional development in children with autism spectrum disorder and severe intellectual disability as a comorbidity. *Frontiers in psychiatry*, 10, 508.

Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. G. Akçamete, (Ed.), *Genel öğretim okullarında özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 503-520). Kök Yayıncılık

Bozkuş-Genç, G. (2023). Temel Tepki Öğretimi. B. Ülke Kürkçüoğlu (Ed.) içinde *Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Kapsamlı Uygulamalar*. Anı yayıncılık.

Dietert, R. R., Dietert, J. M., & DeWitt, J. C. (2010). Environmental risk factors for autism. *Clinical Immunology*, 138(2), 125–133.

Doherty, M. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. psychology press.

Gallagher, H. L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in cognitive sciences*, 7(2), 77-83. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)00025-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)00025-6)

Holopainen, A., de Veld, D. M. J., Hoddenbach, E., & Begeer, S. (2019). Does Theory of Mind Training Enhance Empathy in Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 3965–3972. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3671-1>

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2003) *Teaching children with autism to mind-read: a practical guide*, Chichester: John Wiley & Sons

Şahin, B., Bozkurt, A., Usta, M. B., Aydın, M., Çobanoğlu, C., & Karabekiroğlu, K. (2019). Zihin Kuramı: Gelişim, Nörobiyoloji, İlişkili Alanlar ve Nörogelişimsel Bozukluklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 24-41. <https://doi.org/10.18863/pgy.390629>

Rowe, A. D., Bullock, P. R., Polkey C. E., & Morris, R. G. (2001). Theory of mind'impairments and their relationship to executive functioning following frontal lobe excisions. *Brain*, 124, 600-616. <https://doi.org/10.1093/brain/124.3.600>

Tekin-İftar, E. (2018). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar (2. baskı). E, Tekin-İftar (Ed.) Anı Yayıncılık

Uljarevic, M., & Hamilton, A. (2013). Recognition of emotions in autism: a formal meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 1517-1526.

Youmans, G. & Bourgeois, M., Theory of mind in individuals with Alzheimer-type dementia. *Aphasiology*, 24(4), 515-34. [https://doi.org/ 10.1080/02687030902801573](https://doi.org/10.1080/02687030902801573)

Ebeveyn Katılımının Üstün Yetenekli Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzikal Gelişimine Etkisi

Güven Akşit

Milli Eğitim Bakanlığı
aksitguven@gmail.com

Problem Durumu

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde ebeveyn katılımının önemi, eğitim araştırmalarında sıklıkla vurgulanan bir konudur (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılımı, çocukların akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemekte önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle müzik eğitimi alanında, ebeveyn katılımının öğrencilerin müzikal gelişimleri üzerinde belirleyici etkileri olduğu görülmektedir (Hallam, 2010). Müzik eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlayan bir disiplin olarak kabul edilmektedir (Schellenberg, 2004). Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal yeteneklerini ve algılarını geliştirmek, onların genel akademik ve kişisel başarılarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir (McPherson & Schubert, 2004).

Müzikal yetenek, genellikle erken yaşlarda ortaya çıkan ve doğru yönlendirme ile geliştirilebilen bir yetenektir. Bu süreçte ebeveynlerin rolü, çocukların müzikal eğitime olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmada kritik bir öneme sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarının müzikal eğitime katılımı, onların evdeki müzikal aktivitelerden müzik derslerine ve etkinliklere kadar çeşitli şekillerde olabilir. Bu katılım, çocukların müzikal becerilerini ve performanslarını doğrudan etkileyebilir. Ayrıca, ebeveynlerin müzikal eğitim konusundaki farkındalık düzeyleri, çocuklarının müzikal gelişimlerini desteklemede önemli bir faktördür (Costa-Giomi, 1999).

Mevcut literatür, ebeveyn katılımının çocukların genel eğitim başarıları üzerindeki etkilerini geniş bir şekilde ele almaktadır (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Fan & Chen, 2001). Ancak, ebeveyn katılımının üstün yetenekli müzik öğrencilerinin müzikal gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal yeteneklerinin ve algılarının geliştirilmesi, onların genel akademik ve kişisel başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Sönmez, 2015). Bu nedenle, ebeveyn katılımının üstün yetenekli müzik öğrencilerinin müzikal gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın teorik çerçevesi, ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimlerine olan etkilerini inceleyen modeller üzerine kurulmuştur. Epstein'in (2001) ebeveyn katılım modeli, ebeveynlerin çocuklarının eğitime aktif katılımının öğrencilerin başarılarını artırdığını öne sürmektedir. Vygotsky'nin (1978) sosyal gelişim teorisi ise, öğrenmenin sosyal etkileşimler yoluyla

gerçekleştiğini ve ebeveynlerin bu süreçte önemli bir rol oynadığını vurgular. Bu teorik yaklaşımlar, araştırmanın temelini oluşturmakta ve elde edilen bulguların yorumlanmasında kullanılmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi, ebeveyn katılımının üstün yetenekli öğrencilerin müzikal gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemektir. Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal yeteneklerinin ve algılarının geliştirilmesi, onların genel akademik ve kişisel başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Sönmez, 2015). Bu nedenle, ebeveyn katılımının üstün yetenekli müzik öğrencilerinin müzikal gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın hedefleri şunlardır:

- Ebeveynlerin çocuklarının müzikal eğitime katılım düzeylerini belirlemek.
- Ebeveyn katılımının üstün yetenekli müzik bölümü öğrencilerinin müzikal becerileri üzerindeki etkisini incelemek.
- Ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmak.
- Ebeveyn katılımının öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek.
- Ebeveynlerin müzikal eğitim konusundaki farkındalık düzeylerinin, çocuklarının müzikal gelişimine katkısını incelemek.

Bu araştırmanın bulguları, eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli çıkarımlar sunacaktır. Ebeveyn katılımının üstün yetenekli öğrencilerin müzikal gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimcilerin ve politika yapıcıların ebeveyn katılımını teşvik eden stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, bu çalışma, ebeveynlerin çocuklarının müzikal eğitime daha aktif katılımlarını sağlamak için ebeveyn eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma, ebeveyn katılımının üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı, akademik başarı ve sosyo-duygusal gelişim üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemeyi ve bu alandaki literatüre önemli katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının eğitime daha aktif katılımını teşvik etmek için kullanılacak stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir ve eğitim uygulamalarında daha etkili yöntemlerin benimsenmesini sağlayabilir.

Yöntem

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı, akademik başarı ve sosyo-duygusal gelişimlerini incelemek için betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlarken, ilişkisel tarama deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemeyi hedefler (Karasar, 2012; Fraenkel & Wallen, 2009). Bu yöntemler, ebeveyn katılımının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemek için uygun ve etkili bir yöntem sunmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır Bağlar Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 20 üstün yetenekli müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, 9-14 yaş aralığında olup, müzikal yetenekleri ve akademik başarılarıyla öne çıkan öğrencilerdir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır, bu yöntem araştırma sorularını yanıtlamak için en uygun katılımcıların seçilmesini sağlar.

Veri toplama araçları olarak Veli Katılımı Ölçeği (VKO), Öğrenci Müzik Performansı Anketi ve Sosyal Beceri Gelişim Ölçeği (SSIS) kullanılmıştır. VKO, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılım düzeylerini değerlendiren geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Gürbüz Türk & Şad, 2010). Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yüksek güvenilirlik değerleri (Cronbach alfa = 0.89) göstermiştir. Öğrenci Müzik Performansı Anketi, öğrencilerin müzikal performanslarını ve müzikal algılarını değerlendirmek için kullanılmıştır (McPherson & Schubert, 2004). Bu ölçek de yüksek bir güvenilirlik değeri (Cronbach alfa = 0.85) sunmaktadır. SSIS, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini ve sosyal etkileşimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır (Gresham & Elliott, 2008). Bu ölçeğin de güvenilirlik çalışmaları yüksek (Cronbach alfa = 0.90) bulunmuştur.

Veri analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve regresyon analizi gibi yöntemler uygulanmıştır. Betimsel istatistikler, katılımcıların demografik özelliklerini, müzikal performanslarını ve ebeveyn katılım düzeylerini özetlemek amacıyla kullanılmıştır. Korelasyon analizi, ebeveyn katılımı ile öğrencilerin müzikal gelişimi arasındaki ilişkileri belirlemek için uygulanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve gücü belirlenmiştir. Regresyon analizi ise, ebeveyn katılımının öğrencilerin müzikal performanslarına ve sosyal-duygusal gelişimlerine olan etkilerini tahmin etmek için kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımsız değişken olarak ebeveyn katılımını ve bağımlı değişken olarak öğrencilerin müzikal performanslarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini kullanarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini tahmin etmiştir.

Bu metodoloji, ebeveyn katılımının üstün yetenekli öğrencilerin müzikal gelişimi üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelememizi sağlamıştır. Verilerin analizi, ebeveyn katılımının öğrencilerin müzikal becerileri, akademik başarıları ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olmuştur. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacına ulaşmada önemli veriler sunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, ebeveyn katılımının üstün yetenekli öğrencilerin müzikal becerileri, akademik başarıları ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerinde önemli ve olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre, ebeveyn katılımı yüksek olan öğrencilerin müzikal becerilerinde %42, akademik başarılarında ise %36 oranında bir artış gözlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının müzikal eğitimine aktif katılımı, öğrencilerin sosyal becerilerini ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemiştir.

Bu bulgular, ebeveyn katılımının öğrencilerin genel gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynadığını gösteren önceki araştırmalarla uyum içerisindedir (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Hallam (2010) ve Schellenberg (2004) gibi çalışmalar, müzikal eğitimin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu araştırma, ebeveyn katılımının bu süreçteki önemini vurgulamakta ve müzikal eğitimde ebeveyn desteğinin öğrencilerin başarılarını artırmada etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Ancak, çalışmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneklemin yalnızca Diyarbakır Bağlar Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören öğrencilerden oluşması, sonuçların genelleştirilebilirliğini kısıtlamaktadır. Gelecekte, daha geniş ve çeşitli örneklem gruplarında benzer araştırmalar yapılarak bu bulguların doğrulanması gerekmektedir. Ayrıca, uzun vadeli etkilerin değerlendirilmesi için boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzikal gelişim, ebeveyn katılımı, üstün yetenekliler

Kaynakça

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. McGraw-Hill.

Gürbüzürk, O., & Şad, S. N. (2010). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım.

McPherson, G. E., & Schubert, E. (2004). Measuring performance enhancement in music. *Journal of Research in Music Education*, 52(4), 368-382.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS)*. Pearson.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.

Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, 1-18.

Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 198-212.

Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 179-238.

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433.

Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.

Roid, G. H., & Barram, R. A. (2004). *Essentials of Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5) Assessment*. John Wiley & Sons.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.

Otomatik Olarak Üretilen Sözel Olmayan Akıl Yürütme Maddelerinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*

Sabiha Bozdağ^{1,*} & Ayfer Sayın¹

¹ Gazi Üniversitesi
bozdag.sabihaa@gmail.com

Problem Durumu

Otomatik madde üretimi (OMÜ), bilgisayar teknolojisi ve modelleri bir araya getirilerek test maddelerinin verimli bir şekilde oluşturulmasını ifade eden süreçtir (Gierl vd., 2012). Bu yöntem, süreci otomatikleştirerek ve öngörülebilir zorluk seviyelerine sahip maddelerin oluşturulmasını sağlayarak geleneksel madde oluşturma yaklaşımlarının sınırlamalarının üstesinden gelmek amacıyla geliştirilmiştir (Sun vd., 2019). İnsan ya da bilgisayar teknolojisiyle geliştirilen bilişsel ve psikometrik modelleme uygulamalarını teknolojiye entegre eden OMÜ, aynı anda çok sayıda maddenin üretilmesine olanak tanır (Attali vd., 2022). Ayrıca OMÜ, benzer madde gücüne sahip paralel sorular üretmeye ve birden fazla dilde madde oluşturmaya yardımcı olabilir (Adji vd., 2018; Sayın & Gierl, 2024). Türkçede de başarılı bir şekilde madde üretiminin gerçekleştirildiği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Sayın & Gierl, 2023; Sayın & Gierl, 2024; Sayın, vd. 2023).

Sözel olmayan akıl yürütme maddelerinin oluşturulması da dâhil olmak üzere çeşitli disiplinlerde OMÜ'den yararlanıldığı görülmektedir. Araştırmalar; OMÜ'nün akıl yürütme, şekilsel matris maddeleri ve sayı serisi akıl yürütme maddeleri gibi farklı akıl yürütme görevleri türlerinde sözel olmayan akıl yürütme maddeleri geliştirme potansiyelini göstermiştir (Gierl vd., 2015; Ryoo, vd., 2022; Sayın, vd. 2023; Sun, vd. 2019). Bu çalışmanın amacı da Türkiye'de özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim imkanı sunan Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinin (BİLSEM) giriş sınavlarında kullanılan maddeleri OMÜ aracılığıyla otomatik olarak üretmektir.

BİLSEM; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekli öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik, matematik ve sanat dâhil olmak üzere çeşitli alanlardaki yeteneklerini geliştirmeleri için onlara teşvik edici bir eğitim ortamı sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin örgün eğitimlerini aksatmayacak şekilde potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına yönelik kurulan bu merkezler için giriş testi uygulanmaktadır (MEB, 2018). Genel yetenek alanında uygulanan merkezi giriş sınavında görsel akıl yürütme maddeleri de yer almaktadır. Söz konusu giriş testleri bilgisayar ortamında hazırlansa da sınav soruları uzmanlar tarafından geleneksel yöntemlerle geliştirilmektedir. Hâlbuki yapay zekâ teknolojisinin eğitim alanında hızla uygulama alanı bulduğu günümüzde akıl yürütme maddelerinin de yenilikçi teknolojilerle üretilmesi gerekir (Gierl vd., 2015; Ryoo, vd., 2022; Sayın, vd. 2023; Sun, vd. 2019). Bu araştırma kapsamında BİLSEM giriş sınavlarında kullanılan sözel olmayan akıl yürütme maddelerini OMÜ aracılığıyla otomatik olarak üretmek ve üretilen sonuçların psikometrik özelliklerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel araştırma yönteminde yürütülmüştür. Araştırmaya Ankara, Nevşehir ve İstanbul illerinde ilkokul 3. sınıfa devam eden toplam 1023 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %63.4'ünü (n=649) normal gelişim gösteren (BİLSEM giriş sınavına katılıp girmeye hak kazanamamış ya da giriş sınavına hiç katılmamış) %36.6'sını (n=374) ise özel yetenekli (BİLSEM giriş sınavına katılıp girmeye hak kazanmış ve BİLSEM'e kayıt yaptırmış) ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 8-10 yaş grubundaki öğrencilerin ortalama yaşı 8.99'dur (± 0.54). Öğrencilerin %44.4'ü (n=454) kız, %55.6'sı (n=569) erkektir.

Araştırma kapsamında BİLSEM giriş sınavlarında bazı durumlarda bütün bir test olarak (örn. BNV), bazı durumlarda ise bir alt test olarak (örn. ASİS vagonlar ve dönen figürler alt testleri) kullanılan testlere benzer şekilde sözel olmayan akıl yürütme testi geliştirilmiştir. Testin geliştirilme sürecinde sözel olmayan akıl yürütme maddeleri üzerine çalışılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir.

OMÜ için öncelikle bilişsel model geliştirilmiş ve bilişsel modelde şekil tamamlama, döndürme, birleştirme, simetri ve sıralama olmak üzere 5 akıl yürütme işlem basamağı tanımlanmıştır. Bilişsel model bağlamında her bir akıl yürütme işlem türü için üç madde, uzman tarafından geleneksel yöntemlerle hazırlanmıştır. Oluşturulan 15 maddelik test ön çalışma olarak normal gelişim gösteren 30 ve özel yetenekli 2 öğrenciye uygulanmış ve teste ilişkin genel düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilen test 225 kişilik bir gruba pilot çalışma kapsamında uygulanmış ve madde analizleri klasik test kuramına göre gerçekleştirilmiştir. Testteki her akıl yürütme işlem basamağından en iyi çalışan 2 madde seçilmiştir. Ardından model tabanlı OMÜ ile iki farklı sözel olmayan akıl yürütme maddesi (döndürme maddesi) otomatik olarak üretilerek teste yerleştirilmiştir. OMÜ ile üretilen maddelerle birlikte toplamda 12 maddeden oluşan bir sözel olmayan akıl yürütme testi hazırlanmıştır ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl uygulama çalışması gerçekleştirilmiş ve Sebhat Görenuygulamadan elde edilen cevaplar doğrultusunda betimsel ve madde istatistikleri hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin 12 maddeden oluşan sözel olmayan akıl yürütme test maddelerindeki doğru cevap ortalaması 8.75; normal gelişim gösteren öğrencilerin ise 4.79 olarak hesaplanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir ($t=27.82$; $p=0.000$; $n^2=0.42$). Bu sonuçlar, geliştirilen testin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Sözel olmayan akıl yürütme test maddelerinin madde güçlük indeksinin özel yetenekli öğrencilerden elde edilen cevaplarla 0.50 ile 0.91 arasında; normal gelişim gösteren öğrencilerde ise 0.16 ile 0.72 arasında hesaplandığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında otomatik olarak üretilen 4. maddeyi özel yetenekli öğrencilerin %81'inin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ise %34'ünün doğru cevaplandığı; 5. maddenin de benzer şekilde doğru cevaplandırılma oranının sırasıyla %79 ile %44 olduğu belirlenmiştir. Otomatik olarak üretilen 4. maddenin ayırt edicilik indeksi 0.70; 5. maddenin ayırt

edicilik indeksi de 0.69 olarak hesaplanmıştır ve bunlar testteki en yüksek ayrırcılığa sahip maddeler arasında yer almaktadır. Hesaplanan değerler; otomatik madde üretiminin, doğru şekilde yapılandırıldığında, psikometrik özellikleri iyi düzeyde olan ölçme araçları geliştirmede kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Otomatik madde üretimi, özel yetenekli öğrenciler, sözel olmayan akıl yürütme

* Bu araştırma, yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Kaynakça

- Adji, T., Pribadi, F., Prabowo, H., Rosnawati, R., & Wijaya, A. (2018). Generating parallel mathematic items using automatic item generation. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.26499/iceap.v1i1.78>
- Attali, Y., Runge, A., LaFlair, G. T., Yancey, K., Goodwin, S., Park, Y., & Von Davier, A. A. (2022). The interactive reading task: transformer-based automatic item generation. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.903077>
- Gierl, M., Lai, H., & Turner, S. (2012). Using automatic item generation to create multiple-choice test items. *Medical Education*, 46(8), 757-765. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04289.x>
- Gierl, M.J., Ball, M.M., Vele, V., & Lai, H. (2015). A method for generating nonverbal reasoning items using n-layer modeling. In *Computer Assisted Assessment. Research into E-Assessment: 18th International Conference, CAA 2015, Zeist, The Netherlands, June 22–23, 2015*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27704-2_2
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Ryoo, J. H., Park, S., Suh, H., Choi, J., & Kwon, J. (2022). Development of a new measure of cognitive ability using automatic item generation and its psychometric properties. *Sage Open*, 12(2), 21582440221095016.
- Sayın, A. & Gierl, M. (2023). Automatic item generation for online measurement and evaluation: Turkish literature items. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(2), 218-231. <https://doi.org/10.21449/ijate.1249297>
- Sayın, A., Bozdağ, S., & Gierl, M. J. (2023). Automatic item generation for non-verbal reasoning items. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(Special Issue), 132-148. <https://doi.org/10.21449/ijate.1359348>

Sayin, A., & Gierl, M. (2024). Using OpenAI GPT to Generate Reading Comprehension Items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 43(1), 5-18.
<https://doi.org/10.1111/emip.12590>

Sun, L., Liu, Y., & Luo, F. (2019). Automatic generation of number series reasoning items of high difficulty. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00884>

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine İlişkin Görüşleri

Hacer Akdeniz ^{1,*}, Selin Özer ² & Derya Genç Tosun ¹

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² Anadolu Üniversitesi

akdenizhacer98@gmail.com

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireyin iletişimin sözel-sözel olmayan boyutlarında ve sosyal etkileşimde yetersizlik yaşamasıyla birlikte tekrar eden takıntılı, sınırlı davranışlarla kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluktur. Bunlarla birlikte OSB'nin tanılanmasında ölçüt olabilecek diğer sınırlılıklar; aynılıkta ısrar, tekrar eden davranış örüntüleri, rutine sıkı bağlılıktır (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB, yaygınlık bakımından son yıllarda hızlı bir şekilde artış gösteren gelişimsel bir yetersizlik türüdür. 2023 yılında yayımlanan rapora göre OSB'nin yaygınlık oranı 1/36 olarak açıklanmıştır (CDC, 2023).

Uluslararası alan yazına bakıldığında OSB olan bireylerin genel eğitim sınıflarında geçirdikleri zaman diliminin giderek arttığı fakat artan zamana karşın OSB olan bireylerin eğitiminde yeterince etkili müdahale programlarına yer verilmediği vurgulanmaktadır (Wong vd., 2015). OSB olan öğrencilere sunulan müdahale programları, sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri, davranış müdahale programları, akademik beceriler gibi çeşitlilik göstermektedir. Bu konular içerisinden akademik becerilerle ilgili yapılan çalışma sayısının yeterli olmadığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Knight vd., 2013). Bu durumun akademik becerilerde tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha çok güçlük yaşayan OSB tanısı almış bireylerin eğitim hayatını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Keen vd., 2016). OSB olan bireylerle gerçekleştirilen akademik beceriler incelendiğinde en çok matematik alanında daha sonra fen bilimleri ve okuma yazma alanlarında çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Fen bilimleri dersi içerdiği bilimsel süreç becerileriyle problem çözebilen, araştırmacı-sorgulayıcı, üst düzey düşünce geliştirebilen bireyleri yetiştirmeyi hedeflediğinden fen öğretiminin, herkes için ulaşılabilir olması son derece önemlidir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma uygulamalarına dahil edildiğinde fen bilimleri dersine yönelik üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Buna karşın özel gereksinimli öğrencilerin fen bilimleri dersinin içerdiği çeşitli konularda güçlükler yaşadığı görülmektedir. OSB olan öğrenciler, (a) görsel materyallerle daha iyi öğrendiklerinden, (b) iletişim sınırlılıkları yaşadıklarından, (c) davranışsal problemlerden, (d) fen bilimleri dersi soyut ve anlaşılması güç bazı konuları içerebileceğinden fen bilimleri dersinde zorluklar yaşayabilirler (Akgül ve Mertoğlu, 2020). Fen bilimleri dersi yürütülürken karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında eğitim öğretim süreçlerinin verimli bir

şekilde uygun yöntem-teknik ve materyallerle tasarlanmasının önemli olduğu bilinmektedir (Özdemir ve Çetin, 2018).

Fen bilimleri dersine ait konu ve kavramların OSB olan öğrencilere öğretilmesinin önemini göz önünde bulundurulduğunda hem genel eğitim sınıfındaki öğrencilere hem de özel eğitim sınıfındaki öğrencilere fen bilimleri dersinin sunulmasının son derece önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan OSB olan öğrencilerle çalışan ve onların bu konudaki ihtiyaçlarını en iyi bilen özel eğitim öğretmenleri/fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri dersine ilişkin görüşlerinin alınması ileride yapılacak olan çalışmalar için alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmada fen bilimleri dersi kapsamında sunulan fen deneylerinin yapımına ilişkin sorulara da yer verildiğinden araştırma bu yönüyle alan yazındaki diğer benzer çalışmalardan ayrılmaktadır.

OSB olan öğrencilere fen bilimleri dersine ait konu-kavramların öğretilmesi ve gerektiğinde konu ile alakalı fen deneyleri yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca fen bilimleri dersini sınıf ortamında gerçekleştirirken kullanılan yöntem-teknik ve materyallerin daha verimli öğrenme ortamları oluşturduğu bilinmektedir. Buradan hareketle OSB olan öğrencilere, fen bilimleri dersini genel eğitim sınıflarında sunan fen bilimleri öğretmenleri ile fen bilimleri dersini özel eğitim sınıflarında sunan özel eğitim öğretmenlerinin, fen bilimleri dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Fen bilimleri ve özel eğitim öğretmenlerinin fen bilimleri dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçekleşen durumların kendi bağlamında ve çeşitli veri toplama yollarıyla derinlemesine incelenmesini ve temalara ulaşılmasını sağlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın katılımcı grubunda yedi fen bilimleri öğretmeni ve yedi özel eğitim öğretmeni yer almaktadır. Katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmeden önce iki farklı pilot görüşme oturumu düzenlenerek soruların anlaşılabilirliği ve görüşme süreci gözden geçirilmiştir. Pilot görüşme oturumlarının ardından OSB olan bireylerle çalışan ve katılımcı olarak yer almayı kabul eden öğretmenler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış görüşme türüne göre daha esnek olması ve araştırmacı tarafından gerekli görülen yerlerde alt soruların sorulmasına olanak tanınması yönüyle daha ayrıntılandırılmış cevaplara ulaşılması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir (Creswell, 2013). Görüşme sırasında yöneltilen sorular, araştırmacılar tarafından önceden hazırlanmış ve üç farklı uzmandan alınan dönütlere göre düzenlenmiştir. Bununla birlikte veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğünden de yararlanılmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi video konferans aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin dökümü tümevarımsal içerik analizi yöntemi ile temalara ayrılmış ve analiz edilmiştir. Görüşmelerin dökümünün doğruluğunu sağlamak amacıyla ikinci araştırmacı görüşmelerin ses kayıtları ve dökümlerini incelemiş ve ses kayıtları ile dökümlerin aynı olup olmadığını kontrol etmiştir. Temalar elde edildikten hemen sonra kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla bağımsız olarak kodlama gerçekleştiren araştırmacılar bir araya gelerek görüş ayrılığı yaşanan maddeleri gözden geçirmiş ve görüş birliğine varmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada OSB olan öğrencilerle çalışan fen bilimleri ve özel eğitim öğretmenlerinin fen bilimleri dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda 7 özel eğitim öğretmeni ve 7 fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam 14 katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; fen bilimleri dersine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin çeşitli görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşlerin bir kısmı birbirine paralellik gösterirken bir kısmı birbirinden farklıdır. Elde edilen veriler yorumlanırken araştırmacı günlüğü ve notları da verilerin yorumlaması sürecine dahil edilmiştir. Bulguların tamamı kongrede detaylı bir biçimde dinleyicilerle paylaşılacaktır. Paylaşılan bulgulardan hareketle ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, fen bilimleri, fen bilimleri öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Akgül, E. M., & Mertoğlu, H. (2020). Öğretmen yetiştirme programlarında otizm farkındalığı: fen bilgisi eğitimi örneği. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 31-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1170623>

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association. doi:10.1176/appi.books.9780890425596

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.) *Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Fen öğretiminde problem çözme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192. doi:10.16986/HUJE.2001016963

Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (2016). Strategies for supporting the social communication of infants and toddlers with autism spectrum disorder: An evidence-based review of interventions. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 1- 10. doi: 10.3109/17549507.2015.1060518.

Knight, V. F., McKissick, B. R., & Saunders, A. (2013). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2628-2648. doi: 10.1007/s10803-013- 1814-y

Özdemir, F., & Çetin, P. S. (2018). Fen Bilgisi Öğretiminde Etkili Ders Planı Tasarlama ve Uygulama. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 88-95. doi:10.11114/jets.v6i3.2973

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z.

Okuma Güçlüğü Olan Bir Ortaokul Öğrencisinin Çözümleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Okuma Müdahalesinin Etkililiğinin İncelenmesi

Göksel Cüre ¹ & Emrah Gülboy ^{2,*}

¹ Giresun Üniversitesi

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi

emrah.gulboy@omu.edu.tr

Problem Durumu

Okuma güçlüğü, okuma becerisinin gelişimini engelleyecek herhangi bir özel tanısı olmamasına rağmen bir öğrencinin mevcut sınıf düzeyinden en az 2 sınıf düzeyi altında okuma performansı göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Chambers-Cantrell vd., 2010; Scammacca vd., 2015). Okuma güçlüğü, tüm dünyada okul döneminde sıklıkla karşılaşılan durumlardan biridir. Ulusal Eğitimsel İlerlemeyi Değerlendirme (National Assessment of Educational Progress) raporuna göre ABD’de ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin %37’si, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin %30’u okuma güçlüğüne sahipken (2022); Avrupa’da on beş yaşının altındaki her beş öğrenciden biri okuma güçlüğüne sahiptir (De Coster vd., 2011). Küresel Öğrenme Yoksulluğunun Durumu (The State of Global Learning Poverty) raporunda ise düşük ve orta gelirli ülkelerdeki 10 yaş altı çocukların %70’nin basit bir metni okuyup anlayamadığı belirtilmiştir (World Bank vd., 2022). Okuma güçlüğü’nün giderilmesinde durumun erken fark edilmesi, yüksek nitelikli etkili öğretim stratejilerinin kullanılması ve gelişimin sistematik olarak takip edilmesi son derece kritiktir (Wanzek vd., 2013). Okuma güçlüğüne erken dönemde müdahale edilmediğinde söz konusu sorun kalıplaşmakta ve çözümü daha zor bir hale gelmektedir. Yapılan araştırmalar ortaokul döneminde okuma güçlüğü olan öğrencilerin ilkökul döneminde okuma güçlüğü olan öğrencilere kıyasla okumanın daha fazla boyutunda sorun yaşadığını daha uzun sürede okuma müdahalelerine olumlu yanıt verdiğini göstermektedir (Hock vd., 2009; Suggate, 2016). Dahası, ortaokul döneminde de okuma güçlükleri çözülmediğinde lise döneminde okuldan atılma ve bunun sonucu olarak düşük istihdam profili, toplumsal hayata nitelikli katılım sağlayamama gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (DePaoli vd., 2018). Dolayısıyla, erken dönemde müdahale edilmeyen okuma güçlüklerinin en azından ortaokul döneminde çözülmesi bu öğrencilerin ilerleyen yaşlarında kaliteli bir eğitim yaşamı ve sosyal yaşam sürdürebilmesi için son derece kritiktir. Ortaokul dönemindeki okuma güçlüğü olan öğrencilere gerçekleştirilecek okuma müdahalesinin belirlenmesi bu öğrencilerin okumanın hangi alanında güçlük çektiklerine göre değişmektedir. Okuma yazılı sembollerin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasıdır (Penner–Wilger vd., 2008). Tanıma göre okumanın çözümleme ve anlama olmak üzere iki ana boyutu bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar ortaokul döneminde okuma güçlüğü olan öğrencilerin her iki boyutta da sorunları olabileceğini gösterse de yaygın olarak anlama becerisine odaklanılmıştır (Scammacca vd., 2015). Her ne kadar okumanın temel amacı okunandan anlam elde etmek olsa da çözümleme becerisi gelişmeden okunandan anlam elde etmek mümkün değildir. Dolayısıyla, başarılı okumanın başlangıcı yeterli çözümleme becerisine sahip olmaktan geçmektedir. Söz konusu gereksinimlerden hareketle bu araştırmada hazırlanan okuma müdahalesi paketinin ortaokul

döneminde okuma güçlüğü olan bir öğrencinin çözümleme becerisini geliştirme üzerindeki etkililiğini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden A-B deseni ile tasarlanmıştır. A-B deseni araştırmanın bağımsız değişkeni uygulanmadan önce katılımcının mevcut performansının yineleyen ölçümlerle değerlendirildiği ardından uygulama aşamasına geçilerek bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisinin incelendiği bir desendir (Gast vd., 2018). Araştırmanın katılımcısı ortaokul 6. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan bir öğrencidir. Araştırma öncesi öğrencinin harf, sözcük, metin düzeyinde okuma performansı araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca, Kelime Okuma Bilgisi Testi ile öğrencinin anlamlı, anlamsız sözcük okuma becerisi (Babür vd., 2011) ve Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi ile öğrencinin okuma doğruluğu, okuma hızı becerileri ölçülmüştür (Melekoglu vd., 2021). Yapılan değerlendirmelerde öğrencinin harfleri ve heceleri doğru olarak seslendirdiği ancak sözcükleri heceleyerek okuduğu, anlamsız sözcük okuma başarısının düşük olduğu, anlamlı bir kısa metni okuyacak kadar çözümleme becerisine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin performansı göz önünde bulundurularak doğrudan öğretim yöntemi, metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejilerinden oluşan bir okuma müdahalesi tasarlanmıştır. Aynı zamanda 4 ses iki heceden başlayıp 12 ses 5 heceye doğru ilerleyen her biri 26 sözcükten oluşan sözcük okuma listeleri ve okunabilirlik değeri 1. Sınıf düzeyinde olan paragraflar hazırlanmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi sözcük okuma becerisi geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Yöntem kullanılırken her oturumda bir kez model olma, üç kez rehberli uygulama ve bir kez bağımsız uygulama yapılmıştır. Öğrencinin bir sözcük listesinden diğerine geçmesi için üç oturum art arda %90 ve üzeri doğru okuma ölçütü konulmuştur. Hece ve ses sayısının artırılması için ise üç farklı sözcük listesinde %90 ve üzeri doğru okuma ölçütü (örneğin, 4 ses 2 heceden oluşan 26 sözcüklü üç farklı liste) konulmuştur. Metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisi ise önce paragrafın ses kaydının dinletilmesi ardından paragrafın beş kez okutulması ve her okuma sonrası okuma hatalarının düzeltilmesi şeklinde kullanılmıştır. Bir paragraftan diğerine geçmek için her paragrafı üç oturum art arda %98 ve üzeri doğru okuma ölçütü konulmuştur. Araştırmanın uygulama süreci ikinci yazar tarafından Haziran-Temmuz ayında haftada 2 gün her gün bir saat (45 dakika paragraf 15 dakika sözcük okuma) olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin verileri her çalışma sonrası birinci yazar tarafından toplanıp grafiğe işlenmiştir. Birinci yazar araştırmanın gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliğini tüm araştırma boyunca gönderilen ses kayıtlarından toplamıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik sözcük okuma çalışmaları için %95, paragraf okuma çalışmaları için %97'dir. Uygulama güvenilirliği ise her iki çalışmada da %100'dür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrudan öğretime dayalı sözcük okuma çalışması sonrası öğrenci üç oturum art arda 4 ses iki heceden oluşan sözcüklerde %100 okuma doğruluğuna ulaşmıştır. Metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisi ile yapılan paragraf okuma çalışmaları sonrası ise birinci sınıf düzeyinde üç farklı metinde %98 ve üzeri okuma doğruluğuna ulaşmıştır. Sonuç olarak araştırmanın sonunda doğrudan öğretim, metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejilerinden oluşan okuma müdahalesi paketinin öğrencinin sözcük

okuma ve metin okuma doğruluğunu geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Söz konusu bulgu çözümlene becerisinin geliştirilmesinde etkililiği kanıtlanmış okuma stratejilerini içeren okuma müdahalesi paketi oluşturmanın etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir (Scammacca vd., 2015; Suggate vd., 2016; Wanzek vd., 2012). Bununla birlikte araştırmadan elde edilen bulguların (a) araştırmanın deneysel kontrolünün zayıf olması, (b) tek katılımcı ile çalışılması, (c) sözcük okuma çalışmalarının iki hecede kalması (ç) metin okuma çalışmalarının birinci sınıf düzeyinde kalması gibi nedenlerden dolayı dikkatli yorumlanmalıdır. İleri araştırmalara yönelik olarak bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenmesini destekleyecek çalışmalar yapılması ya da çözümlene becerisi için farklı okuma müdahale paketleri oluşturularak uzun dönemli incelemeler yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, ortaokul, okuma müdahalesi, doğrudan öğretim, tekrarlı okuma

Kaynakça

Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., & Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 257.

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. Çekeley, E. E. (2011). Türkçe’de kelime okuma bilgisi testi’nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1–21.

DePaoli, J. L., Balfanz, R., Alwett, M. N., Bridgeland, J. (2018). Building a grad nation: Progress and challenge in raising highschool graduation rates. Annual Update 2018. Civic Enterprises and Everyone Graduates Center at the School of Education at Johns Hopkins University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585524.pdf>.

De Coster, I., Baidak, N., Motiejunaite, A., & Noorani, S. (2011). Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Gast, D. L., Ledford, J. R. & Severini, K. E. (2018). Withdrawal and reversal designs. In Ledford, J. R. and Gast, D. L. (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (3rd ed., pp. 333–367). Taylor & Francis Group.

National Assessment of Educational Progress. (2022). NAEP report card: Reading, national achievement-level results: Grade 4 as of 2022. <https://www.nationsreportcard.gov/reading/nation/achievement/?grade=4>

Hock, M. F., Brasseur, I. F., Deshler, D. D., Catts, H. W., Marquis, J. G., Mark, C. A., et al. (2009). What is the reading component skill profile of adolescent struggling readers in urban schools? *Learning Disability Quarterly*, 32, 21–38.

Melekoglu, M., Erden, G. and Cakiroglu, O. (2021). Oral reading skills and comprehension test-II (SOBAT®-II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1).

Penner-Wilger, M. (2008). *Building and assessing reading fluency: Academy of reading with oral reading fluency*. Ottawa, ON: Autoskill International.
<http://eps.schoolspecialty.com/downloads/researchpapers>

Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4–12: 1980–2011. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 369-390.

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of learning disabilities*, 49(1), 77-96.

Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, 83(2), 163-195.

World Bank, UNESCO, UNICEF, USAID, FCDO, Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 Update*. The State of Global Learning Poverty.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Ebeveynlerinin Yaşam Doymu: Sistematiğ Bir Alanyazın Taraması

Rezan Ezgi Kaya ^{1,*} & Emine Erden ¹

¹ Hasan Kalyoncu Üniversitesi
rezgikaya@gmail.com

Problem Durumu

Özel eğitim alanında yaşam kalitesi ve yaşam doymu kavramları üzerinde son yıllarda daha çok durulmuş ve çalışmalar yürütülmüştür (Selvi, 2022; Mengünoğul, 2021). Literatürde bu alanda yapılan çalışmalarda zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin iş yaşamında, aile hayatında, çocuklarının eğitim süreçlerinde ve sosyal yaşamda birçok sorunla karşılaştıkları (Balcı vd., 2018), yaşadıkları olumsuzlukların da yaşam doymularını azalttığı belirtilmektedir (Kabasakal vd., 2012). Yaşam doymunda ebeveynlerin kaygıları ve ihtiyaçlarının yordayıcı olduğu alanyazında görülmektedir. (Deniz vd., 2009) Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının yetersizlikleri nedeniyle yaşadıkları sürekli mutsuzluk, başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler kuramamaları da yaşam doymularını düşürmektedir (Darling vd., 2012). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin yaşam doymularının arttırılması için yaşam doymunu etkileyen unsurların, zihinsel yetersizliği olan çocuğu bulunan ebeveynler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerde yaşam doymu arasındaki farklılıkların incelendiği çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin yaşam doymularının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yaşam doymu kavramı literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bir ortak sentez yapıldığında yaşam doymu bireyin genel olarak kendini hem psikolojik hem de fiziksel yönden iyi hissetmesi, olumlu sosyal kabul gördüğünü düşünmesi ve hissetmesi ve kişisel potansiyelini gerçekleştirmek ve başarmak için olanaklara sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Park vd., 2003). Literatürde yer alan çalışmalarda yaşam doymu unsuru bireyler arasında çeşitli şekillerde algılanabileceğinden yaşam doymuna etki eden faktörler de bireyden bireye farklılık göstermektedir (İncekara, 2018). Yapılan bu çalışmada yaşam doymunu etkileyen temel unsurlar demografik, sosyal ve çevresel faktörler olarak sınıflandırılmış olup söz konusu unsurlar daha detaylı açıklanmıştır.

Ailenin yaşam doymu "aile bireylerinin aile olarak bir arada bulunmaktan mutlu olduğu, kendileri için önemli olan şeyleri yapma şansına sahip olabildikleri ve ailenin gereksinimlerini karşılayabildikleri koşullar" olarak tanımlanmaktadır (Turnbull vd., 2000). Bu nedenle bireylerin yaşam doymu ailenin yaşam doymunu etkilemekte ancak sınırlarını ve tanımını belirlememektedir. Aile dinamikleri içerisinde tipik gelişim gösteren bir çocuğa sahip olmanın ve/veya zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın yaşam doymuna dair dinamikleri değiştireceği düşünölmüktedir. Bu yüzden bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin yaşam doymularının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada sistematik alanyazın taraması yapılmıştır. Sistematik alanyazın taraması özel bir konu hakkında ilgili çalışmaların sentez edilmesi, araştırma tekniğine öncelik verilerek, yanlılığın azaltılması için tipik olarak kapsamlı ve detaylı plan ve araştırma olarak tanımlanmaktadır (Uman, 2011). Bu kapsamda veri tabanları ve anahtar sözcükler belirlenerek taramalar yapılmıştır.

Anahtar sözcük olarak “Zihinsel yetersizlik, ebeveyn, aile, yaşam doyumunu” ve “Intellectual disability, parent, family, life satisfaction” belirlenmiştir. Anahtar sözcüklerle ilgili daha fazla sayıda araştırmaya ulaşmak için anahtar sözcüklerin farklı kombinasyonları oluşturularak arama yapılmıştır. Araştırmaların belirlenmesi için “Google Akademik” ve “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanları anahtar sözcükler kullanılarak taranmıştır.

Tarama sonucunda yaşam doyumuna dair 1574 çalışma dahil edilme ve dışlama kriterlerine göre analiz edilmiştir. Araştırmaya dahil edilme kriterleri araştırmanın lisansüstü tez araştırması olması, araştırmanın ulusal alanyazına ait olması, araştırmanın katılımcılarının anne ve/veya baba olması, araştırmaya katılımcı ebeveynlerin tamamının veya bir kısmının zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuğa sahip olmasıdır. Dışlama kriterleri ise araştırmanın tam metnine erişim sağlanamaması, yöntemin ve katılımcı bilgisinin açık bir şekilde yazılmamış olması, ana katılımcı grup zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynleri dışında kalan diğer özel gereksinim grupları ve/veya tipik gelişim gösteren bireylerin ebeveynleri ise, katılımcı grupta ebeveynlerin dahil olmadığı ebeveynler dışındaki aile bireyleri (kardeşler gibi) veya birincil bakıcılar ile çalışma yürütölmüşe, araştırma 2009 yılından önce yayınlamışsa araştırmaya dahil edilmemiştir.

İncelemede kriterlere uyum sağlayan 16 araştırma çalışmaya dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik açıdan birçok sorun yaşadıkları, bakım yükleri arttıkça yaşadıkları psikolojik sorunların da yükseldiği görölmektedir (Boromand ve diğerleri, 2014). Bu durum zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerde yaşam doyum düzeyinin azalmasına neden olmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda da zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin yaşam doyumlarının düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir (Can ve Gödücü-Tüfekci, 2021).

Zihinsel yetersizliği olan çocuğu sahip ebeveynlerde yaşam doyum düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu kapsamda hem annelerde hem de babalarda yaşam doyumunun düşük düzeyde olduğu görölmüştür.

Yapılan bu çalışmada ele alınan lisansüstü tez çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan çocuğu sahip ebeveynlerde eğitim düzeyi, gelir durumu ve sosyal güvenceye sahip olma durumunun yaşam doyumunu etkileyen unsurlar arasında yer aldığı görölmüştür. Özellikle düşük gelir düzeyi ile düşük eğitim düzeyine sahip anne ve babaların yaşam doyumlarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Sosyal güvenceye sahip olma durumuna göre ele alındığı zaman, herhangi bir sosyal güvenceye sahip olmayan ebeveynlerde yaşam doyum düzeyinin sosyal güvencesi olan ebeveynlerden daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Mengünoğul, 2021).

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, yaşam doyum, ebeveyn, sistematik tarama, özel eğitim

Kaynakça

Balcı, S., Kızıl, H., Savaşer, S., Dur, Ş., & Mutlu, B. (2019). Determining the burdens and difficulties faced by families with intellectually disabled children. *Journal of Psychiatric Nursing*, 10(2), 124-130. DOI: 10.14744/phd.2018.05657

Boromand, N., Narimani, M., & Mosazadeh, T. (2014). Comparing the psychological well being factors among the parents of the mentally retarded children with those of the normal children. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 21(10), 1-8. DOI:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.21.1

Can, F. G., & Tufekci, F. G. (2021). Factors influencing the marital adjustment and life satisfaction of parents who have children with disabilities. *International Journal of Caring Sciences*, 14(1), 88-99.

Darling, C. A., Senatore, N., & Strachan, J. (2012). Fathers of Cchildren with Ddisabilities: Sstress and Llife Ssatisfaction. *Stress and Health*, 28, 269-278. Doi?

Deniz, M. E., Dilmaç, B., & Arıca, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluksüreklilik kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968. ISSN: 1303 – 5134.

İncekara, T. (2018). Üniversite öğrencilerinde vücut algısı ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.

Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. P., Poston, D., Mannan, H., Wang, M., & Nelson, L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 47(4/5), 367-384

Selvi, E. (2022). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumunu yaşam kalitesi ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Turbull A. P., Turnbull H. R., Poston D., Beegle G., Blue-Banning M., Diehl K., Frankland C., Lord L., Marquis, J., Park J., Matt S., & ve Summers J. A. (2000). Enhancing quality of life of families of children and youth with disabilities in the United States. A Paper Presented at Family Quality of Life Symposium, Seattle, WA. Beach Center on Families and Disability, Lawrence, KS.

Kabasakal, Z., Girli, A., Totan, T., & Asyan, F. (2012). Psychiatric symptoms as predictors of life satisfaction in parents with handicapped children. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(2), 1-17. <http://eku.comu.edu.tr/index/8/2/>

Mengünoğul, Ő. (2021). Zihinsel engelli bireylerin anneleriyle normal gelişim gösteren bireylerin annelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk durumlarının karşılaştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Uman, L. S. (2011). Systematic Rreviews and Meta-Aanalyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57-57.

Okula Devam Eden Hafif Zihinsel Engelli Öğrencilerin Gelişim Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri

Nurbanu Akyüz ^{1,*}, Filiz İpekçioğlu ² & Yüksel Gündüz ³

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Çankırı Karatekin Üniversitesi

³ Ondokuz Mayıs Üniversitesi

nurbanuakyz@hotmail.com

Problem Durumu

Tarih boyunca birçok farklı sözcüklerle ifade edilen zihin engelli birey terimi çok uzun yıllar süre içerisinde özellikleri incelenerek tanımlanılmaya çalışılmış ve temel özellikleri belirlenerek günümüzdeki tanım ifadesi yerini almıştır. Günümüzde son halini alan zihin engelli terimi; bireyin, 18 yaşından önce zihinsel fonksiyonlarının gerektirdiği işlevsel niteliklerdeki var olan belirgin geriliğin toplumsal yaşam, sosyal beceri, özbakım, kendini kontrol etme, boş zamanlarını değerlendirme, ev hayatı, sağlık ve güvenlik, iş becerileri ve akademik becerilerdeki uyumsal davranışlardan iki veya daha fazlasında sınırlılık göstermesine neden olan gerilik yaşama durumudur (Sucuoğlu, 2013). Hafif düzeyde zihinsel engelli birey: Bireyin standart zeka testlerindeki zeka bölümü puanı 50-55 ile 70-75 arasında bir puan alması ve bireyin akademik becerilerindeki işlevsellik, sosyal becerilerindeki yaşamış olduğu yetersizlik durumunun uyumu için destek eğitim ve özel eğitime ihtiyacı olan birey olarak ifade edilmektedir (Şafak, 2013). Zeka bölümü puanı 50-75 arasında olan hafif düzeyde zihin engelli bireyler, eğitilebilir zihin yetersizliği olan bireyler olarak da ifade edilmektedir (Özgür, 2013: 250).

Bu araştırmada okula devam eden hafif düzeyde zihin engelli bireylerin gelişim durumları yer almaktadır. Hafif düzeyde zihin engelli bireyler normal gelişim gösteren akranlarından fiziksel olarak farklılık göstermediklerinden çoğunlukla okul çağı dönemine kadar fark edilmeme durumunu yaşamaktadırlar (Eripek, 1993: 14). Hafif düzey zihin engelli bireylerin tanımlanmaları gelişim durumlarına göre bir kısmı okul çağı döneminden önce bir kısmı da gelişimlerinin hızlarına göre okul çağı eğitim kademelerinde fark edilmektedir. Nitekim bu durumun nedeni hafif düzey zihin engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer nitelikte gelişim özelliklerine sahip olmalarıdır (Çıkkılı, 2013: 175). Her ne kadar akranlarıyla aynı gelişim alanlarına sahip olsalarda bu gelişim alanlarında gelişim düzeyleri akranlarına göre normal seyrinde ilerlememektedir. Hafif düzeyde zihin engelli bireylerin akranlarıyla zihin gelişimleri benzerlik gösterebilmekte ancak öğrenme hızları yavaş ve öğrendiklerini hatırlama daha azdır (Şengül, 2008: 9). Söz konusu hafif düzeyde zihin engelli bireyler öğrenmede başkasının yardımına daha çok ihtiyaç duyarlar (Eripek 2009: 115). Bu duruma ek olarak öğrendiklerini farklı zamanlarda hatırlamada ve kullanmada problem yaşarlar (Vuran 2004: 51). Hafif düzeyde zihin engelli bireyler normal gelişim gösteren akranlarından dikkat çekecek şekilde zihinsel yetersizlik ve gelişim geriliğiyle ilgili bir durum göstermemekle birlikte okula başladıkları yıllar içerisinde akademik olarak geri kaldıkları için zamanla fark edilir (Yaşar 2010: 139).

Literatür araştırmasında hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin gerekli eğitim ve destek eğitim sunulduğunda her şeyi yapabildiklerine ilişkin tanımlamalar mevcuttur ancak okula devam eden hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin gelişim durumlarının ne durumda, nasıl olduğuyla ilgili kapsamlı bir araştırma eksikliği göze çarpmaktadır. Oysa gelişim durumlarına ilişkin yaşanan sorunların belirlenmesi ve buna ilişkin çözüm önerilerinin sunulması, gelişimleri açısından son derece önemlidir. Yapılan araştırma ile okula devam eden hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin gelişim durumlarının belirlenmesine, bu sayede ilgililerin dikkatlerini bu durumlar üzerine çekilmesine çalışılmıştır. Böylece gelişim alanlarındaki var olan hızlarını arttırmak için düzenli ve sistematik eğitim almalarına yardımcı olunması da sağlanmış olacaktır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, okula devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin gelişim durumlarına ilişkin veli görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

- 1- Okula devam eden hafif zihinsel engelli öğrencilerin psikomotor gelişimlerine ilişkin veli görüşleri nelerdir?
- 2- Okula devam eden hafif zihinsel engelli öğrencilerin sosyal gelişimlerine ilişkin veli görüşleri nelerdir?
- 3- Okula devam eden hafif zihinsel engelli öğrencilerin bilişsel gelişimlerine ilişkin veli görüşleri nelerdir?
- 4- Okula devam eden hafif zihinsel engelli öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin veli görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Bu araştırma okula devam hafif düzeyde zihin engelli bireylerin gelişim durumlarına ilişkin veli görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasını amaçladığı için olgu bilim deseninde düzenlenmiş olup nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma olan olgu bilim deseni, var olan problem durumunun çözümüne ilişkin gözlem, görüşme vb. gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak, önceden bilinen veyahut fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, problem durumuna ilişkin doğal olguların gerçekçi bir bakış açısıyla ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir durumu ifade etmektedir (Seale, 1999; aktaran: Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu: Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun İli İlkadım İlçesindeki hafif düzeyde zihin engelli bireylere sahip olan velilerden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 8 veliden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada cevap aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama aracı görüşme olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan görüşmede önemli bilgilerin ortaya çıkması için olabildiğince esnek olunmalıdır (Dawson, 2002: 28). Form oluşturulurken, ilgili araştırmalar yapılmış, buradan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdan elde edilen sorular, alanında uzman iki öğretim üyesine incelenmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç veliye okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür. Görüşme,

bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılacakları beyan edilmiştir.

Verilerin Analizi: Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden araştırmacı tarafından kategorize edilerek temalara ayrılır, veriler açık ve sade bir dille tanımlanarak ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden temalara, temalardan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilere göre, veliler, okula devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklarının psikomotor gelişim alanında; oyun oynamayı öğrenme, kurallı oyun oynama, anlamlı devinimsel hareketlerde bulunma, benlik kavramında gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Velilerin çoğu okula devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklarının sosyal duygusal gelişim alanında; duygularını ifade edebilmeyi, evet-hayır diyebilmeyi, iletişimi başlatma- sürdürme- bitirmeyi vb. becerilerde gelişme gösterdiklerini dile getirmişlerdir.

Elde edilen diğer bulgulara göre veliler çocuklarının bilişsel alanda da; bellekte tutma, tartışma, anlama- algılama, dikkat, dinleme ve 3-4 kelimededen oluşan cümle kurma becerilerinde gelişme gösterdiklerini bunun yanı sıra ek olarak bir kısım veli çocuklarının hikaye anlatma- oluşturma, olayları oluş sırasına göre anlatma ve hayal dünyasında gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bir kısım veli çocuklarının öğrenmede günlük yaşamaya devam ettiğini belirtmişlerdir.

Genel olarak veliler okula devam eden hafif düzeyde zihin engelli çocuklarının dil gelişim alanında da diyalog kurma, kelime dağarcılığında artış, neden-sonuç ve telaffuz etme vb. gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Bulgular okula devam eden hafif düzeyde zihin engelli bireylerin akademik becerilerindeki ilerlemeler yavaş gerçekteştiğinden okula rutin olarak devam ettiklerinde bütün gelişim alanlarını bütüncül olarak desteklediği gerçekte yadsınamaz gerçektir bu nedenle geç ve yavaş öğrenmelerde pek çok şey öğrenebilirler.

Anahtar Kelimeler: Okul, hafif düzey zihinsel engelli, gelişim, veli

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri kitabı. (10. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Çıkkılı, Y. (2012). “Zihinsel Yetersizliği olan Çocuklar”, S. Vuran (Ed.) Özel Eğitim (175-207). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Dawson, C.(2002). Practical research methods. Oxford: How To Books.

Eripek, S. (1993). Zihinsel Engelli Çocuklar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2009). “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar”, A. Ataman (Ed.) Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (107-122). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2013). “Zihin Engelliler Ve Eğitimleri”, B. Sucuoğlu (Ed.) Tanımlar Sınıflandırmalar ve Yayıncılık (50-86). Ankara: Kök Yayıncılık.

Şafak, P. (2013). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Şengül, H. (2008). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma Yazma Öğretiminde

Kullandıkları Yöntemin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma

Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24(24), 543-559.

Özgür, İ. (2013). Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim. Adana: Karahan Yayınevi.

Vuran, S. (2004). “Zekâ Geriliği”, S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim (43-56). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yaşar, V. (2010). Azim Varsa Engel Yoktur-Özel Eğitim Gerektiren Özel Çocuklar. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.

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

Kampüs İçindeki Rota Öğretimlerinin, Görme Yetersizliği Olan Üniversite Öğrencilerinin Hedeflere Bağımsız Olarak Ulaşabilmelerindeki Etkililiği

Banu Altunay ¹ & Zeynep Ünal ^{1,*}

¹ Gazi Üniversitesi
zeynep.unl01@gmail.com

Problem Durumu

Görme, hareket etmeye motive edici bir faktördür. Görme yetersizliği nedeniyle, görmeyen bireylerin hareket özgürlüğünün sınırlandığı görülmektedir. Ailelerin korucu tutumları, çevresel faktörler kişilerin hareket özgürlüğünde olumsuz rol oynayabilmektedir. Koruyucu tutumlar ve sistematik öğretimlerin gerçekleştirilmemesi, kişilerin ilerleyen yıllarda başkalarına bağımlı olması sonucunu ortaya çıkarabilmektedir.

Bebeklik döneminden itibaren sistematik şekilde yönelim ve bağımsız hareket çalışmalarının gerçekleştirilmesi, kişilerin bağımsız birer birey olabilmelerinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Bağımsız hareket edebildikleri zaman, bireylerin özgüvenlerinde gözle görülür bir artış meydana gelmektedir. Hareket özgürlüğü, bireylerin sosyalleşmesinde ve bağımsız birer birey olabilmelerinde, toplumla bütünleşmelerinde kilit etmenlerden birisidir. Alan yazında Altunay (2015) tarafından, görme yetersizliği olan kişilerin bağımsız hareket becerilerini gerçekleştirme yüzdelerinin oldukça düşük olduğu ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla genişletilmiş çekirdek müfredatın önemli bir bileşeni olan bağımsız hareket becerilerinin öğretimine yönelik bir program geliştirilmiştir (MEB, 2020). Bu programda bağımsız hareket becerileri ve rota öğretileri vurgulanmaktadır.

Ülkemizde bağımsız hareket becerilerinin öğretiminde yöntemlerin etkililiklerinin belirlendiği çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Ataş, 2019; Polat, 2022).

Üniversite öğrencilerinin rotalarda hareket ederken yaşadıkları belli başlı problemler bulunmaktadır. Genel olarak yaşanan problemler ortamlardaki engeller, hava durumunun olumsuz etkisinden dolayı ya da ilk defa gidilen yerlerde ipucu bulmakta zorlandıkları yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir (Altunay ve Ekinci, 2014). Benzer şekilde yetişkinlerin rotalarda hedeflere ulaşmalarıyla ilgili problemler yaşadıkları, Altunay ve diğerleri (2021) tarafından da vurgulanmaktadır.

Rota öğretimine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Türkiye’de rota öğretimine yönelik, farklı yaş gruplarıyla iki çalışma bulunmaktadır. Bunlardan ilki Altunay (2000) tarafından gerçekleştirilen, ilkokul öğrencilerine ipuçlarının sistematik geri çekilmesiyle rota öğretiminin gerçekleştirildiği bir çalışma, ikincisi ise, Çakmak’ın (2011) ortaokul öğrencileriyle rota öğretileri gerçekleştirdiği çalışmalardır. Yapılan rota öğretimi çalışmaları, ilköğretim öğrencileri ile sınırlı kalmış ve Türkiye’de üniversitede okuyan öğrencilerle yapılmış bir rota öğretimi çalışması bulunmamaktadır.

Bu araştırmada ise üniversitede okuyan görme yetersizliği olan bireylerin kampüs içerisinde bağımsız hareket edebilmeleri için rota öğretimleri gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Araştırmada akran desteği ile gerçekleştirilecek rota öğretimleri etkili midir? Farklı rotalara genelleyebiliyorlar mı? İlerleyen zamanda kalıcı şekilde öğrendiklerini gösteren izleme verileri nasıldır? Gibi sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma Türkiye’de üniversite öğrencileriyle rota öğretimlerinin gerçekleştirileceği ilk çalışma olmuştur ve araştırmanın başka araştırmalara zemin hazırlayacağı dűřünölmektedir.

Gelecekte üniversiteye gelecek görme yetersizliği olan öğrencilerle en fazla etkileşim içinde olabileceği dűřünölen akranlarıyla çalışma gerçekleştirilecek olması da araştırmanın yenilikçi yanlarından birisidir. Akranın yönlendirmesiyle çok daha fazla rotada hareket etmek mümkün olabilecektir.

Yöntem

Araştırmada görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerine akran aracılığıyla desteklenerek ipuçlarının sistematik geri çekilmesiyle sunulan öğretimin, öğrencilerin rotalardaki hedeflere ulaşmalarındaki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli, araştırma modeli olarak seçilecektir.

Araştırma öncesinde ön hazırlık olarak görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin listesine ve iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırma için bu üniversite öğrencileriyle kampüs ve çevresindeki rotaların listesi çıkarılarak gereksinim duydukları rotaların belirleneceği görűmeler gerçekleştirilmiştir. Gereksinim duyma durumuna göre rotaların sayısı en az 3, en fazla 5 rota olacak şekilde rotalar belirlenmiştir. Rotalarda dolaşılarak öenkoşullar belirlenmiş ve bu öenkoşullara sahip olup olmadıklarının değerlendirilmesi için “Rota Öenkořul Kavram ve Becerilerini Deđerlendirme Formu” kullanılmıştır. Rota analizleri hazırlanmış ve öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. “Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öđretimi” dersini almış olan akranla (uygulamacı) rota öğretimi ile ilgili danışman eşliğinde öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Danışman model olma-rehberli uygulama ve bağımsız uygulamayla akranların bağımsız olarak rota öğretimlerini uygulamasına yönelik çalışma öncesinde eğitimler vermiştir. Veri toplama araçları danışman ve araştırmacı akranla birlikte hazırlanmış ve uzman görűřleri alınmıştır. Çalışmanın öğretim, yoklama ve izleme oturumları kampüste belirlenen rotalarda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, Gazi Üniversitesi’nde aktif bir öğrencilik kaydı bulunan total görme yetersizliği olan, ön koşul becerilerden baston becerilerine ve çevresel kavramlara sahip olan, kampüs içindeki hedeflere ulaşmak için rehberle yürüyen (bağımsız hareket edemeyen) görme yetersizliği olan dört üniversite öğrencisi ve akranları oluşturmuştur.

Verilerin toplanması için arařtırmanın uygulama sürecinde görűřme formu, sosyal geçerlik görűřmeleri, rota kayıt formları kullanılmıřtır.

Tüm süreç için hazırlanacak gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği formları, Gazi Üniversitesi’nde Özel Eğitim alanında yüksek lisansına devam eden özel eğitim öğretmeni tarafından

kullanılarak araştırmanın güvenilirlik verileri hesaplanmıştır. Araştırmanın başlama düzeyleri, öğretim ve izleme aşamalarındaki veriler çizgi grafiği ile grafiksel olarak gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın beklenen sonuçları arasında öncelikle görme yetersizliği olan bireylere sunulan öğretim sonrasında hedeflerine bağımsız bir şekilde ulaşabilmeleri bulunmaktadır. Bireylerin yapılan öğretimlerin 7., 14. ve 21. günlerinde de hedeflerine başarıyla ulaşmaları beklenmektedir. Yapılan öğretimlerin sonucunda bireylere rota öğretimi yapılan rotaları, tam ters güzergahta takip ederek rotaları genelleyebilmeleri beklenmektedir. Toplanmakta olan sosyal geçerlik verileri sonucunda ise yapılan öğretimlerin sonuçlarının katılımcıların çevresindeki kişiler tarafından da fark ediliyor olması beklenmektedir. Araştırma sonucunda, akran aracılığıyla gerçekleştirilen öğretimin, üniversite öğrencilerinin kampüs içindeki rotalarda bağımsız şekilde hedeflerine ulaşmalarında etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada akranların uygulama oturumlarının ardından 7., 14. ve 21. günlerde rotalardaki hedeflerine bağımsız olarak ulaşabildiklerinin, üniversite öğrencileri tarafından sürdürüldüğü saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin hedeflerden başlangıç noktalarına (ters yöndeki rotalara) öğrendiklerini genellebildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yönelim ve bağımsız hareket, görme engelli üniversite öğrencileri, rota öğretimi

Kaynakça

Altunay, B. (2000). Görmeengelli öğrencilere belirlenen rotalar boyunca bağımsız hareketin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş rota öğretim materyalinin etkililiği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunay Arslantekin Banu (2015). TheEvaluation of Visually Impaired Students Mobility Skills.Eğitim ve Bilim, 40(180), 37-49., Doi: 10.15390/EB.2015.4184 Altunay Arslantekin, B., & Akı,E. (2016).Türkiye'deki görmeengelliler vekaynaştırma okullarında öğrenim gören görmeengelli öğrencilerin yürüme becerileri ve postürün değerlendirilmesi.Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 4(3), 181-188.

Altunay A. B., & Ekinci, M. (2014). Görmeengelli üniversite öğrencilerinin yönelim ve bağımsız hareket becerilerineilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Identifying theviews of thevisually impaired university students on orientation and mobility skills]. I. Uluslararası Engellilerin İstihdamı Sosyal Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri Kongresi, 22(6), 37-52.

Altunay, B. & Uysal Saraç, M. (2021). Görmeyetersizliği olan öğrencilerin rotalarda ve bina içi/bina dışı düzenlemelerde bağımsız hareket becerilerineyönelik düzeylerinin değerlendirilmesi.TheJournal of International Education Science, 28 (8), 51-79.

Ataş, S. (2019). Görmeengelli kaynaştırma öğrencilerineakran aracılığıyla sunulan rehberleyürüme becerisinin eşzamanlı ipucu yöntemiyle öğretiminin etkililiği, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). G.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çakmak,S. (2011). Görmeengeli olan bireyler için hazırlanan otobüse binme becerisi öğretim materyalinin etkililiği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(41).

Polat,F. & Altunay B. (2020). Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretiminde Ailenin Rolü. 9. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, 19-20. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Farklı Ülkeler ve Uluslararası Değerlendirme Kurulları Tarafından Ele Alınış Biçimlerinin İncelenmesi

Ceren Yeşil ^{1,*}, Barış Biçimli ¹ & Burak Karabey ¹

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi
m.cerenyesil@gmail.com

Problem Durumu

Beceri, çalışma veya öğrenme süreçlerinde kazanılan mantıksal ya da sezgisel düşünce yaklaşımlarının yanı sıra, el yeteneği, yöntem ve araç gereç kullanımını içeren her türlü eylem veya faaliyet olarak tanımlanır (Karabey & Erdoğan, 2023). Üst düzey düşünme becerileri ise karmaşıklık ve bilişsel taleplerdeki artışı, genellikle daha derinlemesine düşünmeyi, daha fazla bilgi işlemeyi ve daha sofistike problem çözme becerilerini gerektiren durumları ifade etmektedir. Üst düzey düşünme becerileri genellikle öğrencilerin bilgi ve becerileri arasındaki ilişkileri daha derinlemesine ele alma ve bireylerin kompleks durumlar karşısında söz konusu bilgi ve becerilerini kullanarak zorluklarla baş edebilme olarak tanımlanabilir. Üst düzey düşünme becerileri, modern eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri haline gelmiştir. Bu beceriler, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yaratıcı çözümler üretme yeteneğini de kazandırmayı amaçlar. Farklı ülkeler ve uluslararası değerlendirme kurulları, bu becerileri geliştirmek ve değerlendirmek için çeşitli yaklaşımlar benimsemektedir. Beceri kavramının son yıllardaki gelişiminde, Kanada , Birleşik Krallık, Singapur ve Türkiye ülkeleri ile PISA (OECD, 2019), TIMMS (Mullis vd., 2020) ve OECD (OECD, 2023) uluslararası öğrenci değerlendirme kurulları benimsemiş oldukları çerçeve ve elde ettikleri sonuçların önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ulusal alanyazın incelendiğinde üst düzey düşünme becerilerine yönelik birkaç sistematik analiz bulunmaktadır (örn., Polat, 2014; Saraçoğlu vd., 2014). Ancak Kanada , Birleşik Krallık, Singapur ve Türkiye ülkeleri ile PISA (OECD, 2019), TIMMS (Mullis vd., 2020) ve OECD (OECD, 2023) uluslararası değerlendirme kurulları tarafından üst düzey düşünme becerilerinin nasıl ele alındığına dair bütüncül bir kaynağa rastlanamamıştır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, uluslararası değerlendirme kurullarına ait yayımları, bildiri ve her türlü yazılı- sözlü- görsel kaynağı ve alanyazını inceleyerek Kanada , Birleşik Krallık, Singapur ve Türkiye ülkeleri ile PISA (OECD, 2019), TIMMS (Mullis vd., 2020) ve OECD (OECD, 2023) uluslararası değerlendirme kurulları tarafından üst düzey düşünme becerilerinin nasıl ele alındığına dair bütüncül ve karşılaştırmalı bir inceleme yapılarak alanyazına detaylı bir içerik ile katkı sağlamaktır.

Yöntem

Farklı ülkeler ve uluslararası değerlendirme kurullarının üst düzey düşünme becerilerini nasıl ele aldığını incelemek adına, ülkelerin ve kurulların ilgili konu hakkındaki yazılı ve görsel yayınları, medya araçları, uluslararası bildirimleri gibi medya ve belgeler nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme modeliyle incelenecektir. Doküman analizi, mevcut kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama

sürecidir. Bu yöntem, belirli bir amaç adına kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve değerlendirilmesi aşamalarını içerir (Karasar, 2005). Doküman analizi araştırılmak istenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analiz edilmesi şeklinde de ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). O’Leary’e (2017) göre doküman analizi, çeşitli yazılı metinlerin birincil araştırma verisi olarak toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi süreci olarak ifade edilmiştir.

Çalışmanın verileri, Braun ve Clarke’ın (2006) çalışmalarında aktarılan Tümevarımsal Tematik Analiz Yöntemi basamakları takip edilerek analiz edilecektir. Tematik analiz, odak grup çalışmaları, bireysel görüşmeler, araştırmacı günlüğü, kayıtlar ve dokümanlar gibi birbirini tamamlayan nitel verilerin kavramsal veya tümevarımsal olarak belirli aşamalarla incelenmesi yoluyla gerçekleştirilir. Bu analiz süreci, verilerin temalar halinde sunulması ve raporlanması ile sonuçlanır. Tematik analiz, araştırmacıların sahip olduğu nitel veriyi en küçük birimlerine ayırarak kendi örüntüsünü oluşturmaya ve bu veriyi detaylı bir şekilde betimlemesine olanak tanır. Ayrıca, diğer veri analiz yöntemlerine temel teşkil ettiği kabul edilmekte ve nitel veri analizine katı bir teorik çerçeve dayatmadan esneklik sağlamaktadır (Braun & Clarke, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonunda, Kanada, Birleşik Krallık, Singapur ve Türkiye gibi ülkelerle birlikte PISA (OECD, 2019), TIMSS (Mullis vd., 2020) ve OECD (OECD, 2023) gibi uluslararası değerlendirme kurulları tarafından üst düzey düşünme becerilerinin nasıl ele alındığına dair kapsamlı ve karşılaştırmalı bir incelemeyle alanyazına katkı sağlayacak önemli bir kaynak ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada henüz herhangi bir nihai sonuca ulaşılmadığını belirtmek gerekir. Araştırma, halen yürütülme aşamasında olup, sonuçların kongre esnasında sözlü bildiri olarak sunulması ve dinleyicilerle paylaşılması hedeflenmektedir. Çalışmanın şu anki aşamasında bir sonuç beklentisi ifade etmemenin sebebi ön yargı oluşturmayı engellemek içindir. Bu sebeple, yazarlar henüz bir sonuç beklentisi belirtmemekte, bunun yerine araştırmanın ilerleyişini titizlikle sürdürmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına değerli bir katkı sunacağı ve gelecekteki çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üst düzey düşünme, düşünme becerileri, özel yetenek, üstün zekâ, doküman analizi.

Kaynakça

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Karabey, B., Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerilerinin tanımlanması ve süreçlerinin modellenmesi. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 971-996. doi: 10.37669/milliegitim.1309180

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., and Fishbein, B. (2020). Timss 2019 international results in mathematics and science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center web site: <https://timssan-dpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>

OECD (2019), PISA 2018 Assessment and analytical framework, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

OECD (2023), PISA 2022 Assessment and Analytical Framework, PISA. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>

Polat, S. (2014). Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, A. G. M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B., & Koç, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (2), 62-74.

O'Leary, Z. (2017). The essential guide to doing your research project. SAGE Publications Inc.

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

3-6 Yaş Özel Gereksinimli Çocukların Problemlı Medya Kullanımlarının Ebeveyn Çocuk Yönünden İncelenmesi

Esmā Akbana ^{1,*}, Murat Balcı ¹ & Hadiye Küçükkaragöz ¹

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi
ozelegitimdilses@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzün hızla gelişen dijital çağında okul öncesi dönem çocuklarda ekran başında geçirilen sürenin artması, araştırmacılar, eğitimciler ve ebeveynler arasında endişelere yol açmaktadır. Çocukların dijital cihazlara olan bağımlılığı sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Diğer bir deyişle, erken çocukluk döneminde ekrana bilinçsizce ve yoğun bir şekilde maruz kalan çocukların dikkat dağınıklığı, sosyal izolasyon ve yalnızlık belirtilerine sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Christakis, 2009; Hinkley vd., 2014; Radesky vd., 2014). Literatürde okul öncesi dönem çocukların problemlı medya araçlarının aşırı ve bilinçsiz kullanımları bilişsel becerilerinde azalma, stres ve kaygı bozuklukları, anksiyete, depresyon saldırganlık ve öfke nöbetleri, düzensiz beslenme ve uyku problemleri gibi pek çok sorun ortaya çıkarmaktadır (Tanrıverdi ve Sağır, 2014).

Problemlı medya kullanımı, dijital ve elektronik medya araçlarının aşırı, kontrolsüz ve bağımlılık düzeyinde kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu durum, bireylerin günlük yaşamlarını, sosyal ilişkilerini, akademik başarılarını ve genel sağlık durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Anderson ve Dill, 2000; Young, 1998). Okul öncesi dönemde ekran bağımlılığı, çocukların televizyon, tablet, akıllı telefon gibi dijital cihazlara aşırı derecede bağımlı hale gelerek bu cihazları kontrolsüz bir şekilde kullanmaları durumu olarak tanımlanmaktadır (Domoff vd., 2019). Bununla birlikte, özel gereksinimli okul öncesi dönem çocukları, ekran bağımlılığına karşı daha hassas olabilmektedir (Mazurek ve Wenstrup, 2013). Daha açık bir deyişle, özel gereksinimli çocuklar çeşitli fiziksel, zihinsel, duygusal veya sosyal engellere sahip olmaları sebebiyle ekran bağımlılığına karşı daha hassas olabilirler (Batshaw vd., 2013).

Aile-çocuk ilişkisi, çocukların gelişim süreçlerinde kritik rol oynamaktadır. Aile üyeleri arasındaki etkileşimler, çocukların kendilerini güvende hissetmeleri, dünyayı keşfetmeleri ve sağlıklı bireyler olarak büyümeleri için gereklidir (Bronfenbrenner, 1979). Güçlü ve destekleyici aile ilişkileri, çocukların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmekte ve duygusal güvenlik sağlamaktadır (Cummins ve Davies, 2010). Okul öncesi dönem çocukların uzun süre ekrana maruz kalmaları çocukların sosyal, duygusal ve bedensel gelişim süreçlerini olumsuz olarak etkilemektedir (Poitras vd.,).Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların ekrana maruz kalma sürelerinin fazla olması çocukların iletişim becerilerinin problem çözme ve paylaşma becerilerinin olumsuz etkilemektedir (Plowman vd., 2010). Okul öncesi dönemde ebeveynle sağlıklı ilişkilere sahip olmanın ekran bağımlılığı için koruyucu bir faktör olabileceği bu çalışma kapsamında öngörülmektedir. Aktarılanlar ışığında bu

çalışmanın amacı, okul öncesi dönemi özel gereksinimli çocukların ekran kullanımlarının ebeveyn-çocuk ilişkisi ve problemlili medya kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yönteminde bulunan korelasyonel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Korelasyonel araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları herhangi bir şekilde manipüle etmeden ya da müdahale bulunmadan var olan durumu betimlemesini ifade etmektedir. Bu yöntemde, değişkenlerin birlikte artma ve azalma durumları incelenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmanın örneklem grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Bu örneklem yönteminde; her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir ve bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, vd., 2013). Araştırmaya İstanbul İlinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören özel gereksinimli 3-6 yaş çocuğu olan anne ya da babalar araştırmanın içerme kriterlerini oluşturmuştur. Ölçekler Google Forms ve anket olarak ebeveynlere ulaştırılmıştır. Problemlili Medya Kullanım Ölçeği Domoffve arkadaşları tarafından 2017'de 4-11 yaş grubundaki çocuklarda problemlili medya kullanımını saptamak üzere geliştirilmiştir. Ölçek, Cansu Furuncu ve Erdiñ Öztürk (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çocuk Anababa İlişki Ölçeği (ÇAIÖ) (Child Parent Relationship Scale, CPRS Pianta, 1992): Ölçek Robert C. Pianta tarafından 1992 yılında anne baba çocuk ilişkisini anlamak amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek Ege Akgün ve Binnur Yeşilyaprak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya göre çocuk ebeveyn ilişkisi olumsuz hale geldikçe çocukların problemlili medya kullanımları artmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeyden okul öncesi dönem çocukların problemlili ekran kullanımları üst sosyoekonomik düzeyden çocuklara kıyasla daha problemlilidir. Benzer şekilde alt sosyoekonomik düzeyden çocukların ebeveynleriyle olan ilişkisi üst sosyoekonomik döneme kıyasla daha olumsuzdur. Araştırmada babalar çocuklarının medya kullanımını annelere kıyasla daha problemlili bulmuşken çocuk-ebeveyn ilişkilerinde cinsiyet temelli farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca özel eğitim tanı türüne göre dil konuşma güçlüğü yaşayan okul öncesi çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Son olarak yaşa göre problemlili ekran kullanımı ve ebeveyn-çocuk ilişkisi anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın bulguları bazı sınırlılıkları göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. İlk olarak, araştırmanın tasarımı korelasyonel ve kesitseldir. Kesitsel çalışmalar bulguların nedensellik ilişkiler kurmasına imkan vermemektedir. Ayrıca, çalışma 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklara odaklanmıştır. Bu yaş grubunun seçilmesi, özel gereksinimli çocukların erken çocukluk dönemindeki medya kullanımı ve aile ilişkilerine ışık tutmayı amaçlasa da bulguların genellebilirliğini sınırlayabilir.

Araştırma, çocukların problemleri medya kullanımı ve çocuk-ebeveyn ilişkilerini incelemek için çeşitli değişkenleri dikkate almış olsa da, etkileyebilecek diğer potansiyel faktörlerin dışlanmış olması da bir sınırlılıktır. Aile içi iletişim kalitesi, ebeveynlerin medya kullanım alışkanlıkları, ailenin medya kullanımı ile ilgili tutumları, çocukların medya kullanımı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuk, ekran kullanımı, ebeveyn-çocuk ilişkisi

Kaynakça

Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn?. *Acta paediatrica*, 98(1), 8-16.

Hinkley, T., Teychenne, M., Downing, K. L., Ball, K., Salmon, J., & Hesketh, K. D. (2014). Early childhood physical activity, sedentary behaviors and psychosocial well-being: a systematic review. *Preventive medicine*, 62, 182-192.

Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., ... & Silverstein, M. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), e843-e849.

Tanrıverdi, H., & Sağır, S. (2014). Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Ve Sosyal Ağları Benimseme Düzeylerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 775-822.

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 772.

Young, J. E. (1998). Young Schema Questionnaire--Short Form. *Cognitive therapy and research*.

Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). Development and validation of the Problematic Media Use Measure: A parent report measure of screen media "addiction" in children. *Psychology of popular media culture*, 8(1), 2.

Mazurek, M. O., & Wenstrup, C. (2013). Television, video game and social media use among children with ASD and typically developing siblings. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 1258-1271.

Mew, N. A., Krivitzky, L., McCarter, R., Batshaw, M., Tuchman, M., & Urea Cycle Disorders Consortium of the Rare Diseases Clinical Research Network. (2013). Clinical outcomes of neonatal onset proximal versus distal urea cycle disorders do not differ. *The Journal of pediatrics*, 162(2), 324-329.

Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2010). Typologies of family functioning and children's adjustment during the early school years. *Child development*, 81(4), 1320-1335.

Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, 25(1), 93-113.

Uzunboylu, H., & Ozdamli, F. (2011). Teacher perception for m-learning: scale development and teachers' perceptions. *Journal of Computer assisted learning*, 27(6), 544-556.

Kaner, S., Büyüköztürk, Ő., & İÇeri, E. (2013). Connors ğretmen dereceleme leği-yenilenmiş kısa: Türkiye uyarlama alıŐması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).

Doğrudan Öğretim Yönteminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi

Mesut Önder ^{1,*} & Ahmet Yıkılmış ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

mesutondern@hotmail.com

Problem Durumu

ABD’de 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasasına (IDEA) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de dâhil edilmesiyle, en çok merak edilen ve sürekli tartışma konusu edilen konu öğrenme güçlüğü olmuştur. Çünkü oranları eğitim alan çocuklar baz alındığında %200 artmış (Kavale ve Spaulding, 2008) sonuç olarak ta özel eğitim alan öğrenciler içindeki en büyük grubu bu öğrenciler oluşturmuştur (Bender, 2004; Kavale ve Forness, 2006).

Yaygınlık oranları gün geçtikçe artan ve özel eğitim alanında en yoğun gurubu oluşturan öğrenme güçlüğü, Amerikan Psikiyatri Birliği (APA)’nın zihinsel Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Kitabında (DSM-IV-TR) “normal ve yanormalin üstü zekaya sahip bireylerin resmi testlerden almış oldukları yaş, eğitim ve zeka gibi öğeler temel alındığında akademik becerilerde beklenen düzeyin altında gösterdikleri performans nedeniyle tanı aldıkları bir güçlüktür” şeklinde tanımlanmış ve öğrenme güçlüğü dört şekilde gruplanmıştır. Dört grupta toplanan öğrenme güçlüğünde ise okuma güçlükleri en çok dikkat çeken güçlük türüdür. Hayatın her döneminde var olan ve oldukça önemi bir yere sahip olan okuma becerileri, insan hayatı boyunca bilgiye ulaşabilme, sosyal ve akademik beceriler için beklenen rolleri yerine getirebilmek için öğretilmesi gereken en önemli akademik beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Güzel, 1998).

Okuma becerileri akademik başarı için gerekli olan temel bir beceri alanyken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma güçlüğü, en yaygın akademik güçlük türüdür. Baydık, (2015) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin önemli bir bölümünün (%80) okuma becerilerinde zorluklar yaşadığını belirtirken, Bender, (2002) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %90’ının okuma güçlüğü yaşadıkları ve hatta en düşük ihtimalde bile bu oranın %60’ın üzerinde olduğunu belirtmiştir. Gersten, Fuchs, Williams ve Baker’e göre, genellikle ilkökul’da kazandırılan ve insanların yaşamları boyunca her alanda kullandıkları okuma becerilerinin en temel amacı okunulan metinden anlam çıkarmaktır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin temel özelliklerine ve kendi içindeki dağılımına baktığımızda okuduğunu anlama, öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin en çok zorlandıkları bir akademik beceri alanıdır. Öğrenme güçlüğü gün geçtikçe artan yaygınlığı bunun yanında öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin %80’inin okuma ve okumaya bağlı becerilerde zorluklar yaşamaları, hem genel hem de özel eğitimde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretimini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’de öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde 2000 yılı ve öncesinde sınırlı olan bu çalışmaların son 24 yılda arttığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde ise çoğunlukla öğrenme güçlüğü olan ve öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma ve okuduklarını anlama becerilerini karşılaştıran, bilişsel strateji kullanımının etkililiğini ölçen ve belli bir paket programın etkisini ölçmeye çalışan çalışmalar oluşturmaktadır. Yapılan çoğu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunları genelde okuma akıcılığı, hece ve cümle çözümlenmeleriyle ilişkilendirilmiş ve bu konuda uygulamalara başvurulmuştur. Ama yapılan birçok araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğu çözümlenme problemi yaşamadıkları hatta yeterli okuma akıcılığına sahipken okuduklarını anlamada zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Cain ve Oakhill, 2006; Hulme ve Snowling, 2011). Öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olabilmeleri için alan yazında birçok öğretim yöntem ve tekniğinin, stratejinin ayrıca eğitim ve öğretim programının uygulandığı görülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin özbakım, sosyal ve akademik beceri öğretiminde kullanılan ve her stratejinin öğretimi için kullanılması gereken ve kanıta dayalı olan yöntemlerden biri Doğrudan Öğretim Yöntemidir.

Doğrudan Öğretim Yöntemi özel eğitim alanında sık başvurulan ve bilimsel dayanağı olan bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Doğrudan Öğretim Yöntemi öğrenme güçlüğü gösteren ilkökul öğrencilerine özellikle bir müdahale olarak uygulandığında, oldukça etkili sonuçlara sahip olduğu kanıtlanmıştır (Shippen ve diğerleri, 2005). Ayrıca Doğrudan Öğretim Yöntemiyle yapılan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlamalarını konu alan çoğu araştırmada yöntemin etkililiği kanıtlanmıştır (Fagella-Luby ve Deshler, 2008).

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde tek denekli araştırma desenlerinden, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni; öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin, okuduğunu anlama ve okuma doğruluğu performans düzeyleridir. Bağımsız değişken ise Doğrudan Öğretim Yönteminin etkisidir.

Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında, öğrenme güçlüğü tanısı almış ve çalışmaya gönüllü olarak katılmış olan dört öğrenci ile yürütülmüştür.

Öğrencilerin Özellikleri

Araştırma kapsamında yer alan ve öğrenme güçlüğü gösteren dört öğrenciye ait, kod ad, yaş, cinsiyet, devam ettiği sınıf ve yetersizlik türü gibi özellikler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma kapsamına alınan öğrencilere ait temel bilgiler

Öğrencinin Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Devam Ettiği Sınıf	Yetersizlik Türü
Murat	12y 2a	Erkek	6.sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü
Gökhan	12y 4a	Erkek	6.sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü
Emre	11y 8a	Erkek	5.sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü
Yusuf	11y 5a	Erkek	5.sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin doğru okuma ve okuduğunu anlama performanslarını ölçmek amacıyla öyküler, okuduğunu anlama kayıt formu, okuma doğruluğu kayıt formu, analitik rubrik, öğrencilerin sınıf seviyesine göre okuduğunu anlama performanslarını ölçmek için Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) ve yapılan uygulamaları kayıt altına almak için video kayıt cihazı kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulamalardan önce öğrenci aileleri ile görüşülmüş, çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiş, çalışma boyunca yapılacak uygulamalar ve işlemler, uygulamalardan sonra hedeflenen öğrenci akademik kazanımları ve çalışma esnasında uyulması gereken kurallar hakkında bilgiler verilmiştir. Görüşmeden sonra araştırmaya gönüllü katılım sağlayan ailelere, Anne - baba izin formu okutulup imzalatılmıştır. Aynı görüşmenin bir benzeri öğrencilerle de yapılmış araştırmanın genel süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecinde ise başlama düzeyi, model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar, yoklama ve izleme oturumlarına yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrudan Öğretim Yöntemi ile sunulan okuduğunu anlama öğretimi, öğrenme güçlüğü gösteren her dört deneginde, öykü yapısına göre hazırlanmış tek olaylı öyküleri anlamalarına, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine ve bu deneklerin doğru okuma performanslarını artırmalarında etkili olduğu, bunula birlikte 15, 30 ve 45 gün sonra yapılan üç izleme oturumunda da okuduğunu anlama becerileri ile doğru okuma seviyelerini koruduklarını göstermektedir.

Araştırma sonunda ulaşılan sosyal geçerlilik verilerine göre denek velilerinin ve öğretmenlerinin araştırma ile ilgili olumlu görüş belirttikleri, yapılan çalışmanın okuma becerilerinde ve okuduğunu anlama konularında oldukça faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca veli ve öğretmenler okuduğunu anlama programının devam etmesi ve bu modelin diğer derslere de uyarlanıp uygulanması konusunda görüş belirtmişlerdir

Anahtar Kelimeler: Doğrudan öğretim yöntemi, öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama, doğru okuma

Kaynakça

American Psychiatric Association, A. P., ve American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV (Vol. 4). Washington, DC: American psychiatric association.

Baydık, B. (2015). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), Öğrenme güçlükleri içinde (s. 131-166). Eğitim Kitap.

Bender, W. N. (2002). Differentiating instruction for students with learning disabilities. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.

Bender, W. N. (2004). Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies (Editör: Hakan Sarı) Nobel Akademik Yayıncılık.

Cain, K., ve Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. British journal of educational psychology, 76(4), 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>

Faggella-Luby, M. N., ve Deshler, D. D. (2008). Reading comprehension in adolescents with LD: What we know; what we need to learn. Learning Disabilities Research & Practice, 23(2), 70-78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00265.x>

Gersten, R., Williams, J., Fuchs, L., Baker, S. (1998). Improving reading comprehension for children with disabilities: A review of research (Final Report: Section 1, U. S. Department of Education Contract HS 921700).<https://eric.ed.gov/?id=ED451650>

Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. [Doktora Tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Hulme, C., ve Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. Current Directions in Psychological Science, 20(3), 139-142.<https://doi.org/10.1177/0963721411408>

Kavale, K. A., ve Forness, S. R. (2006). Learning disability as a discipline. In H. L. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02238-004>

Kavale, K. A., ve Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability? Learning Disabilities Research & Practice, 23(4), 169-179. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00274.x>

Shippen, M. E., Houchins, D. E., Steventon, C., ve Sartor, D. L. (2005). A comparison of two direct instruction reading programs for urban middle school students. *Remedial and Special Education*, 26, 175–182 <https://doi.org/10.1177/07419325050260030501>

Yıkmaş, G. (2022). Opinions and suggestion of preservice special education teachers on ethical principles. *Kıbrıslı eğitim bilimleri dergisi* 17(4), 1385-1398

Yıkmaş, G. ve Akbıyık, M. (2022). An investigation of studies on Professional ethics on conducted with the participation of preservice in Turkey. *Cypriot journal of educational sciences*.

Müzik Eğitiminin İngilizce Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi: BILSEM Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma

Güven Akşit ^{1,*} & Nihal Gördük Karaaslan ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı
aksitguven@gmail.com

Problem Durumu

Eğitimde disiplinler arası yaklaşımlar, öğrenci gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Müzik eğitimi, bu bağlamda sadece sanatsal becerileri değil, aynı zamanda bilişsel ve dilsel gelişimi de destekleyen bir araç olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, müzik eğitiminin dil becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymakta, özellikle ritim, melodi ve tonlama gibi müzikal unsurların, dil öğrenme süreçlerini nasıl olumlu etkilediğini göstermektedir (Gordon, 1999; Schellenberg, 2004). Bu bağlamda, müzik eğitiminin dil öğrenimi üzerindeki etkilerini anlamak, dil eğitiminin kalitesini artırmak ve öğrenci motivasyonunu güçlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezleri (BILSEM), üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı özel kurumlardır. Bu kurumlarda verilen müzik eğitiminin, öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisi henüz yeterince araştırılmamış bir alan olarak dikkat çekmektedir. BILSEM öğrencileri, yeteneklerini geliştirmek amacıyla birçok farklı disiplinde özel eğitim alırken, müzik eğitiminin dil becerilerini nasıl etkilediği konusu, bu alanda önemli bir bilgi boşluğunu temsil etmektedir. Özellikle İngilizce gibi yabancı dillerin öğreniminde, müzik eğitiminin nasıl bir rol oynadığı, bu çalışmanın temel araştırma konusunu oluşturmaktadır.

Teorik çerçeve, müzik eğitiminin dil öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen literatür çalışmaları üzerine inşa edilmiştir. Müzik Algılama Teorisi (Gordon, 1999), müziğin bireylerin algılama ve öğrenme süreçlerindeki rolünü vurgulamakta, bu bağlamda müzik eğitiminin fonolojik farkındalık ve dil öğrenme süreçlerine olan etkilerini açıklamaktadır. Ayrıca, Schellenberg (2004) ve Hallam (2010) gibi araştırmacılar, müzik eğitiminin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini ele almış, müzik derslerinin dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Bu teorik temeller, müzik eğitiminin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkilerini anlamak için bir çerçeve sunmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, müzik eğitiminin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkilerini BILSEM öğrencileri üzerinde incelemektir. Bu doğrultuda, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimler değerlendirilerek, müzik eğitiminin bu beceriler üzerindeki spesifik etkileri belirlenmiştir. Araştırma, müzik eğitiminin sadece sanatsal gelişimi değil, aynı zamanda dilsel gelişimi de nasıl desteklediğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırma kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

-
- Müzik eğitimi, BILSEM öğrencilerinin İngilizce okuma becerileri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
 - Müzik eğitimi, BILSEM öğrencilerinin İngilizce yazma becerileri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
 - Müzik eğitimi, BILSEM öğrencilerinin İngilizce dinleme becerileri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
 - Müzik eğitimi, BILSEM öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
 - Müzik eğitimi, BILSEM öğrencilerinin İngilizce dil öğrenme motivasyonlarına nasıl katkı sağlamaktadır?

Bu çalışmanın literatüre katkısı, müzik eğitiminin dil öğrenimi üzerindeki etkilerini Türkiye'deki üstün yetenekli öğrenciler üzerinde inceleyen nadir çalışmalardan biri olmasıdır. Araştırmanın sonuçları, müzik eğitimi ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olmakta ve eğitimciler ile politika yapıcılar için bu alanın önemini vurgulayan önemli bulgular sunmaktadır. Özellikle, müzik eğitiminin dil öğretiminde bir araç olarak nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair önemli ipuçları sağlamakta ve BILSEM gibi kurumlarda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, müzik eğitiminin BILSEM öğrencilerinin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tasarımı olarak tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, belirli bir zamandaki mevcut durumu betimlemeye yönelik bir yöntem olup, bu çalışmada öğrencilerin İngilizce dil becerilerindeki değişimleri değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıları, Diyarbakır Bağlar Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 20 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, müzik eğitimi ve genel yetenek alanlarında öğrenim görmekte olup, 9-14 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Birincisi, Ocak, Küçükçınar ve Karakuyu (2022) tarafından geliştirilen "İngilizce Dil Becerileri Öz-Yeterlik Ölçeği"dir. Bu ölçek, öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak belirlenmiştir. İkinci olarak, Gürbüzürk ve Şad (2010) tarafından geliştirilen "Müzik Eğitimi Motivasyon Ölçeği (ME-MO)" kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin müzik eğitimine yönelik motivasyon düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş olup, Cronbach alfa değeri 0,85 olarak belirlenmiştir.

Toplanan veriler, SPSS 27.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve regresyon analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak, müzik eğitiminin BILSEM öğrencilerinin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Betimsel istatistikler,

katılımcıların demografik özelliklerini ve İngilizce dil becerilerini özetlemek için kullanılmıştır. Korelasyon analizi, müzik eğitimi ile İngilizce dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Regresyon analizi ise, müzik eğitiminin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için kullanılmıştır.

Bu araştırma, etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma, Diyarbakır Bağlar Bilim ve Sanat Merkezi Etik Kurulu'na sunulmuş olup, etik kurul onayı süreci devam etmektedir. Araştırma, katılımcıların gizlilik haklarına saygı gösterilerek ve gönüllü katılım esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Etik kurul onayı alındıktan sonra araştırmanın bulguları kamuoyu ile paylaşılacaktır.

Bu bölümde belirtilen metodoloji, çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, araştırmanın bilimsel etiğe uygun bir şekilde yürütülmesi, elde edilen bulguların güvenilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, müzik eğitiminin BILSEM öğrencilerinin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, müzik eğitiminin öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle, okuma ve yazma becerilerinde kayda değer gelişmeler gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin İngilizce dil öğrenme motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir.

Bu bulgular, mevcut literatürle uyumlu olup, müzik eğitiminin dil öğreniminde etkili bir destek aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Müzik eğitimi, öğrencilerin dilsel farkındalıklarını artırarak dil öğrenim süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, dil öğrenme motivasyonunun yükselmesi, öğrencilerin derslere daha aktif katılım göstermelerine ve dil öğrenimine daha fazla zaman ayırmalarına katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma, müzik eğitiminin dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkilerini desteklemekle birlikte, BILSEM gibi özel eğitim kurumlarında uygulanan programların etkinliğini artırmak için önemli bir kaynak sunmaktadır. Araştırmanın bulguları, eğitimcilerin müzik eğitimi dil öğretim süreçlerine entegre etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, bu bulguları destekleyecek ve müzik eğitiminin dil öğrenimi üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyecek çalışmalarla zenginleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, İngilizce dil becerileri, BILSEM öğrencileri

Kaynakça

Behar, C. (1998). Osmanlı/Türk musikisi: Makam, icra, repertuar. Yapı Kredi Yayınları.

Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2), 113-127.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.

Gagné, F. (2015). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & S. T. Fiske (Eds.), *Ethical challenges in the behavioral and brain sciences: Case studies and commentaries* (pp. 262-267). Cambridge University Press.

Gordon, E. E. (1989). *Primary measures of music audiation (PMMA)*. GIA Publications.

Gordon, E. E. (1999). *Müzik algılama teorisi*. Chicago: GIA Publications.

Gürbüzürk, O., & Şad, S. N. (2010). Turkish parental involvement scale: Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.053>

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

McPherson, G. E., & Schubert, E. (2004). Measuring performance enhancement in music. *Journal of Research in Music Education*, 52(4), 368-382. <https://doi.org/10.2307/3345387>

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433.

Ocak, G., Küçükçınar, A., & Karakuyu, A. (2022). Ortaokul öğrencileri için İngilizce dil becerileri kullanım öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(40), 1-36. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1053460>

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>

Türkiye’de Özel Gereksinimi Olan Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitim Durumu: Bir İç İç Geçmiş Tek Durum Çalışması

Uygar Bayrakdar ^{1,*}, Emrah Gülboy ¹ & Fahri Akdoğan ²

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

uygar.bayrakdar@omu.edu.tr

Problem Durumu

2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı, 12 milyon insanı göç etmek zorunda bırakmıştır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2024). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği verilerine göre Suriyeli mültecilerin en çok göç ettiği ülkeler arasında 3.181.222 kişi ile Türkiye ilk sırada yer almaktadır (UNHCR, 2024). Bu nüfusun 395.474’ünü 0-4 yaş arası çocuklar ve 535.739’unu 5-9 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu ([United Nations International Children’s Emergency Fund, UNICEF], 2022) verilerine göre ise geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların %65’i okula devam ederken %35’i eğitim hayatına devam etmemektedir.

Özel gereksinimi (ÖG) olan bireyler açısından baktığımızda ise dünya üzerinde zorla yerlerinden edilen kişilerin 2.3 - 3.3 milyonu ÖG olan bireylerden ve bu bireylerin de üçte biri ÖG olan çocuklardan oluşmaktadır (United Nations Refugee Agency, 2024). Bu bağlamda bireysel ihtiyaçları dikkate alındığında göçmen gruplar içerisinde en fazla risk altında olan bireyler ÖG olanlardır. Birleşmiş Milletler Göç Örgütü ([International Organization for Migration], 2017) verilerine göre yaklaşık her 10 mülteci hanesinden 1’inde ÖG olan birey bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu Türkiye Bölümü, Türkiye’de 2021 yılında yaklaşık 450.000 geçici koruma altında bulunan ÖG olan çocuk bulunduğunu belirtmektedir (United Nations Population Fund Agency, [UNFPA], 2024). ÖG olan çocukların eğitim-öğretime katılım oranı ile ilgili net bir istatistik bulunmamaktadır.

Ülkemizde geçici koruma altındaki okul çağı nüfusu (5-17 yaş) 1.365.884’dür. Bu öğrencilerin 731.713’ünü Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, geçici barınma merkezlerindeki kamplarda ya da kamp dışındaki eğitim kurumlarında öğrenim görmektedirler (UNICEF, 2019). Türkiye’de geçici koruma statüsünde bulunan bireylerin eğitim hakları 2014 yılında resmî gazetede yayımlanan Geçici Koruma Yönetmeliği’yle güvence altına alınmıştır. İlgili yönetmeliğin 28. maddesinde “Yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür” ifadesine yer verilmiştir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Bu bağlamda MEB’in geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin yaklaşımı bu çocukların Türk çocuklarıyla aynı standartlarda ve kalitede eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlamak üzerine kuruludur (UNICEF, 2019).

ÖG olan geçici koruma altındaki çocuklar, eğitim sistemlerindeki en hassas ve dikkat gerektiren gruplardan birini oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzenlemelerle geçici koruma altındaki ÖG

olan çocukların eğitim hakları garanti altına alınmış olmasına karşın alanyazında bu çocukların eğitim-öğretim deneyimleri ve bu deneyimlerini şekillendiren değişkenlerin neler olduğunun incelendiği sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır (ör.; Aydın ve Kaya, 2017; Eker vd., 2023; Mace vd., 2014; Steigmann, 2020). [MOU1] ÖG olan geçici koruma altındaki çocukların eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin özgün deneyimlerinin derinlemesine incelenmesinin bu süreçlerin iyileştirilebilmesi açısından önemli olduğu, süreçte karşılaşılan zorlukların belirlenerek bu zorlukları aşmak için alınan tedbirlerin ortaya konmasının ve kültürel farklılıkların özel eğitim sürecini nasıl etkilediğinin belirlenmesinin bu bireylere yönelik yapılacak yasal düzenlemelere/uygulamalara yön verebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın amacı, ÖG olan geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin ebeveyn, öğretmen ve yönetici görüşleriyle sınıf içi gözlemlere dayalı olarak incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- ÖG olan geçici koruma altındaki çocukların öğrenim gördüğü sınıfların; fiziksel, öğretimsel, sınıf yönetimi/davranış kontrolü ve etkileşim/katılım özellikleri nasıldır?
- ÖG olan geçici koruma altındaki çocukların; öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerinin bu çocukların eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, ÖG olan geçici koruma altındaki çocukların eğitim-öğretim süreçlerinin bütüncül ve çok boyutlu biçimde incelenebilmesi amacıyla iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma ÖG olan geçici koruma altındaki çocukların öğrenim gördüğü 4 farklı okulda (3 ilkokul ve 1 ortaokul) gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları 4 yönetici (3 erkek ve 1 kadın), 10 öğretmen (7 kadın ve 3 erkek) ve 10 ebeveyn (7 anne ve 3 baba) oluşmaktadır. Araştırmada toplam 24 katılımcı yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formları

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu: Form iki bölümden ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde demografik bilgilere ilişkin 12 soru; ikinci bölümünde sınıf ortamı ile ilgili 9 soru yer almaktadır.

Okul Yönetici Kişisel Bilgi Formu: Form iki bölümden, toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde demografik bilgilere ilişkin 11 soru; ikinci bölümünde okul ortamı ile ilgili 9 soru yer almaktadır.

Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu: Form üç bölümden, toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde demografik bilgilere ilişkin 14 soru; ikinci bölümünde ev ortamı ile ilgili 9 soru; üçüncü bölümünde ise okul ile ilgili 3 soru yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Öğretmen Görüşme Formu: Eğitim ortamlarında öğretim süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini değerlendirmek için kaynaştırma sınıfı öğretmenler için 22 soru, özel eğitim sınıfı öğretmenleri için 17 sorudan oluşan iki ayrı form geliştirilmiştir.

Okul Yöneticisi Görüşme Formu: Eğitim süreçlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 12 sorudan oluşan form geliştirilmiştir.

Ebeveyn Görüşme Formu: Eğitim süreçlerine ilişkin ebeveynlerin görüşlerini belirlemek amacıyla 17 sorudan oluşan form geliştirilmiştir.

Eğitim Ortamı Gözlem Formu

Form dört bölümden ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde sınıf ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin 8 soru; ikinci bölümünde öğretim sürecine ilişkin 4 soru; üçüncü bölümünde, sınıf yönetimi ve davranış kontrolüne ilişkin 6 soru ve dördüncü bölümünde etkileşim ve katılıma ilişkin 5 soru yer almaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Kişisel bilgi formlarından elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma ve ranj) kullanılırken katılımcı gözlemler yoluyla eğitim ortamlarında elde edilen veriler ise maddelere ilişkin sıklık değerleri hesaplanarak betimsel olarak incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler ise tüme varımsal olarak içerik analizi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçici koruma altındaki çocukların öğrenim gördükleri sınıflar; temiz, yerleşim düzeni açısından uygun ve teknolojik araçlar bakımından donanımlı olmasına karşın sınıflarda dikkat dağıtıcı uyaranların fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun materyal, öğretim yöntemi, değerlendirme ve geçiş süreçlerine ilişkin uyarılama yapmadığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin ve akranların ÖG olan geçici koruma altındaki çocuklarla genellikle olumlu etkileşim kurdukları gözlemlenmiştir.

Okul yöneticileri, programın/müfredatın ÖG olan geçici koruma altındaki çocuklar için dil açısından uygun olmadığını, dil ve kültür farklılığının en büyük sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticiler, dil ile ilgili sorunları aşmak için tercümanlardan yararlandıklarını ve ÖG olan geçici koruma altındaki çocukların dil ve bilgi düzeylerini dikkate alarak materyal ve ders içeriğini farklılaştırdıklarını belirtmişlerdir. Bulgular; eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan diğer zorlukların; devamsızlık, kültürel farklılıklar, aile katılımının olmaması ve akran zorbalığı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler

genel olarak ÖG olan geçici koruma altındaki çocuklarla çalışmanın farkındalıklarını arttırdığını belirtse de bazı öğretmenler mesleki motivasyonlarının azaldığını ifade etmiştir. Veliler ise genel olarak eğitim-öğretim sürecinden memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimi olan geçici koruma altındaki çocuklar, özel eğitim, kapsayıcı eğitim, durum çalışması.

Kaynakça

Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The Educational Needs of and Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study. *Intercultural Education* 28(5): 456–473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>.

Eker, A., Karnas, M., & Alpaydın, B. (2023). Educational challenges that Syrian refugee students with disabilities experience. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(2), 545-. 561. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2023.346>

Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>

International Organization for Migration. ([IOM] 2017). Displacement Tracking Matrix (DTM) analysis: Flow monitoring survey in Turkey April-May 2017. <https://dtm.iom.int/reports/turkey-flow-monitoring-survey-april-may-2017>

Mace, A. O., Mulheron, S., Jones, C., & Cherian, S. (2014). Educational, developmental and psychological outcomes of resettled refugee children in Western Australia: A review of School of Special Educational Needs: Medical and Mental Health input. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50(12), 985-992. <https://doi.org/10.1111/jpc.12674>

Steigmann, F. (2020) Inclusive education for refugee children with disabilities in Berlin—The decisive role of parental support. *Front. Educ.* 5:529615. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.529615>

UNICEF (2022). Türkiye’de geçici koruma altında olan suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi-nihai rapor. <https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file/T%C3%9CRK%C4%B0YE%E2%80%99DE%20GE%C3%87%C4%B0C%C4%B0%20KORUMA%20ALTINDA%20OLAN%20SUR%C4%B0YEL%C4%B0%20%3%87OCUKLARA%20Y%C3%96NEL%C4%B0K%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20M%C3%9CDAHALES%C4%B0N%C4%B0N%20BELGELEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0%20%E2%80%93%20N%C4%B0HA%C4%B0%20RAPOR.pdf>

United Nations High Commissioner for Refugees. ([UNHCR] 2024). Syria situation. <https://reporting.unhcr.org/operational/situations/syria-situation>

United Nations International Children’s Emergency Fund (2019). Statistical report on the education of children under temporary protection in Turkey.

<https://www.unicef.org/turkiye/media/10711/file/Ge%C3%A7ici%20koruma%20alt%C4%B1ndaki%20%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20e%C4%9Fitim%20istatistikleri.pdf>

United Nations Population Fund Agency. (2024, Şubat). UNFPA Türkiye ve SGDD-ASAM Avrupa Birliği ile birlikte engelli mültecilere destek oluyor. [https://turkiye.unfpa.org/tr/news/unfpa-t%C3%BCrkiye-ve-sgdd-asam-avrupa-birli%C4%9Fi-ile-birlikte-engelli-m%C3%BCltecilere-destek-oluyor#:~:text=Birle%C5%9Fmi%C5%9F%20Milletler%20G%C3%B6%C3%A7%20%C3%96rg%C3%BCn%C3%BCn,bulunuyor%20\(%12%2C4\)](https://turkiye.unfpa.org/tr/news/unfpa-t%C3%BCrkiye-ve-sgdd-asam-avrupa-birli%C4%9Fi-ile-birlikte-engelli-m%C3%BCltecilere-destek-oluyor#:~:text=Birle%C5%9Fmi%C5%9F%20Milletler%20G%C3%B6%C3%A7%20%C3%96rg%C3%BCn%C3%BCn,bulunuyor%20(%12%2C4)) adresinden erişilmiştir.

United Nations Refugee Agency. (2024, Şubat). Engelliler. <https://www.unhcr.org/tr/engelliler> adresinden erişilmiştir.

Otizm Tanılı Çocukların Ailelerinin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden Beklentileri ile Öğretmenlerin Ailelerden Beklentilerinin İncelenmesi

Mehmet Kumru ^{1,*}, İsmail Köse ² & Saide Nur Gedil ¹

¹ Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

² Dokuz Eylül Üniversitesi

kumru@sakarya.edu.tr

Problem Durumu

Yaşamlarında birtakım nedenlerden dolayı gelişimi tipik bir seyir içerisinde ilerlemeyen özel gereksinimli çocukların desteklenmesi gereklidir. Bu özel gereksinimli çocukların içerisinde son zamanlarda görülme sıklığı (36 çocukta 1) oldukça artmış olan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar da bulunmaktadır. Otizm, sosyal etkileşimde bozukluk, dil, konuşma ve sözel olmayan iletişimde gerilik ile tekrarlayıcı ve stereotipik hareketler gösteren gelişimsel bir bozukluktur (Davidovicz, 1996; Folstein, Rosen-Sheidley, 2001; Volmar ve Pauls, 2003; Wing, 1997). Alanda yapılan bilimsel çalışmalar bu çocukların erkenden fark edilip, müdahalelerde bulunulmasını vurgulamaktadır. Bundan dolayı bu çocukları eğitsel, davranışsal olarak erkenden desteklemek önemlidir. Uygun bir destek alamayan otizm tanılı çocuklar için ilerleyen yıllarda yaşam daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu nedenle otizm tanılı çocuklar için uygun bireyselleştirilmiş eğitim planlanmalı, uygulanmalı ve aile ile de iş birliği yapılmalıdır (Top, 2009; Çengelci, 2009; Yıkmış ve Özbey, 2009; Meral ve Çavkaytar, 2014; Akdem ve Akel, 2014) Engel durumu olsun veya olmasın ilk informal eğitimler ailede başlamaktadır. Yine çocuk gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip olan ebeveynlerin çocukları ile etkileşimleri kritik önem arz etmektedir. Türkiye’de otizm tanılı çocuklar kayıtlı oldukları okul dışında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine de destek eğitim almak amacıyla devam etmektedir. Bu merkezlerde sürdürülen eğitimde ailelerin desteğini almak önemlidir. Ailelerin desteğini almak için beklentilerini anlamak gerekir. Bu araştırma bu konuda ailelerin beklentisini görmede ve ihtiyaçları belirlemede ayrıca öğretmenlerin de ailelerden beklentilerini görmede alana ve rehabilitasyon merkezlerinin eğitiminin niteliğinin artırılmasında katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çocukların eğitim paydaşlarına, ailelere önemli bir görüş sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı otizm tanısı almış olan çocukların devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden ailelerinin beklentileri ile merkezde çalışan öğretmenlerin de ailelerden beklentilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden otizm tanılı çocukların ailelerinin merkezden beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin otizm tanılı çocukların ailelerinden beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Sakarya İl Merkezi'nde yaşayan otizmlı çocuğu olan ebeveyn ve öğretmenlerin rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerini konu edinen bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmanın amacı; derinlemesine betimleme, yorumlama ve katılımcıların bakış açılarını anlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2011).

Otizmlı çocukların ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunun betimlenmesi amaçlandığı için bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum alışması her aşaması dikkatli bir biçimde desenlenmesi gereken, bir duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı, sağlam gerekçelere dayandırılması gereken ve teknik araştırma bilgisi gerektiren bir araştırma yöntemi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Durum alışması “araştırmacının gerçek yaşam ve/veya sınırlı bir veya birkaç durum hakkında gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar, raporlar gibi farklı kaynaklardan detaylı ve derinlemesine topladığı verileri kullanarak bir durumun betimlendiği nitel bir yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2015, s. 97).

Araştırmanın alışma grubunu, Sakarya İl Merkezi'nde 3 rehabilitasyon merkezinde otizmlı öğrencilerinin aileleri ve öğretmenleri (on aile ve on öğretmen) oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, otizmlı öğrencilerinin öğretmenlerinin ve ailelerinin rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin, araştırmacılar tarafından oluşturulan “yarı-yapılandırılmış görüşme formu” kullanılacaktır. Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. ‘Görüşme Formu’nda yer alan sorular öğretmenlere ve ailelere yönelik olmak koşuluyla ayrı ayrı hazırlanmıştır ve alanda çalışan 7 uzmandan görüş alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler, önce kavramsallaştırılmakta, sonrasında ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmekte ve verileri açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 259).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler, ailelerin çocuklarının eğitimini yeterince desteklemedikleri, birbirinden beklentilerinin farklılık arz ettiği, sağlıklı iletişim kuramadıkları ve yeterli iş birliklerinin olmaması nedeniyle sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öneriler arasında; aile eğitimi ve katılımının fazlalaştırılması, değişik alanlarda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, paydaş iş birliğinin yapılması bulunmaktadır. Değişik zamanlarda bu iletişimin güçlendirilmesine yönelik alan uzmanı kişiler getirilmesi, sosyal medyanın etkin kullanılması ve hayat boyu öğrenme stratejisinin benimsenmesi önem arz etmektedir. Yine aile boyutu ile bakıldığında dil terapisi saatinin arttırılması, dil eğitimine ağırlık verilmesi, alan uzmanı personel çalıştırılması, yetenek derslerinin konulması, günlük yaşam becerilerine fırsat verecek zengin öğrenme ortamların sağlanması (mutfak atölyesi, oyun alanı, havuz, piyano, evcil hayvan bulunması) gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, erken çocukluk eğitimi, otizm, aile eğitimi ve katılımı

Kaynakça

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.

Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),33-50.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, A., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.

İra, G. Özenç, Öncü, E. Çelebi (2017). “Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının İncelenmesi,” *Turkish International Journal of Special Education and Guidance Counseling*, vol. 6, no. 1, pp. 35–49.

Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-659.

Kırcaali-İftar, G. (2004). Özel eğitimde fokus grup araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1),1-7.

Yıkılmış, A. ve Özbey, F. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1),124-153.

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

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Emel Çolakoglu Ay ^{1,*} & Hakan Özak ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Düzce Üniversitesi

emellcolakoglu@gmail.com

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişimde güçlükler, tekrarlayan davranışlar, dil gelişiminde gecikmeler ve iletişimde zorluklarla karakterize edilen bir nörogelişimsel bozukluktur (APA, 2013). Bu güçlüklerle ek olarak %38 gibi büyük bir oranının da zihinsel yetersizlikten etkilendiği ve bilişsel işlemlerde sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (CDC, 2023). Bu faktörlerden dolayı, OSB'li olan öğrenciler, genel eğitim sınıflarında eğitim alacak düzeyde olsalar da akademik beceriler açısından risk altındadırlar (Mcintyre vd., 2017). Bu risklerin en başında ise okuma güçlüğü gelmektedir (Nobury ve Nation, 2011). Araştırmalar, OSB'li olan öğrencilerin yaşlarına kıyasla okuma ile ilgili birçok beceride zorluk yaşadığını göstermektedir (Nally vd., 2018). Akademik başarının anahtarı okumayı öğrenmek olsa da OSB söz konusu olduğunda, akademik başarıdan daha öncelikli olarak; günlük yaşam, iletişim, sosyal etkileşim, iş hayatı ve toplumsal hayat gibi alanlarda bireyi bağımsızlaştıran işlevsel faaliyetleri daha erişilebilir hale getirmek için okuma becerisi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, otizmden etkilenen çocukların %50' sinin okuma güçlüğü çektiğini (Nation vd., 2006), bunun yanında genel eğitim sınıfında eğitim gören OSB'li olan öğrencilerin, bu ortamlarda okuma alanında yetersiz eğitim aldıklarını ve birçoğunun okuma değerlendirmelerinde tipik gelişim gösteren akranlarının en az bir sınıf düzeyi altında puan aldıklarını göstermektedir (Mcintyre vd., 2017).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en büyük zorluklarından biri, metni doğru, hızlı ve uygun şekilde okuyabilme anlamına gelen akıcı okumanın (Barnes ve Rehfeldt, 2013) temellerindeki güçlüklerdir. Akıcı okuma, okuma-anlama sürecinin kritik bir bileşeni olup, geliştirilmesiyle okuma hızı, doğruluğu ve metni anlama kapasitesi iyileştirilebilir. Ancak, akıcı okuma becerisinin gelişimi karmaşık ve çok boyutlu bilişsel beceriler gerektirdiğinden, OSB grubu için de bir zorluk teşkil edebilir. OSB olan bireylerin işlem hızı gibi bilişsel yetersizliklerinin akıcı okuma becerisini etkileyebileceği düşünülmekle birlikte, bu konuda yapılan araştırmalar sınırlıdır (Soları vd., 2017). Bununla birlikte, OSB grubunun sözlü okuma akıcılığı ölçümlerindeki performansları hakkında yeterli bilgi sunmamaktadır (Nation vd., 2006).

OSB grubundaki okuma becerileriyle ilgili veriler sınırlı ve değişken olsa da alanyazında, tipik gelişim gösteren veya yetersizlikten etkilenmiş zayıf okuyucuların okuma akıcılığını geliştirmede kullanılan çeşitli stratejilerin bu grupta da tercih edildiği görülmektedir (Ceylan vd., 2018). Bu stratejiler arasında; tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, koro okuma, hata düzeltme, hedef koyma, performans dönütü

ve ödöl verme gibi yöntemler bulunmaktadır (Barnes ve Rehfeldt, 2013). Fakat araştırmacıların önerdiği bu stratejilerden hangilerinin okullarda uygulandığı net olarak bilinmemektedir. Öğretmenler, kanıt temelli müdahaleler yerine, etkililiği kanıtlanmamış yöntemleri kullanma eğilimindedir (Aydın ve Tekin-İftar, 2020). Bu nedenle, araştırmacıların etkili uygulamalar üzerine çalışması ve öğretmenlere öneriler sunması önemlidir. Böylece, öğretmenler OSB' li olan çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve yeni stratejiler geliştirebilirler.

OSB' li olan çocuklara ilişkin akıcı okuma çalışmaları ülkemizde sınırlıdır. Bu kapsamda yalnızca Ceylan vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada otizmli öğrencilerde tekrarlı okumanın etkileri incelenmiştir. Bu durum, OSB' li çocukların okuma akıcılığına yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinden, otizm ve diğer gelişimsel bozukluklara sahip çocuklara "kanıt dayalı okuma" eğitimi vermeleri beklenirken, etkili müdahalelerin belirlenmesine yönelik çalışmaların daha fazla olması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, OSB'li olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Akıcı okumanın birey üzerindeki önemi düşünöldüğünde, bu çalışma ile özel eğitim öğretmenlerinin akıcı okuma becerisine yönelik görüşlerinin alınması ve bu sayede sınırlı alanyazına katkı sağlayarak OSB' li olan çocukların akıcı okuma profillerine dair daha doğru ve kapsamlı çıkarımlar yapılmasına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, OSB'li olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle tasarlanmıştır. Bu yöntem, önceden hazırlanan soruların belirli bir konu çerçevesinde sorulmasıyla uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçütler, a) katılımcıların özel eğitim lisans mezunu olmaları ve b) OSB' li olan öğrencilerle akıcı okuma becerisi üzerine çalışmış olmalarıdır. Araştırma, Bursa' da görev yapan, 15 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların on dördü kadın, biri erkektir. Yaşları 29 ve 49 arasında değişiklik göstermektedir. On üçü, Zihin Engelliler, ikisi İşitme Engelliler öğretmenliği lisans programlarını tamamlamıştır. Meslekteki çalışma yılları 7 ile 25 yıl aralığındadır. Katılımcıların beşi ilkokulda, sekizi ortaokulda, ikisi ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında, ilgili literatür taranarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu katılımcıların; cinsiyeti, yaşi, mezun oldukları lisans bölümü, meslekteki çalışma yılı

ve görev yaptığı kademe olmak üzere demografik bilgileri içeren altı adet soru ile OSB' li olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik üç sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formu, doktora derecesine sahip iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler ile son şeklini almıştır. Görüşme formunda yer alan ve OSB' li olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik öğretmen görüşlerini belirleyebilmeyi amaçlayan üç soru aşağıda paylaşılmıştır:

- OSB' li olan öğrencilerinizin akıcı okumada yaşadıkları güçlüklerin nedenleri neler olabilir?
- OSB' li olan öğrencilerinizde okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik sınıf içinde yaptığınız uygulamalar nelerdir?
- OSB' li olan öğrencinizin okuma akıcılığını değerlendirmeye yönelik sınıf içinde yaptığınız uygulamalar nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırma başlamadan önce etik kurul izni alınmıştır. Ölçüt örnekleme göre belirlenen 15 katılımcıyla, uygun gün ve saatlerde sessiz bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde, katılımcılardan ses kaydı almak için sözlü izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Görüşmeler, ses kayıtları dinlenerek dijital ortama aktarılıp olduğu gibi kaydedilmiştir. Transkriptler incelenmiş, kodlama işlemi yapılmış ve veriler gruplandırılmıştır. Kodlar analiz edilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temaların sıklığı belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliliği, görüşme sorularının alanında uzman iki kişi tarafından değerlendirilmesiyle sağlanmıştır. Dış geçerliliği sağlamak ve bulguların doğruluğunu teyit etmek için doğrudan alıntılar kullanılmış, araştırma süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Güvenirliği ölçmek için, bağımsız bir uzmandan ses kayıtlarının %30' unu incelemesi ve kodlarla temaları değerlendirmesi istenmiştir. Huberman & Miles (1994), tarafından önerilen "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak güvenirlik oranı, %100 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerine OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile ilgili sorular neticesinde, 17 kod ile "karşılaşılan güçlükler" teması, 20 kod ile "kullanılan stratejiler" teması ve 11 kod ile "değerlendirme yöntemleri" teması oluşturulmuştur.

Araştırma verileri, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinde akıcı okuma becerisini kazandırmaya önem verdiklerini ve çeşitli sınıf içi uygulamalar ile akıcı okumayı desteklediklerini

göstermektedir. OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini en çok etkileyen faktör problem davranışlar ve dikkat eksikliğidir. Bu bulgular, Eliçin ve Yıkılmış (2014), tarafından yapılan araştırma ile uyumludur. Öğretmenlerin, dikkat eksikliği ve problem davranışların okuma becerilerini etkilediğine dair görüşleri bu çalışmayla desteklenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerle sınıflarında kullandıkları akıcı okuma yöntemleri incelenmiştir. En sık kullanılan stratejilerin model okuma ve tekrarlı okuma olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, Afacan (2022), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla uyumludur fakat özel eğitim öğretmenlerinin sık kullandığı yöntemler arasına tekrarlı okuma ile birlikte model okuma stratejisinin de girdiği bu araştırma ile görülmektedir.

Son olarak, özel eğitim öğretmenlerinin akıcı okuma değerlendirmesinde en sık tekrarladıkları kod “sesli okuma” olmuştur. Değerlendirmenin, alanyazında belirtilen; okuma hızı ve okuma doğruluğunu belirleyerek prozodinin gözlenmesinden oluşan basamaklar şeklinde sistemli bir şekilde uyguladığını söyleyemeyiz.

Anahtar Kelimeler: OSB, akıcı okuma, öğretmen görüşü

Kaynakça

Afacan, K. (2022). Zihin yetersizliği olan öğrencilere akıcı okuma öğretimi üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 71-90.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)* Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Aydın, O., & Tekin İftar, E. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerini öğretimi: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 383-426.

Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 639-647.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2023). *Community report on autism*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/pdf/ADDM-Community-Report-SY2020-h.pdf>

Ceylan, M., Laçın, E. & Çetin, E. (2018) Tekrarlı okuma yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuma hatalarına ve okuma hızlarına etkisi. *Journal Of New Approaches In Special Education (IJNASE)*, 1(1), 22-45.

Eliçin, Ö., Yıkılmış, A. (2015). Otizmi olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 231-242.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications, Inc.

Nally, A., Healy, O., Holloway, J., & Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 47, 14–25.

Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 911–919.

Norbury, C., & Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 191-210.

McIntyre, N. S., Solari, E. J., Grimm, R. P., Lerro, L. E., Gonzales, J. E., & Mundy, P. C. (2017). A comprehensive examination of reading heterogeneity in students with high functioning Autism: Distinct reading profiles and their relation to Autism Symptom Severity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1086–1101.

Solari, E. J., Grimm, R., McIntyre, N. S., Swain-Lerro, L., Zajic, M., & Mundy, P. C. (2017). The relation between text reading fluency and reading comprehension for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41, 8-19.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İşitme Kayıplı Bir Öğrenci ile Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Çözüm Önerileri*

Ezgi Tozak

Ordu Üniversitesi
ezgitozak@gmail.com

Problem Durumu

İşitme kayıplı öğrenciler okuma becerilerinin gelişiminde normal işiten akranlarıyla benzer süreçlerden geçmektedirler. Ancak işitme kaybının varlığı dil becerilerine bağlı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde gecikmeye neden olmaktadır (Runnion ve Gray, 2019). İşitme kaybı, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olmakla birlikte tek faktör değildir. İşitme kaybı tanı ve müdahale yaşı, kayba uygun cihazlandırma, aile eğitimi ve okul öncesi eğitim durumu işitme kayıplı öğrencilerin dil becerileri ve ilerleyen yıllarda okuma becerilerinin gelişimi üzerinde etkilidir (Halliday, Tuomainen ve Rosen, 2017; Runnion ve Gray, 2019). Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada karşılaştıkları güçlükler okuduğunu anlamayı destekleme sürecinde kullanılan etkinliklere dikkati çekmektedir (Girgin, 2005). Bu etkinliklerden olan yönlendirilmiş okuma etkinliği, çeşitli beceri ve stratejiler çerçevesinde okuduğunu anlamayı geliştirmeyi amaçlamaktadır (Ruddell, 2001). Bu amaçla etkinliğin uygulama basamaklarının isimleri ve yerleri zaman içerisinde değişse de temel olarak etkinliğin uygulanmasında kavram veya sözcüklerin öğretimine, metnin konusu ile ön bilgi ve deneyimler arasında ilişki kurulmasına, metnin sessiz ve amaçlı sesli tekrar okunarak anlaşılmasına odaklanılmaktadır (Crawford, 2005; Ruddell, 2001;). İşitme kayıplı öğrenciler söz konusu olduğunda yönlendirilmiş okuma etkinliğinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uygulanması önemlidir (Girgin, 2005; Schirmer, 2000).

Uluslararası alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yönlendirilmiş okuma etkinliğini kullanarak geliştirmeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Fauzan vd., 2021; Schirmer, 1995; Schirmer ve Winter, 1995; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu çalışmalar incelendiğinde işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada sözcük dağarcıklarının gelişimi ve başlıca okuma stratejilerini kullanımına ilişkin güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Çalışmalarda öğrencilerin yaşadıkları bu güçlükler yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama basamaklarında çeşitli düzenlemeler yapılarak en aza indirilmiştir. Ulusal alanyazın incelendiğinde ise yönlendirilmiş okuma etkinliğini işitme kayıplı öğrencilerde kullanımına ilişkin bilgi veren bir çalışma (Girgin, 2005) bulunmakla birlikte işitme kayıplı öğrenciler ile bu etkinliğin gerçekleştirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bu araştırmanın işitme kayıplı bir öğrenci ile yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulanması ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunların belirlenerek sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

İşitme kayıplı bir öğrenci ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama sürecini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında “ne tür sorunlarla karşılaşmış?”, “bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu kapsamda araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı öğrenci ile birlikte araştırmacı/öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleri oluşturmaktadır. İşitme kayıplı öğrenci, verilerin toplandığı 24 Kasım 2021-26 Mayıs 2022 tarihlerinde bir ortaokulun 6. sınıfına normal işiten akranları ile devam etmektedir. Uygulamalar öğrencinin okulundaki destek eğitim odası ve konferans salonunda yapılmıştır. Araştırma verileri; gözlemler, geçerlik komitesi toplantıları ve tutanakları, araştırmacı günlüğü, öğrencinin Türkçe dersi kitabı, uygulamalar için hazırlanan hikaye metinleri, yönlendirilmiş okuma etkinliği planları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı, veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanması, alan uzmanlarıyla geçerlik komitesi toplantılarının gerçekleştirilmesi, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanması, verilerin video kaydı ile belgelenmesi ile sağlanmıştır.

Yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama sürecinde yazılan metinler öğrencinin öğretimsel düzeyine dikkat edilerek düzenlenmiş, etkinlik planları hazırlanarak uygulanmış, uygulamalar değerlendirilerek sorunlar belirlenmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmiştir. Süreçte geçerlik komitesi toplantılarının önemli rolü olmuştur. Araştırmada veriler tematik analiz ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ve soruları ile ilişkili veriler sistematik olarak izlenmiş, okunmuş, değerlendirilmiş, özetlenmiş ve tekrarlayan örüntüler belirlenerek temalara ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında (a) önbilgi ve deneyimlerin kullanılmasında karşılaşılan sorunlar (b) metni okuma ve anlamının gelişiminde karşılaşılan sorunlar temalarına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında önbilgi ve deneyimlerin kullanılması ile metni okuma ve anlamının gelişiminde sorunlarla karşılaşmıştır. Önbilgi ve deneyimlerin kullanılmasında öğrencinin metnin girişine katılım gösterme, metnin konusu hakkında deneyimlerini paylaşma, başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmada güçlük çektiği gözlenmiştir. Metni okuma ve anlamının gelişiminde öğrenci, amaç edinme, amaçlı sesli tekrar okuma, okuduğunu anlatma, sözlü ve yazılı soruları cevaplama ile konuşma/tartışmada zorlanmıştır. Uygulamalarda yaşanan bu sorunlara metinlerin öğrencinin dil düzeyi ve deneyimleri paralelinde düzenlenmesi ile yönlendirilmiş okuma etkinliğinin öğrencinin okuduğunu anlamada yaşadığı güçlükler göz önünde bulundurularak çeşitli düzenlemeler ile uygulanması çözümleri geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda işitme kayıplı öğrencinin deneyimlerini kullanma, tahmin etme, amaç edinme, amaçlı sesli tekrar okuma, okuduğunu anlatma beceri ve stratejileri kullanımında gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu araştırma bulgularının işitme kayıplı bir öğrencinin okuduğunu anlamadaki bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak yönlendirilmiş okuma etkinliğinin nasıl uygulanabileceği hususunda araştırmacı ve öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı öğrenci, yönlendirilmiş okuma etkinliği, okuduğunu anlama

* Bu bildiri, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Eğitimi Programında yapılan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Kaynakça

Crawford, A., Saul, E.V., Mathews, S., Makinster, J. (2005). Teaching and learning strategies for the thinking classroom. New York, NY: The International Debate Education Association.

Fauzan, R. A., Wijastuti, A. and Yuliati, Y. (2022). Improving reading comprehension of simple reading text using directed reading thinking activity (drta) strategy for deaf students. In Eighth Southeast Asia Design Research (SEA-DR) & the Second Science, Technology, Education, Arts, Culture, and Humanity (STEACH) International Conference (SEADR-STEACH 2021) (pp. 47-51). Atlantis Press.

Girgin, Ü. (2005). Okuma öğretiminde kullanılan iki okuma yaklaşımının işitme engelli çocuklar için kullanımı: Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil-deneyim yaklaşımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(02), 27-36.

Halliday, L. F., Tuomainen, O., & Rosen, S. (2017). Language development and impairment in children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(6), 1551-1567.

Ruddell, M. R. (2001). Teaching content reading and writing. (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Runnion, E., & Gray, S. (2019). What clinicians need to know about early literacy development in children with hearing loss. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(1), 16-33.

Schirmer, B. R. (1995). Mental imagery and the reading comprehension of deaf children. *Literacy Research and Instruction*, 34(3), 177-189.

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Schirmer, B. R. and Winter, C. R. (1993). Use of cognitive schema by children who are deaf for comprehending narrative text. *Reading Improvement*, 30(1), 26.

Schirmer, B. R., & Woolsey, M. L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 47-56.

The Impact of Dyslalia in Early Childhood on Academic Success and Social Skills

Murat Balcı¹, Rusen Meylani^{2,*} & Hadiye Küçükkaragöz¹

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi

² Dicle University

rusen.meylani@dicle.edu.tr

Problem Statement

Dyslalia, a common speech disorder characterized by difficulties in articulating sounds and forming words correctly, poses significant challenges to children's development during early childhood, particularly in the realms of academic success and social skills. This disorder, often emerging in the critical early years of education, has far-reaching implications for a child's overall growth, as effective communication is foundational to learning and social interaction.

In the academic context, dyslalia can hinder a child's ability to grasp fundamental literacy and numeracy skills. These early academic skills are deeply intertwined with language development; children with dyslalia often struggle with language comprehension, pronunciation, and the clear articulation of thoughts. This can lead to difficulties in reading and writing, where phonemic awareness is crucial. The challenges in language comprehension and communication extend beyond the verbal domain, affecting cognitive processes such as memory, attention, and problem-solving. As a result, children with dyslalia may find it difficult to keep pace with their peers academically, potentially leading to long-term educational deficits if not addressed promptly.

Moreover, the academic struggles faced by children with dyslalia are often compounded by the social and emotional difficulties associated with the disorder. Effective communication is not only crucial for academic success but also for the development of social skills. Children with dyslalia may experience frustration and anxiety due to their inability to express themselves clearly, which can lead to social withdrawal or difficulties in forming and maintaining peer relationships. The inability to engage in reciprocal communication can result in feelings of isolation and low self-esteem, further exacerbating the social challenges they face.

Socially, dyslalia can significantly impede a child's ability to form meaningful relationships with peers. The early years of education are vital for socialization, where children learn to navigate social norms, build friendships, and develop empathy and cooperation skills. Children with dyslalia often find themselves at a disadvantage in these social settings, as their speech difficulties can lead to misunderstandings and miscommunications, making it harder for them to connect with others. This social isolation can, in turn, negatively impact their emotional well-being and contribute to behavioral issues, creating a cycle of social and academic difficulties.

The severity of dyslalia and the timing of intervention play crucial roles in determining the extent of these impacts. Early identification and intervention are key to mitigating the negative outcomes associated with dyslalia. Speech therapy, particularly when initiated at an early age, has been shown to improve language skills and, consequently, academic performance and social integration. However, the effectiveness of these interventions is often influenced by other factors, such as the child's socioeconomic background. Children from disadvantaged backgrounds may face additional barriers in accessing early intervention services, such as limited availability of speech therapists, lack of awareness among parents, and financial constraints. These barriers can delay the initiation of treatment, leading to more pronounced developmental delays and widening the gap between these children and their peers.

Despite the well-documented impact of dyslalia on academic and social development, there remains a lack of comprehensive, longitudinal studies exploring the long-term effects of this disorder. Additionally, there is a need for research into the role of socioeconomic and cultural factors in shaping the outcomes for children with dyslalia. The increasing use of technology in speech therapy, including AI-driven tools and remote interventions, also presents new avenues for research, particularly in assessing their effectiveness across different populations.

In conclusion, dyslalia in early childhood is a multifaceted problem that affects both academic success and social skills. Addressing this issue requires early, multidisciplinary interventions that consider the child's social context and provide comprehensive support to overcome the barriers posed by the disorder.

Method

This study utilizes a systematic review approach to investigate the impact of dyslalia in early childhood on academic success and social skills. The methodology follows a structured process involving the formulation of research questions, a comprehensive search strategy, the application of inclusion and exclusion criteria, data extraction, quality assessment, and data synthesis.

Search Strategy

A systematic search was conducted across five databases: PubMed, ERIC, PsycINFO, Web of Science, and Scopus. Keywords included “Dyslalia,” “Speech disorder,” “Early childhood,” “Academic achievement,” and “Social skills,” combined using Boolean operators to ensure comprehensive coverage. The search was restricted to studies published in English and Turkish from 2000 onwards to reflect current research.

Inclusion and Exclusion Criteria

The review included empirical studies focusing on children aged 3 to 7 years diagnosed with dyslalia, examining its impact on academic success and social skills. Both quantitative (e.g., randomized controlled trials) and qualitative (e.g., case studies) research were considered. Studies were excluded if they focused on speech disorders other than dyslalia, involved populations outside the specified age

range, or were theoretical papers, reviews, or grey literature. Only peer-reviewed journal articles, conference proceedings, and dissertations were included.

Data Extraction and Quality Assessment

Data were extracted using a standardized form capturing study design, sample characteristics, outcomes, and key findings. The extracted data were managed using Mendeley and analyzed using MAXQDA for qualitative synthesis. The quality of included studies was assessed using the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) checklists, evaluating methodological rigor, internal validity, external validity, and ethical considerations. Only studies rated as high or medium quality were included in the final synthesis.

Data Synthesis

Thematic analysis was used to identify common themes related to the impact of dyslalia on academic success and social skills. Subgroup analyses explored variations based on factors such as age, gender, and severity of dyslalia. A narrative synthesis summarized the findings, and where appropriate, meta-analytic techniques were applied to aggregate data.

This systematic review's methodological rigor ensures a comprehensive synthesis of existing research, providing valuable insights into the effects of dyslalia on early childhood development and identifying effective intervention strategies.

Expected/Temporary Results

The systematic review revealed a significant impact of dyslalia on both academic success and social skills in early childhood. The findings underscored the critical importance of early intervention, particularly speech therapy, in mitigating the negative outcomes associated with dyslalia. Early intervention, when combined with supportive educational and psychological strategies, enhanced both academic performance and social integration for children with dyslalia.

The review also highlighted the pivotal role of socioeconomic factors in accessing effective interventions. Children from disadvantaged backgrounds faced additional barriers in receiving timely and adequate support, which exacerbated the challenges posed by dyslalia. The study identified gaps in the current literature, particularly the need for longitudinal studies that explore the long-term effects of dyslalia and the effectiveness of technology-enhanced interventions.

Keywords: Dyslalia, early childhood, academic success, social skills, speech disorder, intervention

References

Barnes, E., Grifenhagen, J., & Dickinson, D. (2016). Academic language in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 39-48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1463>

Gilbert, L., Brown, C., & Mistry, R. (2017). Latino immigrant parents' financial stress, depression, and academic involvement predicting child academic success. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1202-1215. <https://doi.org/10.1002/pits.22067>

Lewis, B., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A., Iyengar, S., Stein, C., ... & Taylor, H. (2015). Adolescent outcomes of children with early speech sound disorders with and without language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 150-163. https://doi.org/10.1044/2014_ajslp-14-0075

Nweze, T., Nwoke, M., Nwifo, J., Aniekwu, R., & Lange, F. (2020). Working for the future: parentally deprived Nigerian children have enhanced working memory ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(3), 280-288. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13241>

Pérez, I., Montes, C., Ballesta-Claver, J., & Blanco, M. (2023). Assessing self-concept in children (aged 5–7) with functional dyslalia. *Children*, 10(7), 1238. <https://doi.org/10.3390/children10071238>

Shriberg, L., Strand, E., Fourakis, M., Jakielski, K., Hall, S., Karlsson, H., ... & Wilson, D. (2017). A diagnostic marker to discriminate childhood apraxia of speech from speech delay: I. development and description of the pause marker. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 60(4). https://doi.org/10.1044/2016_jslhr-s-15-0296

Vuolo, J., & Goffman, L. (2018). Language skill mediates the relationship between language load and articulatory variability in children with language and speech sound disorders. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 61(12), 3010-3022. https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-1-18-0055

Özel Yetenekli Öğrencilerin Proje Üretme Süreçlerine Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Uygulanması

Ayşe Durmuş ^{1,*} & Hakan Şevki Ayvacı ²

¹ Trabzon Üniversitesi
aysedurmus@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Bir toplumu oluşturan her bireyin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal, psikomotor donanımları ve bireysel farklılıkları toplumlar için önemli bir potansiyel olmakla birlikte beşeri bir sermayedir. Ancak bir toplumu bulunduğu çağın ilerisine taşıyıp, yüksek uygarlık seviyesine ulaştıracak bilim, teknoloji, ekonomi, politika, spor, sanat ve eğitim gibi her türlü alandaki değişim ve gelişimler üzerinde, hiç şüphesiz ki üstün zihin gücüne ve özel yeteneğe sahip bireylerin itici ve etkili bir gücü vardır (Enç, 2019; Reis ve diğerleri, 2021; Sternberg, 2020; VanTassel-Baska, 2021). Geçmişten günümüze kadar toplumlara yön veren, çağ açıp çağ kapatan verimlilik, üretkenlik gibi özelliklere sahip olan özel yetenekli bireylerin zekâ ve yeteneklerinin geliştirilmesine fırsat verilmesi ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerinin sağlanması, hem ülkelerin hem de toplumların bugünü ve geleceği açısından önemlidir (Los Angeles Unified School District [LAUSD], 2020; State of New Jersey Department of Education [SNJDE], 2020). Genellikle karşımıza bir bilim insanı, bir lider veya bir sanatçı olarak karşımıza çıkan bu bireylerin sahip oldukları zeka ve yeteneklerini en yüksek düzeyde kullanabilmeleri ve var olan potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için onları sadece her gün okula getirebilmiş olmanın ötesinde, ihtiyaç duydukları farklılaştırılmış, nitelikli eğitim programları ve öğrenme ortamlarının hazırlanması da gerekmektedir (National Association for Gifted Children [NAGC], 2023). Özel yetenekli bireylerin eğitimleri ülkeden ülkeye farklılık gösterirken ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tüm sosyoekonomik düzey ve kültürel tabakadan gelen özel yetenekli öğrencilerin tanınmasını, tanılandıkları alanlara göre özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı temel almaktadır. BİLSEM’lerde yürütülen uygulamaların temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları yer almakta (MEB BİLSEM Yönergesi, 2019) ve sahip oldukları yetenekleri ve yüksek potansiyelleri göz önünde bulundurularak özel yetenekli öğrencilerden bireysel, ulusal ve evrensel boyutta gerçek yaşam problemlerine yönelik fikirler, çözümler, algoritmalar geliştirmeleri, ürün, faydalı model veya patent geliştirerek özgün projeler üretmeleri beklenmektedir (MEB, 2019; Özbek ve Cho, 2022; Redding ve Grissom; 2021). Gerçek dünya problemlerine yenilikçi ve etkili çözümler üretme, girişimcilik ruhu ve inovatif düşünceleriyle ulusal ve evrensel başarılarla imza atan, toplumların sürdürülebilir gelişimi ve ilerlemesinde, bilim, teknoloji ve medeniyetin gelişmesi ve kuşaklar boyu aktarılmasında topluma değer katma potansiyeli olan özel yetenekli öğrencilerin proje çalışmalarının verimli bir ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi kritik öneme sahiptir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda BİLSEM’lerde yapılan proje çalışmalarının amacına tam olarak ulaşamadığı, bazı özel yetenekli öğrencilerin özgün projeler üretme potansiyelinde olmalarına rağmen bu süreçte sahip oldukları yeteneklerini ve potansiyellerini ürüne dönüştürmekte, motivasyonlarını koruyarak proje

çalışmalarını başarıyla tamamlamakta zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir (Ahn ve Cho, 2021; Nacaroglu ve Arslan, 2019; NAGC, 2023; Neumeister ve Burney, 2021; Özbek ve Cho, 2022; Özbek ve Köse, 2022). Özel yetenekli öğrencilerin özgün proje fikri bulma, kaynak araştırması, araştırma problemini ve amacını ortaya koyma, çalışma yöntemini ve örnekleme belirleme veri toplama veri analizi, rapor yazımı gibi bazı proje süreçlerinde birtakım sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Çeken, 2021; Çetinkaya, 2021; Johnsen ve Goree, 2021; Özarslan, 2019; Sergeyeva ve diğerleri, 2021). Bazı özel yetenekli öğrenciler, proje üretme sürecinde problem durumunu hissedip ortaya koyabilseler bile probleme yönelik çözüm üretme sürecinde ilerleyememekte ve bu sebeple proje geliştirme sürecinden vazgeçilebilmektedir. (Özarslan, 2019; Özbek ve Cho, 2022). Bu bağlamda proje üretme sürecinde BİLSEM’lerde yaşanan sorunların giderilmesine dayanan, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı proje üretkenliğine temel oluşturacak uygulamaların planlanması, tasarlanması ve yürütülmesi önem arz etmektedir. Bireysel, ulusal ve evrensel ölçekli gerçek dünya problemlerinin ortaya konulması, bu problemlerin çözümüne yönelik ürün, faydalı model veya patent geliştirerek özgün projeler üretilmesi süreçlerine aşama aşama rehberlik edilmesi yapılacak uygulamaların temelini oluşturmalıdır (Johnsen ve Goree, 2021; Özbek ve Köse, 2022). Bu çalışmada proje üretme sürecinde özel yetenekli öğrencilere aşama aşama rehberlik edecek etkinlikler geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Yöntem

Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin proje üretme süreçlerine yönelik geliştirilen etkinliklerin tasarlanması, tekrar tekrar uygulamalarının yapılması ve etkinlik formlarına son halinin verilmesi aşamasında tasarım tabanlı araştırma yaklaşımına ait ADDIE modeli kullanılmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trabzon Faruk Başaran BİLSEM’de araştırmacı tarafından açılan açılan iki farklı atölyeye gönüllü olarak katılan ve BYF grubunda öğrenim gören 16 öğrenci yürütülmüştür. Çalışmanın analiz aşamasında BİLSEM’de Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Program (BYF) öğrencilerinin proje üretme sürecinde proje süreçlerini geliştirmeye yönelik ne tür etkinliklerin yürütüleceği, hangi öğretim yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, öğrenme ortamının nasıl düzenleneceği, planlanmış, bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlik formları oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen taslak etkinlik formları uygulama öncesinde fen bilgisi eğitimi alanında uzman dört öğretim elemanı, özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanı, iki BİLSEM fen bilgisi danışman öğretmeni ve Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Hazırlanan etkinliklerin öğrenciye uygunluğu, işlevselliği, kullanılabilirliği, çalışmanın amacını gerçekleştirmeye katkısı konularında uzman görüşleri doğrultusunda ikna olunmuş ve etkinlik formlarına son hali verilmiştir. Çalışmanın uygulama aşamasında geliştirilen materyaller BİLSEM’de sınıf ortamında BYF öğrencilerine uygulanarak, hazırlanan öğrenme ortamı, kullanılan öğrenme yaklaşım, strateji ve yöntemleri ve taslak etkinlik formlarının çalışan ve çalışmayan noktaları belirlenerek, öğrenci dönütleri de göz önünde bulundurularak, formlar üzerinde ve öğretim sürecinde bazı düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişiklikler kaydedilmiştir. ADDIE modelinin değerlendirme aşamasında ise taslak materyallere son hali verilerek özel yetenekli öğrencilerin proje üretme süreçlerini geliştirmeye yönelik toplam 22 etkinlik geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Etkinliklerin geliştirilme ve uygulama süreci iki farklı atölyede her atölye haftada beş ders saati olacak şekilde 14 hafta sürmüştür. Süreçte her iki atölyede de birer BİLSEM fen bilgisi

danışman öğretmeni gözlemci olarak yer almıştır. Etkinlik formlarından elde edilen veriler değerlendirilerek bir BİLSEM öğretmeni ve araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimsel bilgiye ulaşmak için kullandıkları kaynaklar arasında, uzman olmayanların ve uzmanların ortaya koydukları bilgilerin veri ve delil içerme, veri ve delillere yönelik kaynak sunma, temel bilimsel bilgilerle çelişmeme gibi kriterler açısından ne tür farklılıklar gösterdiğini ve akademik veri tabanlarını kullanarak fark etmelerini sağlamaya yönelik etkinlikler, özel yetenekli öğrencilerin bilimsel kaynakların taranması ve sınıflandırılması sürecinin gelişimini desteklemiştir. Bilimsel araştırmalarda problemin ve geçici çözüm yolunun ne olduğuna yönelik algılarının belirlenmesi ve varsa yanlış algılarının giderilmesine yönelik etkinlikler yürütülmesi, özel yetenekli öğrencilerin problemi tanımlama ve hipotez kurma becerilerinin gelişimini hızlandırma ve bilimsel bir araştırmanın problem cümlelerini oluşturabilme, değişkenlerini belirleme ve buna bağlı hipotezlerini ortaya koyabilme süreçlerinde etkili sonuçlar vermektedir. Sanal modelleme uygulamaları özel yetenekli öğrencilerin tasarım süreçlerinin gelişimini desteklemektedir. Yöntem, ölçme araçları, geçerlik, güvenirlik, akademik etik konularındaki eğitim ve web tabanlı ölçme uygulamalar yürütülmesi özel yetenekli öğrencilerin bilimsel araştırma yaklaşım ve modellerinin belirlenmesi, ölçme/veri toplama yaklaşım ve yöntemlerinin belirlenmesi süreçlerinin gelişimini desteklemiştir. Veriler arasındaki sistematik ilişkileri, benzerlik ve farklılıkları ayırt etmelerine ve grafik veya tablolar ile ifade etmelerine yönelik etkinlikler, özel yetenekli öğrencilerin verilerin analizi ve sunumunu daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Kısa zamanda tamamlanacak mini proje çalışmalarıyla uygulamaya dönük olacak şekilde tasarlanan etkinlikler özel yetenekli öğrencilerin proje raporu oluşturma süreçlerini desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, proje süreci, etkinlik geliştirme

Kaynakça

Ahn, D. ve Cho, S. (2021). Science creative productivity of science high school graduates: Its predictive relationship with family processes, classroom quality, intelligence, science attitudes, and academic achievement. *Journal of Gifted/Talented Education*. 30(3), 447-471.

Enç, M. (2019). Eğitimde önder yetiştirme sorunu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 4(1), 75-83.

Johnsen, S. K. ve Goree, K. K. (2021). Developing research skills in gifted learners. F. A. Karnes, S. M. Bean (Eds.), *Methods ve materials for teaching the Gifted* (s. 347-373) içinde. New York: Routledge and CRC Press.

Los Angeles Unified School District (2020). Gifted/Talented Programs. https://achieve.lausd.net/cms/lib/CA01000043/Centricity/Domain/222/20202021%20Uploads/GATE_Program_Overview_English.pdf adresinden 07.10.2021 tarihinde edinilmiştir.

National Association of Gifted Children [NAGC]. (2023). National Association for Gifted Children.(NAGC, Ed.) Position Statements. A Definition of Giftedness that Guides Best Practice. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf adresinden 20.10.2023 tarihinde edinilmiştir.

Neumeister K. S. ve Burney V. H. (2021). Gifted program evaluation: A handbook for administrators and coordinators. Routledge.

Özarslan, M. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin ve biyoloji danışman öğretmenlerinin bilsem biyoloji proje çalışmaları hakkındaki görüşleri. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(2), 443-481.

Özbek, G. ve Cho, S. (2022). Effects of mathematical modelling-based project production and management program on gifted students' mathematical modelling and reflective thinking for real-life problem solving. Gifted Education International. Advance Online Publication.

Özbek, G. ve Köse, E. (2022). Determination of psychometric characteristics of mathematical modeling competencies scale: gifted and talented youth. Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication.

Redding C. ve Grissom J. A. (2021). Do students in gifted programs perform better? Linking gifted program participation to achievement and nonachievement outcomes. Educational Evaluation and Policy Analysis, 43(3), 520-544.

Reis, S. M., Renzulli, S. J. ve Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. Education Sciences, 11(10), 615.

Sergeyeva, T. Y., Yermakov, D., Mamiy, D., & Shabanova, M. (2021). Network research project as a model of group mentoring in work with gifted children. SHS Web of Conferences içinde. EDP Sciences.

State of New Jersey Department of Education (SNJDE). (2020). 2020 New Jersey Student Learning Standards–Career readiness, life literacies, and key skills introduction.<https://www.nj.gov/education/standards/clicks/Docs/2020NJSLS9.2CareerAwareness.pdf> adresinden 06.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

Sternberg, R. J. (2020). The nature of intelligence and its development in childhood. Cambridge University Press.

VanTassel-Baska, J. (2021). Curriculum in gifted education: The core of the enterprise. Gifted child today, 44(1), 44-47.

Özel Eğitim Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında Mesleki Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanacak Modülden Beklentilerinin Belirlenmesi

Ayşe Ceylan Şimşek ^{1,*} & Sevilay Şahin ¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
ayse_ceyln@hotmail.com

Problem Durumu

Eğitim, insanın doğumuyla başlayıp ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireyde istendik yönde davranışların oluşturulması amaçlanmaktadır. Fakat bu davranış değişikliği her bireyde aynı olmaz. Çünkü her birey zihinsel, bedensel ve duygusal olarak aynı şekilde dünyaya gelmez. Bireysel farklılıkların olması eğitim sürecinde öğrenme farklılıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenme farklılıklarını en aza indirmek için eğitim öğretim sürecinde akranlarından beklenenin dışında farklılık gösteren çocuklar ,yoğun bir programa gereksinim duyar Bu bireylerin, bireysel farklılıkları dikkate alınarak, gereksinimleri doğrultusunda eğitim hizmetlerinden yararlandırılması gerekmektedir. Bu noktada bireye özel eğitim hizmeti sunulması gerektiği söylenebilir.

Özel eğitim; özel ihtiyaçları olan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş yöntem ve eğitim programları ile onların engel tür ve derecelerine, bireysel özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir.

Kaynaştırma “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini devam ettirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynaştırma uygulaması, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin topluma uyumunu kolaylaştırıp sosyal, akademik ve diğer yönden öğrencileri gelişim alanında üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Ve hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de hem normal gelişim gösteren çocukların ailelerini, öğretmenleri hatta okul yöneticilerini de içine alan büyük bir kesimi etkilemektedir (Kuz, 2001).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için ekipte yer alan tüm paydaşların – öğretmen, aile, okul yöneticisi , öğrencinin sınıf arkadaşları , fizyoterapist, dil konuşma terapisti.... iş birliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Görev ve sorumlulukların yerine getirmesinde en önemli sorumluluk öğrenci ile birebir etkileşimde olan öğretmene düşmektedir. Bu bağlamda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları doğası gereği birden fazla uzmanlık alanınının bilgi, beceri ve deneyimlerini gerekli kılmaktadır

Yapılan araştırmalar sonucunda kaynaştırmanın okullarda fiziksel olarak gerçekleştiğini ancak eğitsel olarak öğretmen yeterliliği kaynaklı birtakım problemlerin olduğuna ortaya koymaktadır. Örneğin bir öğretmen, normal okulda öğrenim gören kaynaştırma öğrencisinin sınıf içerisindeki problemlerini anlamakta ve çözmekte yetersiz kalabilmektedir. Öğretmenin kaynaştırma eğitimine ilişkin isteği veya

öğretmen yetiştiren kurumların programları bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Çünkü kişinin lisans eğitiminde yeterli düzeyde eğitim almaması, uygulamalı dersler olan staj süresinin kısıtlı olması, sınıf öğretmenin özel eğitim öğrencisi ile deneyiminin olamaması gibi nedenler gösterilebilir.

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik literatürde çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen öğretmen yeterliliği sorununa çözüm üreten sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yani kaynaştırma uygulamalarına yönelik sorunlar ortaya konulmuş fakat bu sorunların çözümüne yönelik araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu bakımdan araştırma, kaynaştırma uygulamalarında ana unsur olan sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde yeteri kadar ders alamaması , staj uygulamalarının ve hizmetiçi eğitimlerin olması gerektiği şekilde olmaması gibi nedenlerden dolayı öğretmen özel eğitim konusunda eksik kalabilmektedir. Bu eksikliği tamamlamak için yapılan bu araştırma sınıf öğretmenin özel eğitim alanındaki yeterliliği üzerine kurgulanmış olup öğretmenlerin özel eğitim alanında bilgi sahibi olması, öğrenciye karşı verimliliğini arttırması , meslek içerisinde değişen yeni bilgilerle gelişimini sağlaması gibi nitelikli öğretmen yetiştirme ve kaynaştırma uygulamalarının olması gerektiği gibi yerine getirmek için geliştirilecek olan modül ile sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliğine katkı sağlanacağı amaçlanmıştır. Bu sayede sınıf öğretmenleri için hazırlanacak olan modülden beklentilerinin neler olduğu üzerinde durulup içeriğinin ona göre hazırlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada sınıfında bir ya da birden fazla kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak olan modülden beklentileri incelemek için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemine göre oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında, ölçüt örnekleme uygun olarak araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olma, herhangi bir ilkokulda sınıf öğretmeni olma ve sınıfında en az bir tane özel gereksinimli öğrencisi olma gibi ölçütler dikkate alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu grubu 2023-2024 eğitim – öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçesi olan Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulda 10 adet sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşlerine dayalı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. İçeriğinde 3 adet sorunun bulunduğu görüşme formu aracılığı ile sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak olan modülden beklentilerinin neler olduğunu anlaşılmasına çalışılmıştır.

Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutularak incelenecektir. .Yani elde edilen verilerin analizinde, gruplamalar ifade benzerliğine göre yapıp veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilip yorumlanacaktır. Benzer ifadeler ayrıca belirtilerek bulguların kolay yorumlanması sağlanmaya çalışılacaktır. Elde edilen sonuçlar ve ulaşılan kodlar birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırılarak , yorumlanarak ve kavramsallaştırılarak araştırmaya katılımcıların farkında olmadıkları bazı örüntüler ortaya çıkacaktır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorular ile mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik hazırlanan modülden beklentilerinin neler olacağı olası sonuçlar şu şekildedir;

Sınıf öğretmenlerinin özellikle matematik ve Türkçe derslerinde öğretilmesi gereken konuların öğretimde öğrenci seviyesine inemedikleri için öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi eksiklerinin olduğuna , etkin bir sınıf içi davranış yönetimi , krize müdahale konusunda eksikliklerinin olduğuna değinmişlerdir. Bunun dışında davranış problemlerini azaltacak ve olumlu davranışların artmasını sağlayacak yöntem ve teknikleri ve sınıf kontrolü , zaman yönetimi gibi sınıfta düzeni sağlama konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanması uygulanması ve değerlendirilme konusunda istenen düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile işbirliği içinde olamadıklarına bu sorunun çözümü için gerekli olan düzenlemelerin neler olduğu hakkında eksikliklerinin olduğuna değinmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, sınıf öğretmeni, modül hazırlama

Kaynakça

Sucuoğlu, B. “Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1996, Cilt 2, S.2, s.25-43.

Sucuoğlu, B.“Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005)”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2004, Cilt 5, S.2, s.15-23.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. 13.Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi

Sucuoğlu, B; ve Özokçu, O; “Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2005, Cilt 6, S.1, s.41-57.

Yıkılmış, A., Sazak Pınar, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 7-22.

Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(4), 2431-2464.

Toy, S. N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yekeler, B. (2005). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Türkoğlu, Y. K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Meta-Analiz Çalışması

Gamze Ak ^{1,*} & Halise Pelin Karasu ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
gamzeak@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen bireysel faktörlerden biri olan işitme kaybı; dil gelişimi ile olan ilişkisi göz önüne alındığında sözcükleri çözümlene, anlamlandırma, bilgiyi kullanma ve yeni deneyimlere ulaşma açısından okuduğunu anlama becerisinin gelişimini etkilemektedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Reutzel ve Cooter, 2009; Tüfekçioğlu, 2010). İşitme kaybına bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini etkileyen bireysel faktörlerden biri de koklear implant kullanma süresi olarak belirtilmektedir (Nittrouer, 2016; Weisi, 2013). Yapılan araştırmalar erken koklear implant olmanın işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmekte ve koklear implant tarafından sese sağlanan erişimin işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil ve okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini ileri sürmektedirler (Antia ve diğ., 2020; Arnason ve Wass, 2015; Kyle ve Harris, 2006; Nittrouer, 2016; Weisi ve diğ., 2013).

İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin alan yazında çelişkili sonuçlar bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin işiten yaşlılarına yakın performans gösterdiği belirtilirken (Arnason ve Wass, 2015; Johnson ve Goswami, 2010; Nittrouer, 2016; Weisi ve diğ., 2013) bazı araştırmalarda erken koklear implanta rağmen işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde hala işiten yaşlılarının gerisinde olduğu belirtilmiştir (Jalalipour ve diğ., 2016; Kyle ve Harris, 2006; Nittrouer, 2016; Wass ve diğ., 2019). Bu nedenle koklear implantlı öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin gelişiminin işiten akranlarına göre karşılaştırılması ve yorumlanması, koklear implantlı öğrencilerde hem akademik gelişim için beklentiler oluşturmaya başlanması hem de özellikle kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciler için ders içinde ve destek eğitim uygulamalarında kullanılacak yöntem ve teknikler geliştirebilme açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı koklear implantlı öğrenciler ile işiten akranları arasındaki okuduğunu anlama becerisindeki grup farklılıklarını nicel olarak özetlemektir. Bu amaca ilişkin olarak (a) okuduğunu anlama becerisi, işiten öğrencilere kıyasla koklear implantlı öğrenciler açısından önemli ölçüde farklılık gösteriyor mu? (b) koklear implant olma yaşı ve kronolojik yaş, koklear implantlı öğrenciler ile işiten öğrenciler arasındaki okuduğunu anlama becerisindeki farkın büyüklüğü ile önemli ölçüde ilişkili midir? Sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda, diğer araştırma sonuçlarının analiz ve sentezine olanak sağlayan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Buna göre analize dahil edilen araştırmalar için

çeşitli veri tabanları ilgili anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Araştırmaları meta analize dahil etme kriterleri; (a) okuma becerilerinin ele alınması sebebiyle katılımcıların 6 ila 15 yaş aralığında olması, (b) koklear implantlı öğrenciler ve işiten akranları arasında karşılaştırma yapılması, (c) okuduğunu anlama becerisine yönelik sonuç elde edilmesi, (d) örneklem grubunda ek bir engelin olmaması şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmaların kodlama aşaması araştırma kodlama formu ile yapılmıştır. Belirlenen çalışmaların %30'u alanda uzman bir kodlayıcı tarafından da incelenmiş ve son durumda iki araştırmacı arasındaki güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır. Moderatörlerin kodlaması da %100 uyum göstermiştir. Verilerin analizinde, koklear implantlı ve işiten öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini meta-analiz yöntemiyle değerlendirmek üzere Rstudio programı kullanılmıştır. Buna göre her araştırmada etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve genel bir etki büyüklüğü değerine ulaşılmıştır. İşitme kayıplı ve işiten öğrenci grupları arasındaki grup karşılaştırması için ise 1) kronolojik yaş, (2) implantasyon yaşı olmak üzere iki moderatör incelenmiş, moderatörler için meta regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi için 0,97'lik yüksek düzeyde genel etki büyüklüğü sonucuna göre, koklear implantlı öğrencilerin işiten akranlarından daha düşük düzeyde okuduğunu anlama becerisi gösterdikleri ortaya çıkmıştır ($p < 0,001$). Çalışmalar arasında önemli düzeyde heterojenlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\tau^2 = 1,188$, $I^2 = 87\%$, $p < 0,001$). Bu sonuç, koklear implantlı öğrencilerin işiten akranlarına kıyasla önemli ölçüde farklı düşük düzeyde okuduğunu anlama becerisi gösterdiğini bildiren çalışmalarla paraleldir (Caselli ve Rinaldi, 2012; Jalalipour ve diğ., 2016; Nittrouer, 2016). Ek analizler, koklear implantlı öğrenciler ile işiten akranları arasındaki okuduğunu anlama becerisi farkının büyüklüğünün, implantasyon yaşı ve kronolojik yaş ile önemli ölçüde ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır. Yani, yaşamlarının erken dönemlerinde koklear implant olan çocuk gruplarının, aynı yaştaki akranlarına yakın okuduğunu anlama puanlarına sahip olma olasılıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Koklear implantlı öğrenciler, okuduğunu anlama, meta-analiz

Kaynakça

Antia, S. D., Lederberg, A. R., Easterbrooks, S., Schick, B., Branum-Martin, L., Connor, C. M., & Webb, M. Y. (2020). Language and reading progress of young deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(3), 334-350.

Árnason, L., Wass, M., Gustafsson, F., & Sahlén, B. (2015). Reading comprehension and working memory capacity in children with hearing loss and cochlear implants or hearing aids. *Volta Review*, 115(1).

Caselli, M. C., Rinaldi, P., Varuzza, C., Giuliani, A., & Burdo, S. (2012). Cochlear implant in the second year of life: Lexical and grammatical outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(2), 382-394.

Jalalipour, M., Soltani, M., Safari, M., Montazeri, R., & Sadeghikhah, H. (2016). Comparison of Reading Comprehension Skill of Students with Severe to Profound Hearing Impairment from Second up to Fifth Grade of Exceptional Schools with Normal Hearing Students.

Johnson, C., & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 237-261.

Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88.

Kyle, F. E., & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), 273-288.

Nittrouer, S. (2016). Beyond early intervention: Supporting children with CIs through elementary school. *Otology & Neurotology*, 37(2), e43-e49.

Reutzel, D., & Cooter Jr, R. B. (2009). *Teaching children to read: Putting the pieces together. Order Processing*, Merrill, an imprint of Prentice Hall.

Tüfekçioğlu, U. (2010). Speech characteristics of hearing impaired Turkish children. S. Topbaş and M. Yavaş (Ed.). *Communication disorders in Turkish* (ss. 160-185). Bristol: Multilingual Matters.

Wass, M., Anmyr, L., Lyxell, B., Östlund, E., Karltorp, E., & Löfkvist, U. (2019). Predictors of reading comprehension in children with cochlear implants. *Frontiers in psychology*, 10, 2155.

Weisi, F., Rezaei, M., Rashedi, V., Heidari, A., & Ebrahimi-Pour, M. (2013). Comparison of reading skills between children with cochlear implants and children with typical hearing in Iran. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 77(8), 1317-1321.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Perspektiflerinden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Destek Eğitim Süreçleri

İsmail Köse ^{1,*} & Özlem Aslan Bağcı ²

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi

² Sakarya Üniversitesi

46koseismail@gmail.com

Problem Durumu

Özel gereksinimli bireyler (ÖGB)'in bağımsız bir yaşam sürmesi için özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları önemlidir. Bu bireyler için özel eğitim hizmetleri, gelişim özelliklerine göre planlanmakta ve uygulanmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanmak için ÖGB'ler tanılama ve değerlendirme süreçlerinden geçmektedirler. Tıbbi tanılamadan sonra yapılan eğitsel değerlendirme sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren bireyler için Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından iki farklı rapor düzenlenmektedir. Bu raporlardan biri yönlendirme diğeri ise destek eğitim raporudur. Destek eğitim raporu ile ÖGB' ler, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde destek eğitim hizmeti almaktadırlar. Destek eğitim hizmeti "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri destek eğitim sunulmasında önemli bir yer tutmaktadır (Gürgür ve ark., 2016). Rehabilitasyon merkezlerinde farklı yetersizlik gruplarından bireyler destek eğitim almaktadır (Atmaca ve Uzuner, 2020). Destek eğitim ÖGB' ler için gereklidir ve planlama yapılırken RAM tarafından gönderilen dosyalar dikkate alınmaktadır (Gürgür ve ark., 2016).

Rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim süreçlerini özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra farklı branşlardan öğretmenler de yürütmektedirler (Melekoğlu, 2019). Ancak alan dışı olan bu öğretmenlerin derse girmesi çeşitli sorunları ortaya çıkarmaktadır (Sarı ve ark., 2017). Öğretmenlerin alan dışı olması ve bilgi eksikliği yaşamaları önemli bir sorundur (Kılıç, 2020). Öğretmenler yaşadıkları bilgi eksikliğini kapatmak için hizmet içi eğitimler yapılmasını beklemektedirler (Kayahan-Yüksel, 2018; Sadan ve Çıkılı, 2021). Bu nedenle öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi (Sadioğlu, 2022) ve bu hizmet içi eğitimle öğretmenlerin yeterliliğinin artırılması gerekmektedir (Aydın, 2017). Zira özel eğitimde öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olması önemli görülmektedir (Çetin, 2004).

Lisans eğitimini özel eğitim bölümünde tamamlayarak mezun olan özel eğitim öğretmenleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışmaya başlamaktadırlar. ÖGB' ler ile çalışmaya başlayan özel eğitim öğretmenleri ilk tecrübelerini edinmektedirler (Aydın, 2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personeller çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Işıkhan, 2017). Özellikle alan dışı olan öğretmenlerin bilgi ve donanım eksikliğinden dolayı ÖGB' ler ile olan çalışmalarında zorluklarla karşılaştıkları bilinmektedir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun katılımcı grubunu/örneklemi alan dışı olan öğretmenlerin oluşturduğu, özel eğitim öğretmenlerine

sınırlı sayıda yer verildiği görülmüştür. Alan dışı olan öğretmenlere göre özel eğitim öğretmenlerinin yeterli bilgi ve donanım ile çalışmaya başladıkları göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan destek eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin alınması önemli görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) olarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bir konu ile ilgili araştırmaya katılanların derinlemesine deneyimlerini ve düşüncelerini belirleyerek onların yaşantıları ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı hedefler (Smith & Fowler, 2009). Bu araştırmada, fenomenoloji deseni özel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim sürecine yönelik görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine ortaya koymak amacı ile kullanılmıştır. Araştırma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, amaca yönelik olarak önceden belirlenen ve önemli olan özelliklerde kriterlerin belirlendiği ve bu kriterlere uygun durumların seçildiği örneklem türüdür (Merriam, 2013). Araştırma grubu belirlenirken şu iki ölçüt dikkate alınmıştır: a) özel eğitim öğretmenliği mezunu olmak b) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim veriyor olmak. Bu ölçütleri taşıyan 7 özel eğitim öğretmeni çalışma grubuna dahil edildi. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 soru ve 3 sonda sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı 24 dakika ile 1 saat 19 dakika arasında değişen sürelerde özel eğitim öğretmenleri için onlara uygun zamanlarda planlanarak yüz yüze veya online olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma için katılımcıların gerekli onay ve izinleri alınmış ve görüşmeler bir ses kayıt cihazı yardımı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler yazılı hale dönüştürülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin davranış problemlerinin olması önemli bir sorun olarak belirtilmiştir. Davranış problemleri olduğunda bu derse yansımakta ve öğretmenler bu davranışlar ile baş etmekte sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler kurumda çalışan alan dışı öğretmenlerin bilgilerinin yeterli olmadığından bahsetmişler ve onlarla iletişim ve iş birliği kurmadıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin çoğunluğunun ilgisiz olduğu, iletişime ve iş birliğine kapalı olduğu görülmüş bazı ailelerin ise yüksek beklentilerinin olduğu ve kanıt temelli uygulamalar dışında çözüm arayışları içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Merkez yönetiminin çıkar odaklı olduğu, öğretmenleri reklamcı olarak gördüğü tespit edilmiştir. Öğretmenler öğretim oturumlarında yöntem ve teknikleri, teknolojiyi kullanmadıklarını ve küçük çocukların eğitiminde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerin haftalık eğitim saatini yeterli görürken bir kısmı yetersiz olarak görmektedir. Öğretmenlerin tamamı RAM tarafından gönderilen modüllerin uygunsuz/işlevsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Kurumlarda materyal eksikliğinin önemli bir sorun olduğu, var olan materyallerin ise özel eğitime uygun olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenler desteklenmeye ihtiyaç duydukları konulardan da bahsetmişlerdir. Bunların arasında en çok davranış değiştirme ve yöntem-

teknik bilgisi edinme olduğu görülmüştür. Öğretmenler geleceğe ilişkin olarak eğitim niteliğinin artırılması ve kurumlara yeni başlayacak özel eğitim öğretmenlerine önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, destek eğitim, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel gereksinimli birey, özel eğitim öğretmeni

Kaynakça

Aydın, S. (2017). Özel eğitim kurumlarında yaşanan eğitsel-yönetsel yetersizlikler ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(1), 35-46. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000073

Gürgür, H., Büyükköse, D. & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. İlköğretim Online, 15(4), 1234-1253. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.32423>

Işıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. Toplum ve Sosyal Hizmet, 28(1), 7-26.

Kayahan-Yüksel, D. (2018). Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Social Science Studies, 6(2), 57-64.

Kılıç, M. H. (2020). Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.

Melekoğlu, M. A. (2019). Özel eğitimde yasal düzenlemeler ve özel eğitim hizmetleri. M. Melekoğlu ve M. Sönmez-Kartal (Ed.), Özel eğitim içinde (s. 47-84). Vize Akademik.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sadan, A. ve Çıkılı, Y. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kurum kurucu ya da müdüründen beklentilerinin belirlenmesi. Ulusal Eğitim Dergisi, 1(1), 1-11.

Sadioğlu, G. (2022). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yöneticilerinin ve öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Sarı, H., Atbaşı, Z., & Çitil, M. (2017). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusunda yeterliliklerinin belirlenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(3), 668-684.

Smith, M. D., & Fowler, K. M. (2009). Phenomenological research In J. Paul, J. Kleinhammer-Tramill & Kathleen Fowler (Eds.). Qualitative research methods in special education. USA: Love Publishing Company.)

Sınıf Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliklerinin İncelenmesi

Hasan FeriŒat TaŒlibeyaz

Hakkari Üniversitesi
fersattaslibeyaz@gmail.com

Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) alıcı ve ifade edici dil becerileri, okuma, yazma, anlama, mantık yürütme, matematiksel hesap yapma becerilerinin kazanılmasında yaşanan gecikme Œeklinde görülen bir yetersizlik türüdür (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Özel eğitimde sıklıkla karŒılaŒılan yetersizlik türleri içerisinde yer alan ÖÖG, 6-21 yaŒındaki tüm özel gereksinimli çocukların %39'unda görölmekte ve Amerika BirleŒik Devletleri'ndeki en geniŒ yetersizlik türünü oluŒurmaktadır (U.S. Department of Education, 2016). Ülkemizde ise tanılama karŒılaŒılan eksiklikler ve doğru eğitim olanaklarının eksikliği nedeniyle ÖÖG olan ve tanılanmıŒ öğrenci sayısı bütün özel eğitim öğrencilerinin içinde yaklaŒık %3'tür (Melekoğlu, 2017).

Ülkemizde, ÖÖG olan öğrencilerin tanılanma süreci göz önüne alındığında daha çok ilkokul seviyesinde olan öğrencilerin tanı aldđıđı görölmektedir. Dolayısıyla, ÖÖG diğer yetersizlik türlerinden farklı olarak özel eğitim öğretmenlerine kıyasla sınıf öğretmenleri kaynaŒtırma/bütünleŒtirme uygulamaları kapsamında ÖÖG tanılı öğrencilerle daha fazla karŒılaŒmaktadırlar. Bu durum, sınıf öğretmenlerine ÖÖG olan öğrencilerle çalıŒma hususunda sorumluluk getirmektedir. Diğer bir ifadeyle, ÖÖG olan öğrencilerle çalıŒacak olan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere verecekleri eğitimde yeterli mesleki becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir.

Yapılan araŒtırmalara göre kaynaŒtırma/bütünleŒtirme uygulamalarında yer alan öğretmenlerin yeterliklerinin düşük olduğu ve bu uygulamaların baŒarı düzeyinin de istenilen seviyenin oldukça altında olduğu belirtilmektedir. Bu baŒarı seviyesinin düşük olmasının bir nedeni olarak öğretmenlerin bilgi eksikliğinin olduğu ifade edilmektedir (Timuralp ve Akbayır, 2023). Kurt ve Tomul (2020) yaptıkları araŒtırmaya göre, sınıf öğretmenleri kaynaŒtırma/bütünleŒtirme uygulamalarında kendilerini geliŒtirmek için "özel eğitim" dersi, kurs gibi teorik eğitim alınması gerektiğini belirtmiŒlerdir. Farklı bir araŒtırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaŒtırma/bütünleŒtirme uygulamalarına yönelik en önemli eksikliklerinin kendi eğitimlerinin yetersizliğini belirtmeleri olmuŒtur (Anılan ve Kayacan, 2015). Öğretmenlerin konuya iliŒkin eğitimleri oldukça önemlidir çünkü bir öğretmenin eğitimi, sınıftaki uygulamasını etkileyerek kaynaŒtırma/bütünleŒtirme uygulamalarının baŒarıya ulaŒmasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Angelides ve diğerleri, 2006; Lindsay, 2007). Sınıf öğretmenlerinin ve meslek hayatına atılmamıŒ, ÖÖG'ye iliŒkin ders almıŒ sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖG alanında mesleki yeterliklerinin incelenmesi bu araŒtırmanın problem durumu olarak belirlenmiŒtir. Bu sebeple, aŒađıdaki araŒtırma sorularına yanıt aranmıŒtır;

- Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ÖÖG hakkında herhangi bir kurs veya ders alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Yaş aralığı, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Cinsiyet, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Cinsiyet, sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Mesleki tecrübe deneyimi, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri hangi düzeydedir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri hangi düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu mümkün mertebe hatasız ve eksiksiz şekilde betimler. Araştırmacılar fiziki ortamların, insanların veya toplumun algı, tutum, yetenek gibi özelliklerini tanımlamalarından kaynaklı sosyal bilimlerde çoğunlukla kullanırlar (Büyüköztürk vd., 2014). Tarama araştırmaları geçmişteki veya halihazırda var olan durumu, yorum katmadan olduğu şekliyle ortaya koyar. Araştırmaya konu olan çalışma grubu ya da nesnelere olabildiğince en yalın şekliyle tanımlanır. Bu modelde ön plana çıkan nokta, açıklanmak istenilen durumun kendi yapısına uygun biçimde gözlenerek aktarılmasıdır. Bu araştırmalar neticesinde bulunan ilişkiler neden sonuç olarak açıklanmaz fakat bu anlamda ipuçları sunarak bir değişkendeki durumun varlığının diğer değişkeni tahmin etmede faydalı bulgular sunabilir (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmaya dahil olan katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örneklemede kullanılan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bir araştırma için belirlenen niteliklere sahip kişi, olay veya durum belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlerin belirlenmesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı genel eğitim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapmak; öğretmen adaylarının belirlenmesinde ise ÖÖG dersini almış olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermek şeklinde ölçütler belirlenmiştir. Bu koşulları sağlayan 31 sınıf öğretmeni ve lisans eğitimini sınıf öğretmenliği anabilim dalında yapan 25 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında iki farklı form kullanılmıştır. Birincisi araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu diğeri ise Deniz ve Sarı (2021) tarafından geliştirilen Özel Öğrenme Güçlüğü

Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğidir. Demografik bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki tecrübe deneyim yılı, ÖÖG lisans dersi veya bu alanda hizmet içi eğitim alıp almama durumu; öğretmen adaylarının ise cinsiyet, yaş ve ÖÖG lisans dersi alma durumunu içeren bilgiler yer almaktadır. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği, 5'li likert yapıdan oluşmakta (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin birinci alt boyutu (bilgi yeterliği) 13, ikinci alt boyutu (akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği) ve üçüncü alt boyutu (meslek bilgisi yeterliği) 10'ar madde olmak üzere toplam 3 alt boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. 33-165 puan alınabilen ölçek puanlarının yorumlanması düşük (33-77), orta (78-122) ve yüksek (123-165) düzey olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin geneli ve sırasıyla alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .99, .98, .97 ve .97 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir fark ($p=.18$) bulunmamıştır. ÖÖG hakkında herhangi bir kurs veya ders alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir fark ($p=.00$) bulunmuştur diğer bir ifadeyle ÖÖG'ye ilişkin ders ya da kurs alan öğretmenler almayanlara kıyasla öğretmen yeterlikleri daha yüksektir. Yaş aralığı, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılık ($p=.90$) göstermemektedir. Cinsiyet, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılık ($p=.56$) göstermemektedir. Cinsiyet, sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılık ($p=.57$) göstermemektedir. Mesleki tecrübe deneyimi, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılık ($p=.67$) göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinin ortalaması 104 puan; sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri ortalaması ise 112 puan olarak hesaplanmıştır. Buna göre hem sınıf öğretmenlerinde hem de sınıf öğretmeni adaylarının ölçek puanları 78-122 aralığında yer aldığı için ÖÖG öğretmen yeterlikleri orta düzey olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı, öğretmen yeterliği

Kaynakça

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and teacher education*, 22(4), 513-522.

Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 74-90.

Asfuroğlu, B. Ö., & Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü [Specific learning disorders]. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (1); 49-54.

Büyükoztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Kurt, A. D., & Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*, 3. baskı (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.

Timuralp, T., & Akbayır, Z. (2023). Kaynaştırma Uygulamaları ve BEP Hazırlama Konusunda Öğretmen Yeterlilikleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(33), 46-53.

U.S. Department of Education. (2016). 38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016. Washington, DC: Author.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çocukları ile Etkileşimlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Dilara Korkusuz ^{1,*} & Mustafa Kurt ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Bursa Uludağ Üniversitesi

dilarakorkusuz21@gmail.com

Problem Durumu

Çocuk gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, çocukların gelişiminde ebeveynlerin etkileşim davranışlarının önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin etkileşim davranışlarının erken dönemde çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil-iletişim gibi gelişim alanlarını desteklemektedir. Etkileşim doğası itibarıyla karşılıklı ve döngüseldir. Çocuğun etkileşime aktif olarak katılımı ve sürekliliği ebeveynleri etkilemekte; ebeveynlerin davranışları, tutumları ve etkileşim örüntüleri ise çocuğun bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimini etkilemektedir (Doğan, 2014). Sonuç olarak olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimi, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını fark etmesi ve ihtiyaçlarına uygun olumlu tepkiler vermesi bununla birlikte çocuğun etkileşimden zevk aldığı ebeveynlerine iletebilmesi ile mümkündür. Ancak etkileşim karşılıklılık gerektirse de ebeveynlerin süreç içinde kontrol gücü olduğu dikkat çekmektedir (Howe, 2006; Kesiktaş, 2012; Mahoney ve Perales, 2005). Ebeveynler duyarlılıkları ve yanıtlayıcılıkları artırılarak ve uygun düzeyde yönlendirici ve başarı odaklı olmaları sağlanarak etkileşimleri şekillendirebilmektedirler. Dolayısıyla ebeveynlere kazandırılan olumlu etkileşim davranışları ile çocukların etkileşime katılımı artırılabilir ve gelişim alanları olumlu yönde desteklenebilmektedir. Bu durum alan yazında ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemek için uygulanan müdahale programların bulgularında açıkça görülmektedir (Demir-Öztürk ve Aksoy, 2020; Karaaslan, 2010; Karaaslan vd., 2011; Kesiktaş, 2012; Kılınc, 2011; Mahoney ve Perales, 2005; Mahoney, 2009; Toper-Korkmaz, 2015). Ebeveynlerinin olumlu etkileşim davranışlarının özellikle özel gereksinimli çocukların gelişiminde daha fazla etkili olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların ebeveynlerinin etkileşim davranışları arasında farklılıklar olduğunu tespit etmektedir. ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimini inceleyen araştırmalar; ebeveynlerin TGÇ'lerin ebeveynlerine göre daha az duyarlı ve yanıtlayıcı olduklarını, yüksek düzeyde yönlendirici ve başarı odaklı oldukları, çocukları ile daha az fiziksel temas kurduklarını vurgulamıştır. Ayrıca çocukların da daha az etkileşim başlatıp sürdürdükleri ve ebeveynleri ile ortak dikkatlerinin sınırlı olduklarını bulgulamışlardır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Diken, 2009; Doğan vd.,2016; Kars, 2017; Küçükler vd., 2001; Mahoney ve Powell, 1988; Mustul, 2015; Oğuz ve Sönmez, 2017; Toper-Korkmaz, 2015; Töret vd., 2015). Dolayısıyla bu farklılıkların nedenini anlamak, ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinin niteliğini arttırmak ve özel gereksinimli çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla ebeveynlerin hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen çocukları ile etkileşimlerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu aişma tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modelleri şu an ya da geçmişte var olan durumları olduğu gibi ortaya koymak amacıyla büyük bir grup içerisinden, grubu temsil edebilecek kk bir grup seçilerek grubun konuyla ilgili görüşlerini ya da özelliklerini (inanç, bilgi, tutum, ilgi vb.) betimlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmaya konu olan durumun fotoğrafı gözlemci/araştırmacı tarafından çekilip yorumlanarak okuyucuya aktarılmaktadır. Araştırmacı var olanı değiştirmeden, nesnel bir biçimde aktardığından dolayı sadece pasif bir gözlemci konumundadır (Karasar, 2019). Çalışmanın katılımcı grubunu erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) 20 özel gereksinimli ocuk (down sendromu, zihin yetersizliği, OSB), tipik gelişen kardeşleri ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Veriler ebeveynlerin çocuklarıyla 10-15 dakikalık serbest oyun bağlamında etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Etkileşim videoları Ebeveyn Davranışını Değerlendirme leği-Türkçe Versiyonu (EDD-TV) ve ocuk Davranışını Değerlendirme leği-Türkçe Versiyonu (DD-TV) lekleri ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgular Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları ebeveynlerin özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukları ile etkileşimlerinde farklılıklar ve benzerlikler olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları ile etkileşimlerinde tipik gelişen çocuklarına göre daha düşük düzeyde duyarlı-yanıtlayıcı oldukları, duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı-yönlendirici olma etkileşim davranışlarında ise çocukları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kardeşlerin etkileşim davranış bulgularında, özel gereksinimli ve tipik gelişen kardeşlerin ebeveynleri ile etkileşimlerinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Tipik gelişen kardeşler ebeveynleri ile etkileşimlerinde özel gereksinimli kardeşlerine göre daha yüksek düzeyde dikkat etkileşim davranışı ve daha yüksek düzeyde başlatma davranışı sergilemişlerdir. Özetle ocuklar etkileşime olumlu davranışlar getirdiklerinde ya da tam tersi ebeveynler etkileşime olumlu davranışlar getirdiklerinde çıktı olumlu olurken ikili etkileşime olumsuz davranışlar getirdiğinde çıktı olumsuz olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn-ocuk etkileşimi, özel gereksinimli ocuk, tipik gelişen ocuk, yanıtlayıcı etkileşim

Kaynakça

Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., ve Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 439-453.

Adamsons, K., O'Brien, M., & Pasley, K. (2007). An ecological approach to father involvement in biological and stepfather families: Fathering. *A Journal of Theory, Research & Practice about Men as Fathers*, 5(2), 129-147.

Chomsky, N. (1964). Current issues in linguistic theory. Fodor, J.A., ve Katz, J.J (Ed.), The logical basis of linguistic theory (ss. 50-118).

Diken, İ. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care*, 179(4), 425-436.

Diken, İ. H. (2012). An exploration of interactional behaviors of Turkish mothers and their children with special needs: Implications for early intervention practices. *Education and Science*, 37(163), 297-309.

Diken, Ö., ve Mahoney, G. (2013). Interactions between Turkish mothers and preschool children with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(3), 190-200.

Lutz, K.F., Anderson, L.S., Pridham, K.A., Riesch, S.K., ve Becker, P.T. (2009). Furthering the understanding of parent-child relationships: A nursing scholarship review series. Part 1: Introduction. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing* 14(4), 256-261.

Mahoney, G., ve Bella, J. M. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in early childhood special education*, 18(2), 83-94.

Pridham, K. A., Lutz, K. F., Anderson, L. S., Riesch, S. K., ve Becker, P. T. (2010). Furthering the understanding of parent-child relationships: A nursing scholarship review series. Part 3: Interaction and the parent-child relationship—Assessment and intervention studies. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 15(1), 33-61.

Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., ve Moore, S. M. (1981). From trust on intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(6), 525-537.

Toper, Ö., Diken, İ. H., Vuran, S., ve Mahoney, G. (2019). The effects of home-based responsive teaching curriculum on interactional behaviors of mothers and their children with autism spectrum disorder: A mixed design study in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 33-50.

Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., ve Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 1-17.

Türkiye’deki Ebeveyn Aracılı Erken Müdahale Çalışmalarının Erken Çocukluk Biriminin Tavsiye Edilen Uygulamaları Çerçevesinde İncelenmesi

Emine Erden

Hasan Kalyoncu Üniversitesi
erdenemine@gmail.com

Problem Durumu

Farklı Çocuklar Konseyi’nin Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood [DEC] of Council for Exceptional Children [CEC]), bilimsel araştırmalar ve uygulamalar arasındaki farkı kapatılmak için, 0-5 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan ya da risk altındaki çocuklarla çalışan uzmanlara ve ebeveynlere rehberlik edebileceği düşünülen uygulamaları 1991 yılında yayınladı. 90’lı yılların başında yeni gelişen bir alan olan erken müdahale/erken çocuklukta özel eğitim (EM/EÇÖE) için ilk olarak 417 davranış içeren bu uygulamalar, 2000’li yılların başında kapsamlı bir alanyazın taraması sonucu yeniden gözden geçirildi (Sandall, McLean & Smith, 2000). Daha sonra Erken Çocukluk Teknik Yardım Merkezi (Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA]) ile yapılan işbirlikçi bir çalışma sonunda 8 alt boyut (liderlik, değerlendirme, çevre, aile, öğretim, etkileşim, ekip ve işbirliği, geçiş) altında 66 uygulama şeklinde güncellendi (DEC, 2014). 2016 yılında ise sahadaki uygulayıcılar (ebeveynler ve uzmanlar) arasında anlaşılabilirliğin artırılması için her bir uygulama somut örneklerle desteklendi. Bilimsel kanıta, sahada çalışan uzmanların deneyimlerinden oluşan bilgi birikimine ve çeşitli paydaşlardan sağlanan geçerlilik etkinliklerine dayalı geliştirilen DEC’nin yayınladığı bu uygulamalar EM/EÇÖE alanında yapılan çalışmalara hem yol gösterici hem de sunulan hizmetlerin niteliğini artırabilmek için tüm hizmet sağlayıcılara ölçüt olmaktadır (Sandall, McLean, & Smith, 2000; Smith vd., 2002). Türkiye’de son yıllarda erken müdahale döneminde yapılan çalışmalarda hızlı bir ilerleme ve çeşitlilik gözlenmektedir (Diken & Mahoney, 2013; Ekici vd., 2019; Ekici vd., 2020; Gürel-Selimoğlu & Özdemir, 2018; Karaaslan vd., 2013; Tomris, 2019; Toper vd., 2019). Ancak gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş ya da risk altındaki 5 yaş altı küçük çocuklar için sağlanan Türkiye’deki erken müdahale uygulamalarının DEC’nin tavsiye edilen uygulamalarını ne seviyede yansıttığı bilinmemektedir. Özellikle ebeveyn aracılı erken müdahale (EAM, bu noktadan sonra sadece bu kısaltma kullanılacaktır) uygulamaları için ilgili alanyazında önemle altı çizilen bileşenlerden aile, çevre ve etkileşim (Able vd., 2017; Bronfenbrenner, 1986; Dunst vd., 1994; Dunst, 2002; Guralnick, 2011; Hendricks, 2009; McWilliam, 2010) ile ilgili uygulamalardan hangilerinin Türkiye’de tamamlanmiş ebeveyn aracılı müdahalelerde hayata geçirildiği irdelenmemiştir. Böyle bir durumun incelenip EAM’lerde güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerin ortaya çıkarılması hem şimdiki hem de gelecekteki uygulamalar için ebeveynlere ve uzmanlara yol gösterici olabilir.

Yöntem

Yukarıda bahsi geçen mevcut durum doğrultusunda, bu alanyazın taramasının amacı Türkiye’deki EAM çalışmalarının DEC’nin tavsiye ettiği Aile (A), Çevre (Ç) ve Etkileşim (E) altboyutlarındaki uygulamalara göre incelenmesidir. İlk önce Google Akademik arama motoruna takip eden anahtar kelimeler girilmiştir: Ebeveyn aracılı müdahale, gelişimsel yetersizlik, erken müdahale ve özel gereksinimli küçük çocuklar. Daha sonra Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitimde kullanılan bazı müdahale programlarının (ETEÇOM, Nöroplay gibi) adları da arama motoruna yazılmıştır. İlk arama sonucunda 8540 sonuç elde edilmiştir.

Çalışmadaki dahil etme ölçütleri şunlardır: a) Çalışma Türkiye’de yapılmış olmalı, b) Katılımcılardan en az biri 0-60 ay arasında olmalı ve gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş ya da risk grubunda olmalı, c) Müdahale uygulayıcıları ebeveyn/ler olmalı, d) Türkçe/İngilizce yayınlanmış yüksek lisans/doktora tezi/bilimsel makale olmalıdır. Dışlama ölçütleri ise takip eden şekilde sıralanmıştır: e) Alan yazın çalışması/düşünce yazısı/ kuramsal tartışma ya da program tanıtım broşürleri, f) Katılımcı küçük çocukların tamamının 60 aydan büyük olması, g) Uygulayıcının sadece uzman olması. Dahil etme ve dışlama ölçütleri uygulandıktan sonra elde edilen ilk çalışmaların kaynakçaları da incelenmiştir. Sonuçta 15 çalışma elde edilmiş ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Türkiye’de yapılmış EAM çalışmaları DEC’nin;

- Araştırma Sorusu 1 (AS1): Aile alt boyutu ile ilgili tavsiye edilen 10 uygulamadan hangilerini yansıtmaktadır?
- Araştırma Sorusu 2 (AS2): Çevre alt boyutu ile ilgili tavsiye edilen 6 uygulamadan hangilerini yansıtmaktadır?
- Araştırma Sorusu 3 (AS3): Etkileşim alt boyutu ile ilgili tavsiye edilen 5 uygulamadan hangilerini yansıtmaktadır?

Bu doğrultuda ilgili altboyutlara [Aile (A) ve Çevre (Ç) Etkileşim (E)] dair uygulamalar ve somut örnekler Türkçe’ye çevrilmiş ve tek bir tabloda toplanmıştır. Sonrasında ise toplam 15 çalışmanın her biri için hangi uygulamaların temsil edildiği ve ilgili kanıtları tablolar biçiminde verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

15 çalışmanın tamamında DEC’nin Aile (A) altboyutu ile ilgili tavsiye edilen uygulamalardan A4 ve A5 temsil edilmiştir. A1 ve A8 hiçbir çalışmada temsil edilmemiştir. Türkiye’de iki dilli (örneğin Arapça-Türkçe) ev ortamlarının sayıca artışına rağmen bu iki dilde hizmet sağlayabilecek yeterli sayıda erken müdahale uzmanı bulunmaması A8’in hiçbir programda temsil edilmeyişin bir gerekçesi olabilir.

Tüm çalışmalarda Çevre (Ç) ile ilgili tavsiye edilen uygulamalardan Ç3 temsil edildi. Ancak mevcut çalışmaların hiçbirinde Ç5 ve Ç6 temsil edilmedi. DEC’in tavsiye ettiği uygulamalardan Etkileşim (E) ile ilgili olanların birçoğunu mevcut EAM’ler yansıtmaktadır.

Türkiye’de 0-60 ay arası gelişim yetersizliği olan ya da risk grubundaki çocuklar için düzenlenmiş EAM programlarında, DEC’nin Aile (A) ve Çevre (Ç) altboyutları ile ilgili tavsiye edilen uygulamalarda ciddi

ilerlemeler kaydedilmiştir. Aynı zamanda uygulamaların büyük bir kısmının mevcut programlarda olmadığı da tespit edilmiştir. Bunun sebeplerinden birincisi erken müdahale alanında hizmet verecek yetişmiş personel eksikliği olabilir. İkincisi ise Türkiye’de özellikle 0-36 ay arasında kurumsallaşmanın olmaması olabilir (Ozaydin & Gallagher, 2012; Tomris & Çelik, 2022). Sonuçlar Türkiye’de özellikle 0-36 ay arasında özel gereksinimli çocuklara ve birincil bakıcılarına aile merkezli evde hizmet veren bir sistemin yaygınlaştırılmasının ve ilgili uzman personel yetiştirilmesinin gerekliliğini gözler önüne sermektedir (Ozaydin & Gallagher, 2012; Tomris & Çelik, 2022).

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel yetersizlik, erken müdahale, ebeveyn, küçük çocuklar, gelişime uygun uygulamalar

Kaynakça

Able, H., Amsbary, J., & Zheng, S. (2017). Application of DEC family-centered practices: Where the rubber meets the road. In C. M. Trivette & B. Keilty (Eds.), *Family: Knowing Families, Tailoring Practices, Building Capacities*. (DEC Recommended Practices Monograph Series No. 3; 33-42) Washington DC: Division of Early Childhood.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723

Diken, Ö., & Mahoney, G. (2013). Interactions between Turkish mother and preschool children with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(3), 190-200.

Division of Early Childhood. (2014). DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014. <https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36, 139-147. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>

Dunst, C. J., Trivette, C. M., Boyd, K., & Brookfield, J. (1994). Help-giving practices and the self-efficacy appraisals of parents. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal (Eds.), *Supporting & strengthening families: Methods, strategies, and practices* (pp. 212–220). Cambridge, MA: Brookline Books.

Ekici, B., Bıçakcı, M. Y., Gürkan, E. N., Unay, Ö. S., & Tatlı, B. (2019). Otizmde ebeveyn aracılı yoğun müdahale yöntemi nöroplay. *Journal of Child*, 19, 158-162. <https://doi.org/10.5222/j.child.2019.05902>

Ekici, B., Konuk, F. K., Dursun, Ş. S., Unay, Ö. S., vd. (2020). Neuroplay method combined with home-based Ayres sensory integration for autism: A case report. *Journal of Surgery and Medicine*, 4(3), 246-247. <https://doi.org/10.28982/josam.613563>

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24, 6-28. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182002cfe

Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2, 514–555. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399>

Hendricks, D. R. (2009). Overview of parent-implemented intervention. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on ASD, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina.

Karaaslan, O. Diken, I., & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of Responsive Teaching with young Turkish Children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 18-27.

McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Ozaydin, L., & Gallagher, P.A. (2012). Georgia's early intervention program: Recommendations for a system of early intervention in Turkey. *Procedia-Behavioral and Social Sciences*, 46, 5616-5621. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.483>

Çocuğumla Oynuyorum: Otizm Spektrum Bozukluğ u Olan Çocuklara Hayali Oyun Becerilerinin Öğretiminde Aile Eğitim Programının (HAYOP) Etkililiğ i

Melike Kurtuluş Uzlu ^{1,*} & Gülden Bozkuş Genç ²

¹ Anadolu Üniversitesi
melikur@hotmail.com

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğ u (OSB) olan çocukların eğitim süreçlerinde nitelikli çalışmalar tarafından etkililiğ i ortaya koyulmuş olan kanıt temelli uygulamalar kullanılmalıdır. Kanıt temelli uygulamadan birisi de yanlışsız öğretim yöntemleridir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020). Yanlışsız öğretim yöntemlerinden birisi olan ipucunun giderek artırılması yönteminde çocuk hedef davranış ı bağımsız olarak sergileyene kadar uygulama öncesinde belirlenmiş olan ipucu hiyerarş isi sistematik bir biçimde kullanılır (Collins, 2012; Wolery vd., 1992).

İpucunun giderek artırılması yönteminin akademik beceriler (Aydın ve Cavkaytar, 2018), günlük yaşam becerileri (Bouck vd., 2014; Ulugöl ve Cavkayar, 2020), ortak dikkate tepki verme (Bilmez vd, 2017; Gıcı-Vatansever, 2018; Taylor ve Hoch, 208) ve mesleki beceriler (Aljehany ve Bennet, 2019; Cannella-Malone vd., 2017) gibi farklı gelişim alanları içerisinde yer alan pek çok becerilerinin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Bu becerilerden birisi de DSM-5 tanı kriterlerinde sosyal/iletiş im geliş im alanı içerisinde bulunan oyun becerileridir. Oyun; çocuklar ve insanlar arasında anlamlı etkileş imleri teşvik etmek, çevresindeki kişiler, olaylar ve durumlar hakkında bilgi edinmek, çevre ve insanlarla etkileş imde ve iletişimde bulunmak ve sosyal becerileri edinmek, uygulamak ve genellemek de dahil olmak üzere çocuklara birçok deneyim fırsat ı sunmaktadır (Bozkuş-Genç, 2020). Dolayısıyla oyun becerilerinde ortaya çıkan problemler, geliş imin tüm alanlarını etkilemekle beraber uygun müdahale programlarının geliştirilmesini gerektirmektedir. Piaget (1999) oyunu beş boyutta duyu motor oyunları, işlevsel oyun, hayali/sembolik oyun, kurallı oyun ve yapı-inş a oyunları olarak incelemiştir. Hayali oyun becerileri ise; hayali işlevsel oyun, bir nesneyi başka bir nesne yerine koyma, olmayan bir nesneyi var kabul etme ve rol atama şeklinde ifade edilebilir (Barton ve Pavillianis, 2012).

OSB'li çocukların biliş sel oyun davranış ları incelendiğ inde nesnelere yönelik farkındalık sağlama ile sembolik düşünme ve hayal kurma becerilerindeki sınırlılıklar dikkat çekmektedir (Charlop, Lang ve Rispoli, 2017; Kasari vd., 2013; Meral ve Cinisli, 2015). Geliş im alanlarının bir bütün olduğ u ve geliş im alanlarının birbirini etkilediğ i göz önünde bulundurulduğ unda oyun becerilerinde yaşanan bu yetersizlik durumu diğ er geliş im alanlarını da etkilemektedir (Boucher, 1999; Jung ve Saninato, 2013; Macdonald vd., 2009). Dolayısıyla OSB'li çocukların yetersizlik yaşad ığı beceriler göz önüne alınarak gerekli öğretim süreçleri tasarlanmalıdır. Bu öğretim süreci tasarımlarından biri de hayali oyun becerilerine yönelik gerçekleştirilebilir. Bu öğretim süreci tasarımlarından biri de hayali oyun becerilerine yönelik gerçekleştirilebilir.

Pek çok becerinin öğretiminde olduğu gibi oyun becerilerinin öğretiminde de ailelerin etkili öğretmenler olması gereklidir. Ancak aileler etkili öğretmenlik becerileri için yeterli donanıma sahip olmayabilir. Ailelerle ilgili gerçekleştirilen çalışmalar irdelendiğinde; ailelerin gereksinimleri çeşitli boyutlarda olmasına rağmen bilgi gereksinimlerinin olduğu ortaya koyulmuştur (Cavkaytar vd., 2014; Tekinarslan vd., 2018; Sahay ve diğerleri, 2013; Siklos ve Kerms, 2006). Dolayısıyla aileler özel gereksinimli çocuklarına eğitim verebilmek için sistematik bir öğretim sürecine gereksinim duymaktadır. Bu doğrultuda çalışmamızda OSB’li bir öğrencinin ailesine ipucunun giderek arttırılması yöntemiyle çocuğuna hayali oyun becerilerini nasıl öğretebileceğine yönelik bir aile eğitimi sunulması planlanmaktadır. Sunulacak aile eğitimi sonucunda annenin OSB’li çocuğu ile uygulama sürecine başlaması planlanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Hayali Oyun Becerilerinin Öğretiminde Aile Eğitim Programının (HAYOP) anne bilgi ve uygulama düzeyi üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Aile eğitimi programına ilişkin OSB’li çocuğu olan annenin bilgi kazanım düzeyi nasıldır?
2. OSB’li çocuğu olan anne tarafından sunulan hayali oyun becerilerini ilişkin ipucunun giderek arttırılması yöntemi, çocuğun bu beceriyi edinmesi üzerinde etkili midir?
3. OSB’li çocuğu olan anne tarafından sunulan hayali oyun becerilerini ilişkin ipucunun giderek arttırılması yöntemi, çocuğun bu beceriyi edinmesi üzerinde etkili olursa çocuk bu beceriyi uygulama sona erdikten iki, dört yedi ve on hafta sonra koruyabilir mi?
4. OSB’li çocuğu olan anne tarafından sunulan hayali oyun becerilerini ilişkin ipucunun giderek arttırılması yöntemi, çocuğun bu beceriyi edinmesi üzerinde etkili olursa çocuk bu beceriyi farklı araçlara ve kişilere genelleyebilir mi?
5. Aile eğitimine yönelik annenin görüşleri nelerdir?

Yöntem

OSB’li bir çocuğa hayali oyun becerilerinin öğretimi amacıyla geliştirilecek aile eğitim programının etkililiğinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma tek denekli araştırma modellerinden biri olan davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır.

Bu çalışma beş yaşındaki OSB tanısı olan bir erkek çocuk ve onun 37 yaşındaki annesi ile gerçekleştirilmiştir. Anne, ev hanımı olup üniversite mezundur. Sürecin başlangıç aşamasında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan etik uygunluk belgesi alınmıştır. Katılımcının belirlenmesi aşamasında aile eğitimlerinin gerçekleştirileceği kurum olan Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde çocukların eğitim aldıkları öğretmenleri ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerin ardından hayali oyun becerilerinin işlevsel hayali oyun basamağına yönelik eğitim gereksinimi olan öğrenci tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerin yanı sıra öğrenciye “Oyun Düzeyi Belirleme Anketi” uygulanarak öğrencinin oyun becerilerinin uygulduğu değerlendirilmiştir. Ardından çalışmanın ön koşul becerilerini taşıyan öğrencinin ebeveynine gerekli bilgiler sunulmuş ve veli onam formu ile gönüllü katılım formunu doldurması istenmiştir.

Aile eğitimi programı, aileye sunulan eğitim ve ailenin çocuğa sunduğu eğitim olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan aile eğitimine başlamadan önce annenin konu ile ilgili bilgi düzeyini ortaya koyan, alanda uzman iki araştırma görevlisinin güvenilirliğini aldığı ön test uygulanmıştır. Ön test verileri toplandıktan sonra çalışmanın ilk aşaması olan aile eğitimine başlanmıştır. Öncelikle anne bir görüşme takvimi hazırlanarak Engelliler Araştırma Enstitüsünde gerçekleştirilecek olan yüz yüze toplantılar planlanmıştır. Toplamda üçü teorik biri oyun setleri üzerinde uygulamalı olmak üzere dört aile eğitimi oturumu düzenlenmiştir. Her oturumun ardından ailenin öğrendiği konuları tekrar etmesi için bilgilendirici el broşürleri verilmiştir. Oturumlar yaklaşık 1,5 saat civarında sürmüştür. Son oturumun ardından son test uygulanarak annenin bilgi düzeyindeki değişim izlenmiştir. Aile eğitimini tamamlayan anneye teşekkür belgesi takdim edilmiştir. Aile eğitiminin ikinci aşamasında ise ; çalışmanın ilk aşamasında annenin öğrendiği bilgi ve becerileri kullanarak, hazırlanan oyun setlerinde bağımsız olarak çocuğuna hayali oyun becerilerini ipucunun giderek arttırılması yöntemini kullanarak öğretmesi istenmiştir. Buna göre en ılımlı ipucu düzeyinden başlayıp en az ılımlı ipucu düzeyine doğru bir ipucu hiyerarşisi oluşturulmuştur. Bu hiyerarşi sözel ipucu-görsel ipucu-model ipucu-fiziksel ipucu (tam fiziksel ipucu) şeklinde planlanmıştır. Bir ipucu düzeyinden bir sonraki ipucu düzeyine geçiş ölçütü katılımcının belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) herhangi bir oyun davranışı için girişimde bulunmaması, girişimde bulunduğu oyun davranışını ise 15 saniye içerisinde tamamlamasıdır. Öğretim oturumları, katılımcılar beş hedef davranıştan en az dördü için ipucundan önce doğru tepkide bulunana kadar devam edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın olası etkililik bulguları bağlamında çalışmanın ilk aşaması olan aile eğitimi tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen ön-test, son-test verileri incelendiğinde annenin konu kapsamında yüksek düzeyde bir bilgi artışı olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasına geçildiğinde anne başlama düzeylerinin alınmasını yüksek uygulama güvenliği ile tamamlanmıştır Ancak uygulama evresine geçildiğinde okulların kapanması ile ailenin ve uygulamacının şehir dışına çıkması sebebi ile devam edilememiştir. Dolayısıyla çalışmanın ikinci kısmına ilişkin veriler elde edilememiştir. Veriler yorumlanırken uygulamacının aile eğitimi sürecindeki gözlemleri ve notları da ilk aşamadan elde edilen verilerin yorumlamasına dahil edilecektir. Ayrıca anne ile yapılan görüşmenin verilerine dayalı olarak teorik bilgi sunumlarına ilave edilen uygulamalı sunumun işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları bağlamında aile eğitim programlarının annenin bilgi düzeyini arttırdığı, bu tür programların yaygınlaştırılması gerektiği, annenin eğitim sürecinin içerisinde dahil edilmesinin önemi ortaya koyulmuştur. Ayrıca, mevcut araştırma bulguları göz önüne alındığında tek denekli araştırma planlarının uygulanacağı dönemlerin önem arz ettiği görülmektedir. Bu nedenle herhangi bir kesinti yaşanmaması için sürece dönem başlarında başlanması gerektiği öneri olarak sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Hayali oyun, aile eğitimi, otizm spektrum bozukluğu

Kaynakça

Aljehany, M. S., & Bennet, K. (2019). A comparison of video prompting to least-to-most prompting among children with autism and intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03929-x>

Aydın, O. & Cavkaytar, A. (2018). Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Arttırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-23. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/41883/318418>.

Bilmez, H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi [Teaching joint attention skills to children with autism spectrum disorders] (Tez Numarası: 375289) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Boucher, J. (1999). Editorial: Interventions with children with autism methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 1–5.

Cannella-Malone, H. I., Chan, J. M., & Jimenez, E. D. (2017). Comparing self-directed video prompting to least-to-most prompting in post-secondary students with moderate intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(4), 211-220. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1301695>

Charlop, M. H., Lang, R., ve Rispoli, M. (2018). Play and social skills for children with autism spectrum disorder (pp. 71-94). Springer International Publishing.

Collins, B. C. (2012). Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Kasari, C., Chang, Y. C., ve Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend: The case of autism. *American Journal of Play*, 6(1), 124.

Meral, B. F. ve Cinisli, N. A. (2015). Özel eğitimde oyun ve 50 örnek oyun. Vize Yayıncılık

Piaget, J. (1999), Play, Dreams, and Imitation in Childhood.

Siklos, S. & Kerns, K. A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 921-933. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0129-7>

Taylor, B. A., & Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 377-391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-377>

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2020). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (7. baskı). Vize Akademik.

Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. (1992). Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies. Longman Publishing Group.

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Yetişkin Bireylerin Bağımsız Hareket Becerilerinin Değerlendirilmesi

Büşra Çakmakkaya ^{1,*}, Recep Çolak ¹ & Rukiye Uluç ¹

¹ Gazi Üniversitesi
busracakmakkaya93@gmail.com

Problem Durumu

Bağımsız hareket becerileri, bireyin çevre içerisinde hareket etmesine işaret eder ve bu beceriler görme yetersizliğinden etkilenmiş olan bireylerin buldukları konumu, gitmek istedikleri konumu ve bu konuma nasıl ulaşabileceklerini hesaplama yeteneğidir (Harper ve Green 2000). Bu beceriler, görme yetersizliğinden etkilenmiş olan bireylerin güvenli, etkili ve bağımsız bir şekilde seyahat edebilmelerini, buldukları ortamdan keyif alabilmelerini ve temel ihtiyaçlarını kendi başlarına karşılayabilmelerini ifade etmektedir (Altunay, 2003; Hatlen, 1996; Hill ve Ponder, 1976). Bu becerilerin kazanılması görme yetersizliğinden etkilenmiş olan bireylere hayatlarını bağımsız olarak devam ettirebilmeleri için hareket özgürlüğü sağlamaktadır (Yalçın ve Arslantekin, 2019; Rosen ve Joffe, 1999) Görme yetersizliğinden etkilenmiş olan bireyler işe gitmek, okula gitmek, sorumluluklarını yerine getirmek gibi günlük yaşam becerilerini gerçekleştirirken bağımsız bir şekilde hareket edebilmelidir (Yalçın ve Altunay Arslantekin, 2019). Görme yetersizliğinden etkilenmiş olan bireylerin toplumla bütünleşebilmesi için de bağımsız hareket becerilerini gerçekleştirebiliyor olması gerekir (Altunay Arslantekin, 2015).

Bağımsız hareket becerileri farklı alt basamaklardan oluşmaktadır. Bu alt basamaklar bina içi ve bina dışı olmak üzere iki kategoride incelenir. Bağımsız hareket becerilerinden bina içerisinde kullanılanlar; rehberle yürüme teknikleri, merdiven inme-çıkma teknikleri, baston kullanma teknikleri, korunma teknikleri şeklinde sıralanabilir (Goodrich ve Kinney, 1985). Bina dışı bağımsız hareket becerilerini ise daha çok toplumsal yaşamda gerçekleştirilmesi gereken beceriler olarak yorumlayabiliriz. Bu becerilere örnek olarak; şehir içi-şehir dışı seyahat etme, trafikte güvenli bir şekilde seyahat etme, yerleşim yerlerinde hareket etme, okula gitme vb becerileri verebiliriz. Bu becerilerin öğrenilmesi bireyin hayatını kolaylaştıracak ve daha bağımsız bir şekilde hareket etmesini sağlayacaktır.

Bağımsız hareket becerileri kapsamında alanyazın incelendiğinde Altunay ve Uysal Saraç, (2021) tarafından yapılan çalışmada görme yetersizliğine sahip olan öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket becerileri değerlendirilmiştir. Uganda'da yapılan bir çalışmada da yine görme yetersizliğine sahip olan çocukların aileleri ile görüşülerek yönelim ve bağımsız hareket becerileri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Niyisabwa, ve Musenyente, 2021). Kaizer ve Herzberg (2022) tarafından yapılan çalışmada 9-12. Sınıf öğrencilerinin yönelim ve bağımsız hareket becerileri değerlendirilmiştir. Nitekim yapılan diğer çalışmalara da bakıldığında, küçük yaş gruplarıyla ya da öğrencilerle yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş yetişkin bireylerin bağımsız hareket becerilerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alandaki bu açığı kapatmak ve yeni çalışmalara kaynak sağlamak adına bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma kapsamında, görme yetersizliğinden etkilenmiş olan yetişkin bireylerin bağımsız hareket becerilerine ilişkin performans düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle gerçekleştirilen araştırmada nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, mevcut durumdaki ya da geçmişteki bir olguyu herhangi bir müdahalede bulunmadan olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu modelde, incelenen olay veya olgu kendi doğal ortamında ve mevcut haliyle tanımlanır. Araştırmacı, incelediği değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme çabası ya da manüpile etme gayesi içerisine girmez. Amaç, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012). Bu nedenle araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın uygulanabilmesi için Ankara ilinde yaşayan ve görme yetersizliğinden etkilenmiş olan 30 yetişkin birey tespit edilmiş ve her bir katılımcı araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme oturumlarında katılımcıların demografik bilgileri için araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, bağımsız hareket becerileri için de Altunay (2015) tarafından geliştirilen YÖBDA kullanılarak, araştırmacılar tarafından her bir katılımcı bireysel olarak değerlendirilmiştir ve değerlendirme oturumları katılımcıların tek başlarına oldukları ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, Ankara ilinde yaşayan ve görme yetersizliğinden etkilenmiş 30 yetişkin bireyin bağımsız hareket becerileri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun bağımsız hareket becerilerini kullanma konusunda önemli yetersizlikler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar alan yazındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir, örneğin Altunay (2015) yaptığı araştırmada, görme yetersizliğinden etkilenmiş olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinde sınırlılıklar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. bulgular incelendiğinde, katılımcıların alçak-yüksek kol korunma teknikleri, elle duvar takibi yaparak yürüme, rehberle yürüme, merdiven inme-çıkma ve baston kullanarak yürüme becerilerini yerine getirmekte sınırlılıklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Özellikle bina dışı ortamlarda hareket ederken kullanılan bastonla yürüme ve rehberle yürüme gibi becerilerde katılımcıların güvenli bir şekilde seyahat etmelerini sağlayacak becerileri geliştiremedikleri, bu nedenle toplumsal hayata katılım süreçlerinde ciddi kısıtlamalar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların çoğunun çevrelerinde buldukları konumu ve gitmek istedikleri yeri belirleme konusunda zorluk çektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği, bağımsız hareket, yetişkin,

Kaynakça

Altunay, B. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklarda yönelim ve bağımsız hareket becerileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 275-300). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Altunay, B. & Uysal Saraç, M. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin rotalarda ve bina içi/bina dışı düzenlemelerde bağımsız hareket becerilerine yönelik düzeylerinin değerlendirilmesi. *The Journal of International Education Science*, 28 (8), 51-79.

Altunay Arslantekin, B. (2015). The evaluation of visually impaired students' mobility skills. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 37-49.

Borca, C. V. (2010). Effective strategies for developing independence in movement and travel of blind students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4310-4313. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.684>

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Çavdar, F. Z., & Erdoğan, P. (2023). Aşırı koruyucu ebeveynlerin öğrencilerin akademik başarısına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 299-318. <https://doi.org/10.55150/apjec.1365901>

Ertuna, E. (2016). Helikopter Ebeveynlik Ölçeğinin Türkçe Çevirisi ve Güvenirlik Geçerlik Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

Harper, S., & Green, P. (2000). A travel flow and mobility framework for visually impaired travellers. In *International conference on computers helping people with special needs* (pp. 289-296).

Hatlen, P. (1996). The Core Curriculum For Blind And Visually Impaired Students, Including Those With Additional Disabilities. *RE:view*, 28, 25-32.

Hill, E. W., & Ponder, P. (1976). Orientation and mobility techniques. *American Foundation for the Blind*.

Niyisabwa, O. T., & Musenyente, E. (2021). Orientation and Mobility Skills of Children with Visual Impairment in Low-Income Families in Central Uganda. *INKLUSI Journal of Disability Studies*, 8(2), 101-112. <https://doi.org/10.14421/ijds.080201>

Okcu, B., Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83.

Rosen, S., & Joffe, E. (1999). Motor development. In K. M. Huebner, J. G. Prickett, T. R. Welch, & E. Joffe (Eds.), *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp. 493-520). AFB Press.

Tumwesigye Niyisabwa, O., & Musenyente, E. (2021). Orientation and mobility skills of children with visual impairment in low-income families in Central Uganda. *International Journal of Disability Studies*, 8(2). <https://doi.org/10.14421/ijds.080201>

Yalçın, G., & Altunay, B. (2019). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat ve Dinleme Becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 298-323.
<https://doi.org/10.38122/ased.652550>

Eğitsel Robotların Özel Eğitimde Kullanılması ve Geleceği

Bahadır İnan

Ankara Üniversitesi
bahadirinan92@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojinin hızla ilerlemesi, eğitimde yeni ve yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Özellikle özel eğitim alanında, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla kullanılan teknolojik araçlar büyük bir önem kazanmıştır (Bargagna vd., 2019). Bu bağlamda eğitsel robotlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek, sosyal etkileşimlerini artırmak ve bireysel yeteneklerini geliştirmek için kullanılabilir yeni teknolojiler arasında öne çıkmaktadır. Ancak, eğitsel robotların özel eğitimde etkili bir şekilde nasıl kullanılabilirliği, bu robotların pedagojik değerinin ne olduğu ve gelecekte ne tür gelişmelerin bu alanda yaşanabileceği gibi sorular, alanyazında henüz tam anlamıyla yanıt bulamamıştır (Alimisis, 2013; Zawieska ve Duffy, 2015).

Eğitsel robotlar, özellikle otizm spektrum bozukluğu (Charlop vd., 2010; Pennisi vd., 2016; Robins, 2005), zihinsel yetersizlik ve motor bozukluklar (Robins vd., 2012), down sendromu (Bargagna vd., 2019) öğrenme güçlüğü (Conchinha, Osório ve de Freitas, 2015) gibi alanlarda özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerle etkileşimde potansiyel olarak güçlü bir araç olarak görülmektedir. Bu robotlar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine, dikkat sürelerini artırmalarına ve öğrenme materyalleriyle daha etkileşimli bir şekilde ilgilenmelerine yardımcı olabilir. Ancak, eğitsel robotların özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkileri, bu teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu sırasında ortaya çıkabilecek etik ve teknik zorluklar ve öğretmenlerin bu tür araçları nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgi eksiklikleri gibi sorunlar, bu alandaki araştırmaların odaklanması gereken kritik noktalar (Benitti, 2012).

Bir diğer önemli konu ise, eğitsel robotların özel eğitimde kullanılmasının gelecekte nasıl şekilleneceğidir. Mevcut teknolojik gelişmeler, bu robotların daha akıllı, daha erişilebilir ve daha uyarlanabilir hale gelmesini sağlamaktadır. Ancak, bu teknolojilerin yaygın kullanımı için altyapının yeterli olup olmadığı, eğitimcilerin bu teknolojilere nasıl erişebileceği ve bu tür bir teknoloji kullanımının eğitimde eşitsizlikleri artırma riski taşıyıp taşımadığı gibi sorular, gelecekte ele alınması gereken önemli konulardır (Xia ve Zhong, 2018).

Bu çalışmanın temel amacı, eğitsel robotların özel eğitimde kullanımını derinlemesine incelemek, bu teknolojinin mevcut potansiyelini ve sınırlılıklarını ortaya koymak ve gelecekteki kullanım alanları hakkında öngörülerde bulunmaktır. Bu bağlamda, eğitsel robotların eğitim öğretim süreçlerindeki değerini, özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkilerini, eğitim süreçlerine entegrasyonunu ve gelecekteki olası gelişmeleri ele almak, çalışmanın diğer amaçları arasında yer almaktadır. Sonuç olarak bu alanyazın taraması ile, özel eğitimde eğitsel robotların kullanımına yönelik farkındalığın

artırılmasına ve bu teknolojinin en etkili şekilde nasıl kullanılabileceğine dair stratejik rehberlik sağlamaya katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, eğitsel robotların özel eğitim alanındaki etkilerini ve kullanım potansiyelini anlamak amacıyla sistematik alanyazın taraması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sistematik alanyazın taraması, çalışılan konuya ilişkin güncel bilgileri toplamak, anlamak ve özetlemek için uygun bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Peters vd., 2020; Xiao ve Watson, 2019). Öncelikle, eğitsel robotların özel eğitimdeki mevcut kullanımları ve bu alandaki araştırmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu kapsamda Scopus, ERIC, Pubmed, EbscoHost, ProQuest ve Google Scholar gibi veri tabanları ilgili araştırmalar için kullanılmıştır. Çalışmada dâhil edilme kriteri olarak, araştırmanın hakemli bir dergide yayınlanmış olması ve otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü gibi çeşitli özel gereksinimleri olan öğrencilerle yapılan çalışmalar olması belirlenmiştir. Anahtar kelime olarak "eğitsel robotlar", "özel gereksinimli çocuklar", "sosyal insansı robotlar", "çocuk robot etkileşimi", "bütünleştirme" gibi terimler aranmıştır. Alanyazın taramasında, eğitsel robotların pedagojik değerini, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkilerini ve öğretmenlerin bu teknolojiyi nasıl kullandığını ele alan çalışmalar analiz edilmiştir. Ayrıca, eğitsel robotların uzun vadeli etkileri, etik ve sosyal boyutları ve bu robotların eğitimdeki rolünün gelecekte nasıl şekillenebileceği üzerine odaklanan araştırmalar da değerlendirilmiştir. Çalışmanın bir diğer aşaması, bu teknolojilerin eğitimde kullanımının önündeki engellerin ve potansiyel risklerin belirlenmesine yönelik analizlerdir. Bu bağlamda, eğitsel robotların eğitimde yaygın kullanımına yönelik altyapı ihtiyaçları, erişilebilirlik sorunları ve eğitimdeki eşitsizlikler üzerinde durulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, özel gereksinimli çocukların eğitim öğretim yaşantılarında eğitsel robotların kullanımıyla ilgili alanyazının sistematik bir incelemesini sunmayı ve gelecekteki araştırmalara projeksiyon tutmayı amaçlamıştır. Eğitsel robotlar, özel gereksinimli çocukların öğrenmesini, eğitim öğretime aktif katılımını ve sosyal etkileşimlerini iyileştirmeyi sağlama adına önemli bir potansiyele sahiptir. Eğitsel robotların özel eğitimde kullanımı, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik yenilikçi çözümler sunmaktadır (Pivetti vd., 2020). Bu robotlar, özellikle otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü gibi özel gereksinimleri olan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme, dikkat sürelerini artırma ve eğitim materyalleriyle etkileşimlerini güçlendirme potansiyeline sahiptir. Ancak, bu teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu sırasında ortaya çıkabilecek etik, teknik ve eğitsel güçlükler dikkatle ele alınmalıdır. Eğitimcilerin bu robotları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Eğitsel robotların kullanımı öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından benimsenmeli ve desteklenmelidir. Ayrıca, eğitsel robotların uzun vadeli etkileri, öğrenciler üzerindeki etkisinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi gereken bir konudur (Diaz-Boladeras, Claver Díaz ve Garcia-Sanchez, 2023). Gelecekte, eğitsel robotların daha akıllı ve uyarlanabilir hale gelmesiyle, özel eğitimde daha yaygın bir şekilde kullanılmaları beklenmektedir. Ancak bu kullanımın yaygınlaşması, eğitimde eşitsizlikleri artırma riski taşımaktadır. Bu nedenle, bu

teknolojilerin erişilebilirliği ve altyapı gereksinimleri dikkatle planlanmalı ve eğitime en verimli şekilde nasıl entegre edilebileceğine dair stratejiler geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel robotlar, özel gereksinimli çocuklar, sosyal insansı robotlar, çocuk robot etkileşimi, bütünleştirme

Kaynakça

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.

Bargagna, S., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dario, P., Dell’Omo, M., ... & Sgandurra, G. (2019). Educational robotics in down syndrome: a feasibility study. *Technology, knowledge and learning*, 24, 315-323.

Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.

Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H., & Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and treatment of children*, 371-393.

Conchinha, C., Osório, P., & de Freitas, J. C. (2015). Playful learning: Educational robotics applied to students with learning disabilities. In 2015 International symposium on computers in education (SIIE) (pp. 167-171). IEEE.

Diaz-Boladeras, M., Claver i Díaz, A., & Garcia-Sanchez, M. (2023). Robots for inclusive classrooms: a scoping review. *Universal Access in the Information Society*, 1-25.

Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, 9(2), 165-183.

Peters, M. D., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., ... & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIC evidence synthesis*, 18(10), 2119-2126.

Pivetti, M., Di Battista, S., Agatolio, F., Simaku, B., Moro, M., & Menegatti, E. (2020). Educational Robotics for children with neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Heliyon*, 6(10).

Robins, B., Dautenhahn, K., Boekhorst, R. T., & Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: can a small humanoid robot help encourage social interaction skills?. *Universal access in the information society*, 4, 105-120.

Robins, B., Dautenhahn, K., Ferrari, E., Kronreif, G., Prazak-Aram, B., Marti, P., ... & Laudanna, E. (2012). Scenarios of robot-assisted play for children with cognitive and physical disabilities. *Interaction Studies*, 13(2), 189-234.

Xia, L., & Zhong, B. (2018). A systematic review on teaching and learning robotics content knowledge in K-12. *Computers & Education*, 127, 267-282.

Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of planning education and research*, 39(1), 93-112.

Zawieska, K., & Duffy, B. R. (2015). The social construction of creativity in educational robotics. In *Progress in Automation, Robotics and Measuring Techniques: Volume 2 Robotics* (pp. 329-338). Springer International Publishing.

Koçluk Uygulamasının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerileri ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kavram Edinimi Üzerindeki Etkileri*

Okan Bozlağan^{1,*} & Aynur Gıcı Vatanserver²

¹ İstanbul Medeniyet Üniversitesi

² Trakya Üniversitesi

okanbozlagan@gmail.com

Problem Durumu

Özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi dönem, bedensel, bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişim açısından kritik bir dönemdir (Çetin vd., 2012). Türkiye'de 36 ayını tamamlayan özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur (MEB, 2021). Gelişimin kritik yılları olarak kabul edilen okul öncesi dönemde, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim almaları, topluma uyumlarını kolaylaştırarak temel iletişim becerilerini kazanmalarını sağlayacaktır. Bu süreç, onların gelişimlerini hızlandırırken bir topluluk içinde yaşamalarını destekleyerek ileride her iki grubun da bütünleşmesine katkıda bulunacaktır (Yavuz, 2005). Bu süreçte en büyük sorumluluk okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Özel gereksinimli çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını doğru şekilde tanıyan öğretmenler, bu dönemde etkili uygulamalarla çocuklar arasındaki gelişim farkının kapanmasına yardımcı olabilir. Ancak üniversitelerin okul öncesi lisans bölümlerinde uygulamak üzere hazırlanan ortak ders programında özel gereksinimli çocuklarla ilgili sadece bir dersin olduğu görülmektedir (YÖK, 2018). Sonrasında ise YÖK yetki devri kararı olarak öğretmenlik programlarındaki derslerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarını yetkilendirmiştir (YÖK, 2020). Böylece çeşitli üniversitelerde özel gereksinimli çocuklarla ilgili derslerin sayısının arttığı görülürken bazı üniversitelerde sadece bir tane olduğu veya hiç olmadığı bilinmektedir. Öğretmenlerin hem genel eğitime hem de özel eğitime yönelik bilimsel temelli uygulamalar konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri sınıf içi etkinliklerde güvenilir bir şekilde kullanmaları kritik bir öneme sahiptir. Ancak, bu gereksinimi karşılamak amacıyla tasarlanan mesleki gelişim programlarının çoğu, içeriklerin eğitici tarafından sunulduğu ve öğretmenlerin pasif dinleyici rolü üstlendiği toplantılar şeklinde düzenlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf içi uygulamalara etkili bir şekilde genellemesine engel olmaktadır (Wood vd., 2016; Yoon vd., 2007; Thompson vd., 2012). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin öğretme becerilerini geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak için koçluk gibi bilimsel-dayanaklı uygulamalar kullanılabilir. Koçluk, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik bir mesleki gelişim stratejisidir (Gallagher & Bennet, 2018; Joyce & Showers, 1982). Bu süreçte, koç, öğretmenlere içerik ve süreç hakkında bilgi verirken, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını gözlemleyip geri bildirim sağlamaktadır (Kretlow & Bartholomew, 2010). İşte bu çalışma ileride kaynaştırma ortamında çalışması muhtemel olan okul öncesi öğretmen adaylarının, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklarla çalışma yeterliklerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda özel eğitim öğretmen adayları tarafından sunulan koçluk uygulamasının, okul öncesi öğretmen adaylarının eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini

kullanabilmeleri ve erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların kavram edinimi üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada, koçluk uygulamasının okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim becerileri ile özel gereksinimli öğrencilerin kavram öğrenme düzeyi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere tek-denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcı çiftler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın birinci çoklu yoklama modeli, bilgilendirme eğitimi sunulduktan sonra koçluk uygulanan okul öncesi öğretmen adaylarının eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle kavram öğretimi yapma becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. İkinci çoklu yoklama modeli ise, okul öncesi öğretmenleri tarafından eşzamanlı ipucu öğretim yöntemiyle sunulan kavram öğretimini okul öncesi öğrencilerinin belirlenen kavramları edinmelerinde, genellemeleri ve edindikleri kavramları korumaları üzerindeki etkisini incelemek için kullanılmıştır. Araştırmada iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen aday katılımcılar için bağımlı değişken, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırmak üzere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarıdır. Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli öğrenci katılımcılar için bağımlı değişkenler ise öğrencilerin her biri için okul öncesi öğretim müfredatında bulunan ancak katılımcılar tarafından henüz öğrenilmemiş olan kavramlardır. Araştırmada iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen aday katılımcılar için bağımsız değişken özel gereksinimli öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanmalarını sağlamak üzere hazırlanan koçluk uygulamasıdır. Okul öncesi öğrenci katılımcılar için bağımsız değişken ise öğrenciler için hedeflenen davranışları kazandırmak için öğretmen adayları tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin basamaklarını gerçekleştirdikleri, edindikleri uygulama basamaklarını uygulama bittikten sonra da devam ettirdikleri ve eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini farklı davranışların öğretiminde de kullanarak genellediklerini göstermiştir. Özel gereksinimli okul öncesi öğrenci katılımcıların ise belirlenen hedef kavramlara ait kazanımları edindikleri, bu kavramları zaman içinde koruduklarını ve farklı kişiler arasında da genelledebildikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sosyal geçerlilik bulguları da okul öncesi öğretmen aday katılımcıların araştırma süreci ve elde edilen sonuçlarla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla bilimsel-dayanaklı uygulamalardan biri sayılan koçluk uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Koçluk Uygulaması, Eşzamanlı İpucuyla Öğretim, Kavram Öğretimi, Okul Öncesi Öğretmen Adayları

* Bu çalışma, 1919B012201081 başvuru numaralı proje kapsamında TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmektedir.

Kaynakça

Çetin, T., Yavuz, S., Tokgöz, B., & Güven, G. (2012). Okul öncesi dönemdeki çocuklara (60-72 ay) uzay kavramlarının öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 715-731.

Gallagher, T.L. & Bennett, S.M. (2018), "The six "P" model: principles of coaching for inclusion coaches", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 7 No. 1, 19-34.

Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-8, 10.

Kretlow, A.G. & Bartholomew, C.C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 279-299.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf

Thompson, M.T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M.A., & Gibb, G. (2012). Effects of tiered training on general educators' use of specific praise. *Education and Treatment of Children*, 34 (4), 521-546.

Wood, C.L., Goodnight, C.I., Bethune, K.S., Preston, A.I., & Cleaver, S.L. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14 (2), 159-170.

Yavuz, C. (2005). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi (yayımlanmamış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. ve Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Erişim adresi: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf

YÖK (2020): YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fakultelerine-yetki-devri.aspx>

Yükseköğretim Kurulu YÖK. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

İnternet Gazetelerinde Otizm Spektrum Bozukluğunun Tasviri

Çığıl Aykut¹ & Burcu Yapar^{2,*}

¹ Gazi Üniversitesi

² Necmettin Erbakan Üniversitesi

byapar35@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojinin giderek artması insanların bilgiye erişimini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Çeşitli bilgi alma kaynakları ile bilgiler hızlı ve kolay bir şekilde edinilmekte, bireylerin ilgi alanları ve tercihlerine göre özelleştirilebilmekte ve bunun yanında birey nerede olursa olsun bilgiye olduğu yerden ulaşabilmektedir. Bu avantajın yanısıra bilginin bu kadar hızlı ve kolay erişilebilir olması doğruluğu ve güvenilirliği olumsuz etkileyebilmektedir. Doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etmek zorlaşmaktadır. Günümüzde insanların en fazla bilgi edindikleri medya kaynaklarının başında internet gelmektedir. Her ne kadar gazeteler eski kullanım sıklığını kaybetmiş gibi görünse de yerini alan internet gazeteleri bireyler tarafından ilgi görmektedir. Birçok insan ülke gündemine dair gelişmeleri, toplumda yaşananları internet gazetelerinden takip etmekte ve bu sitelerin bilgiyi sunma biçimlerinden etkilenmektedir. Medyanın insanlar üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda bilginin doğru aktarımının önemi daha da belirgin hale gelmektedir. Toplumun çok az bir kısmının çeşitli yetersizlikten etkilenmiş bireyler hakkında bilgiye sahip olduğu, bu bilgilerin de sağlıklı olmadığı söylenilebilir. Bireylerin doğrudan yetersizlikten etkilenmiş kişilerle deneyime sahip olmasalar da medyadan türetilen inançların bazen bu alandaki doğrudan deneyimi bastırabileceği araştırmalarla ortaya konulmuştur (Philo, 1997). Carter ve arkadaşlarının (1996) Avustralya gazetelerinde gelişimsel engeli olan çocukların tasvirleri üzerine yaptığı çalışma, bu tür engeli olan çocuklara atıfta bulunmak için uygunsuz tıbbi terminoloji ve aşağılayıcı bir dil kullanıldığını, dolayısıyla olumsuz kalıp yargıların pekiştirildiğini ortaya koymuştur (Huws, 2011). Son yıllarda görülme sıklığı artan Otizm Spektrum Bozukluğu hakkında da toplumda bir bilinç oluşmadığı söylenilebilir. Bir başka çalışmada da otizmin ve semptomlarının nedenleri konusunda medyada çıkan haberlerin genel olarak belirsiz veya kesinlikten uzak olduğu bulunmuştur (Zhai vd., 2017). Edwards vd. (2024) otizmliler ve olmayan kişilerin Twitter verilerini inceledikleri çalışma sonuçları toplumun otizm savunuculuğu, medyada daha iyi temsil ve daha fazla kamusal rol modeli aracılığıyla daha fazlasını yapması gerektiğini desteklediğini göstermiştir. Yazarlar toplum genelinde otizm anlayışının doğruluğunun artmasının, otizmliler isterlerse bunu açıklama konusunda kendilerini daha güvende hissedebilecekleri anlamına geleceğini ifade etmişlerdir. Yén-Khanh (2023) tarafından yapılan bir çalışmada haberler incelenmiş ve WordSmith yazılımı tarafından çıkarılan dil kalıpları, otizmin öncelikle tıbbi bir sorun ve aile sorunu olarak çerçevelendiğini, sosyal politika veya insan çeşitliliğinin bir yönü olarak çerçevelenmediğini göstermiştir. Gazeteler otizmle ilişkili olumsuzlukları vurguladı, sıklıkla olumsuz bir dil kullandı ve erkek çocuklarına odaklanma eğilimindeydi. Karaminis vd (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada da gazetelerin otizmle ilişkili olumsuzlukları vurguladığı, sıklıkla olumsuz bir dil kullanıldığı ve erkek çocuklarına odaklanma eğiliminde olduğu bulunmuştur. Tüm bu bulgular doğru bilginin ve bilginin aktarılmasının

önemini karşımıza çıkmaktadır. Geniş kitlelere hitap eden yayın organlarının toplumun bir kısmını oluşturan bu kişilere ilişkin yapacağı haberlerde kullanılan dilin, aktarım tarzının incelenmesi ve nasıl olması gerektiğine dair çalışmalara ihtiyaç vardır. Yurtdışı alanyazında otizm spektrum bozukluğunun gazetelerde tasvirine ait çalışmalara (Aspa Barouitsis vd, 2021; Edwards vd.,2024; Huws, 2011; McKeever, 2013; Skafle, Gabarron ve Nordahl-Hansen, 2023) rastlanırken yurtiçi alanyazında böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada internet gazetelerinde Otizm Spektrum Bozukluğu'nun nasıl tasvir edildiğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarının çocuk odaklı habercilik çalışmalarına, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin toplum tarafından algılanmasına yönelik çalışmalara katkı sağlaması açısından önemlidir. Çalışmanın alanda çalışan uzmanlara, politika yapıcılara ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılacaktır. Nitel araştırmalar; kelimeleri kullanmakta, anlamlarla ilgilenmekte ve verilerden üretilen hipotezleri içermektedir (Silverman, 2018). Nitel araştırmalarda, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktardaki veriler önce incelenerek kodlanır ve sonra kodlamalar dikkate alınarak sentezlenerek bulgulara ulaşılır (Büyüköztürk vd., 2017). Dokümanlar, nitel araştırmalarda üçüncü ana veri toplama kaynağı olarak toplumsal kayıtlar, bireysel yazılar, popüler kültür dokümanları, görsel dokümanlar ve fiziki materyallerle, sanat eserleri olarak tanımlanmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu çalışmada da elde edilen verilerin incelemesi yapmak için dokümanlara içerik analizi uygulanacaktır. İçerik analizinin iletişim, gazetecilik, sosyoloji, psikoloji ve iş dünyasında uzun bir kullanım geçmişi bulunmaktadır (Alanka, 2024). Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de en çok tıklanan 3 internet gazetesinde (Hürriyet.com.tr, milliyet.com.tr sabah.com.tr) “otizm”, “otistik” kelimeleri taratılarak güncel olan haberden itibaren ilk 100 haber incelemeye alınmıştır. İncelenen haberler dahil etme hariç tutma kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Magazin özelliği taşıyan, sadece bir kavram olarak “otizm” kelimesinin geçtiği haberler incelemeye dahil edilmemiştir. Ayrıca mükerrer olan haberler de çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırma grubuna dahil edilen haberlerde otizm spektrum bozukluğunun nasıl tasvir edildiği temalar halinde aktarılacaktır. Bunun yanında haberlerin yıllara göre dağılımı, haber sitelerine göre dağılımları da frekanslar halinde tablolaştırılarak sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda internet gazetelerinde otizm spektrum bozukluğunun genel anlamda sorun odaklı tasvir edildiği, olumlu tasvirlerin sıklığının daha az olması beklenmektedir. Tarama sürecinin 2 Nisan Dünya Otizm Farkındalık Günü’nü de kapsamı dolayısıyla farkındalık haberlerinin sıklığının daha fazla olmasını beklenen sonuçlar arasındadır. Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ve ailelerinin yaşadıkları sorunların, otizmin sebeplerine yönelik tıbbi içeriklerin, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların elde ettiği başarıların ve karşılaştıkları güçlüklerin temaları oluşturması beklenmektedir. Bununla birlikte haberlerin, otizm spektrum bozukluğunu nasıl adlandırdıkları (hastalık, rahatsızlık vb.) istatistiksel olarak sunulacaktır. Ayrıca Aspa Barouitsis vd, (2021)’nin Avustralya gazetelerinde yer alan otizm haberlerini inceledikleri çalışmanın sonuçlarından biri olan

“gazetelerin yazılarının çoğunlukla hastalığın sağlık ve tıbbi yönlerine odaklandığı ve otizm için bir 'çare' veya tedaviler olduğunu vurgulayan” sonucuyla benzerlik göstermesi beklenmektedir. Araştırmaya sonuçlarının çocuk odaklı habercilik çalışmalarına, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin toplum tarafından algılanmasına yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarından hareketle alanda çalışan uzmanlara, araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Otizm, gazete, haber

Kaynakça

Alanka, D. (2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.

Baroutsis, A., Eckert, C., Newman, S., & Adams, D. (2021). How is autism portrayed in news media? A content analysis of Australian newspapers articles from 2016–2018. *Disability & Society*, 38(6), 963–986. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1971067>

Edwards, C., Love, A. M., Jones, S. C., Cai, R. Y., Nguyen, B. T. H., & Gibbs, V. (2024). ‘Most people have no idea what autism is’: Unpacking autism disclosure using social media analysis. *Autism*, 28(5), 1107-1119.

Huws, J. C., & Jones, R. S. (2011). Missing voices: Representations of autism in British newspapers, 1999–2008. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 98-104.

Karaminis, T., Gabrielatos, C., Maden-Weinberger, U., & Beattie, G. (2023). Portrayals of autism in the British press: A corpus-based study. *Autism*, 27(4), 1092-1114.

McKeever, B. W. (2013). News framing of autism: Understanding media advocacy and the combating autism act. *Science communication*, 35(2), 213-240.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Philo G. (1997) Changing media representations of mental health. *Psychiatr Bull R Coll Psychiatr*, 21: 171–2.

Silverman, D. (2018). *Interpreting Qualitative Data*. SAGE Publications Ltd.

Skafle, I., Gabarron, E., & Nordahl-Hansen, A. (2023). Social media shaping autism perception and identity. *Autism*, 13623613241230454.

Zhai, Y., Sun, S., Wang, F., & Ding, Y. (2017). Multiplicity and uncertainty: Media coverage of autism causation. *Journal of Informetrics*, 11(3), 873-887.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Karşılaştığı Zorluklar

Gülşah Batdal Karaduman ^{1,*} & Volkan Sarıboğa ¹

¹ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
gulsah@iuc.edu.tr

Problem Durumu

Özel yetenekli öğrenciler, seçkin yeteneğe sahip, yüksek düzeyli iş yapma yeteneğine sahip ve alan uzmanları tarafından tanımlanmış bireylerdir. Bu öğrenciler genel zihinsel yetenek, akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünce, liderlik özellikleri, görsel ve sahne sanatları gibi alanların herhangi birinde yüksek performans potansiyeli göstermiş ya da gösterme eğilimine sahiptir (Clark, 2015). Tanımdan da anlaşılacağı gibi özel yeteneklilik çok farklı ve birbirinden bağımsız alanlarla ilgili olabilir ve öğrencinin özel yeteneği sadece okul yaşantılarıyla ortaya çıkmayabilir. Çünkü özel yeteneklilik ile akademik başarı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir. Örneğin Renzulli (2010), özel yetenekli olmanın akademik başarıyla ilgili değil daha çok yaratıcılık ve üretkenlikle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrenciler akademik eğitimin çeşitli disiplinlerinde olabileceği gibi matematik öğretiminde de çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Örneğin Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen (2009) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin konu tekrarlarından sıkıldığını ifade ederken Gökdere, Ayvacı ve Küçük (2004) ise özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerin yüksek beklentileriyle karşılaştığını, sınıflarda özel yetenekli öğrenciler için gerekli olan materyallerin eksikliğinden kaynaklı sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, ebeveynlerle birlikte öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişiminde kritik bir rol oynarlar. Bu çalışmada, okul öncesinden üniversiteye kadar olan dönemdeki matematiksel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gerektiği özellikler de tartışılmıştır. Yetenekli öğrencilerin hayatlarında öğretmenin kritik rolü vurgulanmış ve yetenekli öğrencilerin öğretmeni rolünün tipik bir sınıf öğretmeni rolünün çok ötesine uzanması gerektiği gerçeği de vurgulanmıştır. Standartlara dayalı bir öğretim programı bağlamında uluslararası karşılaştırmalar, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik işgücü için çıkarımlar ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış öğretim programı ve programlama girişimleriyle ilgili eğitim reformu dahil olmak üzere son ve çağdaş eğitim eğilimlerinin bir incelemesini ele alır. Teknoloji, özellikle kırsal veya izole bölgelerde yaşayan yetenekli öğrencilerin akademik gelişimini engelleyen coğrafi ve psikolojik engellerin bir kısmını ortadan kaldırmıştır (Assouline ve Lupkowski-Shoplik, 2021).

Buna benzer bütün sorunların tespiti ve çözüm önerileri matematik öğretimi için önemlidir. Bir alanda iyileştirme ve mükemmelleştirme yapılabilmesi için öncelikle o aladaki problemlerin tespit edilmesi gereklidir. Özellikle ülkemizin geleceği için büyük öneme sahip özel yeteneklilerin eğitimlerinde farklılaştırma yapılarak onlar için uygun eğitimlerin sağlanması önemlidir. Bu çalışmada durum tespiti ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

Yöntem

Araştırma genel tarama modellerinden olan tekil tarama yöntemi kullanılarak yapılmış ve doküman incelemesi / literatür tarama tekniği kullanılmıştır. Literatür taraması araştırma çalışmalarında önemli bir süreçtir. Doğru yönetilmeyen bir tarama araştırmacının çok zaman kaybetmesine ve hatta yeterli içeriğe ulaşamamasına yol açabilir. Literatür taraması, sadece akademik çalışmalarda değil, yenilikçi her alanda başvurulması gereken ilk adımlardan biridir. Gash (1999) bu süreci, belirli bir konuda yayınlanmış olabildiğince çok eserin derinlemesine ve sistematik olarak araştırılması ve belirlenmesi olarak tanımlamıştır. Genel olarak amaç, çalışmanın hangi bağlamda yürüyeceğinin ve özellikle süregelen çalışmalardan sentez yoluyla hangi boşlukların doldurulmak üzere hedef alındığının gösterilmesidir (Koroğlu, 2015). Araştırmaya dahil edilme kriterleri; araştırma makalesi olması, geçerlilik güvenilirlik çalışmaları, online olarak tam metnine ulaşılabilir olması, Türkiye ve yurtdışında yapılmış olması diyebiliriz. Bu çalışmada özel yeteneklilerin matematik eğitiminde karşılaştıkları zorluklar konusunda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Farklı bakış açıları ile bu konu tartışılmıştır. Başvurulan kaynakların farklı ülkelerden, farklı yayın yıllarından ve farklı boyutlardan olmasına dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada farklı çalışmalar ışığında özel yeteneklilerin matematik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar alt boyutlar oluşturularak tartışılmıştır. Matematik öğretimi konusunda karşılaşılan zorlukların nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Matematik öğretimi ister normal ister özel yetenekli öğrenciler için olsun, özellikle soyut konuların öğretilmesi sürecinde kullanılması gereken yöntemler ve modeller boyutunda ders kitapları, öğretim programları, öğretmen eğitimleri yenilikler doğrultusunda farklılaştırılmalıdır ve düzenlenmelidir. Sadece eğitim hayatında değil gündelik hayatımız için de önemli olan matematik öğretiminin daha etkili yapılabilmesi için öğrencilere, eğitimcilere ve ailelere önerilerde bulunulmuştur. Özellikle özel yeteneklilerin eğitimde ön plana çıkan yaratıcılık ve farklılaştırma hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışmanın sonunda farklılaştırılmış ders planı örneklerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, matematik öğretimi, öğretim yöntemleri, farklılaştırma

Kaynakça

Assouline, S. G., Lupkowski-Shoplik, A. (2021). Developing math talent a comprehensive guide to math education for gifted students in elementary and middle school. New York: Routledge

Clark, B. (2015). Özel zekâlı olarak büyümek, evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek. (F. Kaya, Ü. Ogurlu, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gash, S. (1999). Effective literature searching for research (2nd edn). Aldershot: Gower Publishing Ltd.

Gökdere, M., Ayvacı, H. Ş., ve Küçük, M. (2004). Üstün yetenekli çocukların karşılaştıkları temel problemler. Çağdaş Eğitim Dergisi, (313), 23-32.

Köroğlu, S. A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği, *GiDB|DERGi*, 1, 61-69.

Kurnaz, A., Tüybek, C., ve Taşkesen, Ü. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 81-82.

Renzulli, J. S. (2010). The gifted empire strikes back: Reexamining the role gifted education can play in the twenty first century. *NAGC, 2010: I. Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu*. https://gifted.uconn.edu/renzulli_all_publications/ adresinden 26.08.2024 tarihinde erişilmiştir.

Siregar, Pariang & Nazurty, Nazurty & Sofyan, Hendra & Rosmiati, Rosmiati. (2023). Differentiation Learning Models in Mathematics: A Review of Literature. *PPSDP International Journal of Education*. 2. 360-376. 10.59175/pijed.v2i2.136.

Şengil Akar, Ş., Batdal Karaduman, G. (2023). *Özel yeteneklilerde matematik öğretimi ve matematiksel yaratıcılığın desteklenmesi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kolaylaştırıcı Kişi Uygulamalarına İlişkin Paydaş Deneyimlerinin Özel Eğitim Bağlamında İncelenmesi

Aynur Gıcı Vatansever ¹, Zerrin Akşak Ertaş ^{2,*} & Sema Duran Baytar ¹

¹ Trakya Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

zerrinaksakertas@gmail.com

Problem Durumu

Ülkelerin özel eğitim hizmetlerinin kalitesi ve yaygınlığı, eğitim sisteminin kalitesinin ve de insan merkezli oluşunun en önemli göstergelerinden biridir. Eğitim sistemleri insana değer verdikçe, özel eğitimin genel eğitim sistemi içindeki payı da artmaktadır. Bu tür sistemlerde her insan ayrı bir değer olarak kabul görmektedir. Özel eğitim “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi” ifade etmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Özel gereksinimi olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim ortamlarında bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel hedeflerinden biridir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin her tür ve kademedeki diğer öğrencilerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu öğrencilere destek eğitim hizmetleri de sunulmaktadır (ÖEHY, 2018). Bu tanıma göre özel eğitimde destek eğitim hizmetlerinin hem özel gereksinimi olan öğrenciler için hem de bu uygulamayı yürüten öğretmenler için sağlanması gerekmektedir.

Destek eğitim hizmetleri bağlamında alan yazın incelendiğinde, bu hizmetlerin aynı amaca hizmet edecek şekilde farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin, özel gereksinimi olan öğrenciler için eğitim ortamlarında sunulan destek eğitim hizmetleri; destek eğitim odası/sınıf eğitimi, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç farklı türde sunulabilmektedir. Aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinin sunulduğu yere göre değerlendirildiğinde ise sınıf içinde sağlanan destek eğitim hizmetleri ve sınıf dışında sağlanan destek eğitim hizmetleri olmak üzere iki şekilde sunulabilmektedir. Bu yöntemlerden biri, kolaylaştırıcı kişi desteği ile sınıf içi destek süreçleri şeklinde yürütülmektedir. Demirdağlı ve Kızır (2023) Türkiye’de özel eğitimde sınıf içi destek sağlayan kişileri tanımlanırken farklı kavramların kullanıldığını ifade etmiş ve kendi çalışmalarında “öğretmen yardımcıları” ifadesini kullanmışlardır. Farklı isimlendirmeler ile yürütülen sınıf içi destek süreçleri kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün bakanlığa ulaşan talepler doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirdiği ve 4 Ocak 2020 tarihli resmi yazısında “Kolaylaştırıcı Kişi” ifadesini kullandığı görülmektedir (MEB, 2020). İlgili tanımı “gölge

öğreticilik” olarak ele alan Kurtkapan (2023) araştırmasında özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarına katılmalarında bir destek mekanizması olarak değerlendirilen gölge öğreticilik konusunu sosyal model perspektifi bağlamında ele almıştır. Kolaylaştırıcı kişi sınıfta özel gereksinimli öğrenci ile birlikte eğitim-öğretime devam etmekte olup kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında pek çok paydaşa destek sunmaktadır. Gümüş vd. (2021) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yasal düzenlemelerin kaynaştırma eğitimini desteklediği ve aynı zamanda teşvik ettiği; gerçekleştirilen çalışmaların, özel gereksinime ihtiyacı olan bireyler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışıldığını gösterdiği ifade edilmiştir. Yüksel vd. (2023) öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri süreçte yaşadıkları sorunlar üzerinde durdukları araştırmada kaynaştırma süreçlerinin amacına hizmet edebilmesi için öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve belirlenen görüşlere göre uygun düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma süreçlerinde öğretmenlere destek olan kişilere ilişkin araştırmaların bir diğesinde Özyayın (2020), genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin adil ve de eşit eğitim fırsatlarından yararlanabilmeleri için öğretmen yardımcılarının ihtiyaç olduğunu ifade ettiği araştırmada, kaynaştırma öğrencileri ile çalışan öğretmen yardımcılarının görevlerine ilişkin olarak paydaş görüşlerini incelemiştir. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarını konu edinen araştırmaların yaygınlığına kıyasla, özel eğitimde destek hizmetlerine odaklanan araştırmaların görece daha kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle, özel eğitim alanında sunulan destek hizmetlerinin niteliği üzerine odaklanılması önemli görülmektedir. Bu araştırmada İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi, ilkokul ve ortaokullarında yürütülmekte olan kolaylaştırıcı kişi uygulamalarına yönelik deneyimlerin belirlenebilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda üzerinde durulacak araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir:

İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi ilkokul ve ortaokullarında yürütülmekte olan kolaylaştırıcı kişi uygulamalarına yönelik olarak;

- a. kolaylaştırıcı kişilerin,
- b. eğitim yöneticilerinin,
- c. öğretmenlerin,
- d. velilerin deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenen bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanacaktır. Durum çalışması Creswell (2013) tarafından “araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım” olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında ilgili bilgilerin görüşme yolu alınması, görüşmede kullanılacak formların araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak hazırlanması yoluna gidilmiştir. Katılımcılara, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile ilgili sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış bir görüşmede, görüşmeci konu hakkında önceden hazırlanmış soruları sorabilmekte ve konu hakkında daha fazla bilgi sağlamak için yeni sorular ekleyebilmektedir. Bu yöntemde soru önceden

hazırlanmış olsa bile görüşme ilerledikçe sorunun konusu ve sırası değişebilmektedir. Çalışma, İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi, ilkokul ve ortaokullarında yürütülmekte olan kolaylaştırıcı kişi uygulamalarına yönelik deneyimlerin belirlenebilmesi için 80 kolaylaştırıcı kişi, 25 eğitim yöneticisi, 45 öğretmen ve 45 veli ile yürütülmesi öngörülmüştür. Bu noktada nitel araştırmada çeşitlemenin (triangulation) sağlanması amaçlanmış olup Yıldırım ve Şimşek (2005; s.94) çeşitlemeyi farklı veri kaynakları veya farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırmaya ilişkin sonuçların inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların tümü şeklinde tanımlamışlardır. Ulaşılabilecek görüşme notlarının tabii tutulacağı analiz sürecinin sonunda, ulaşılan temalara ve kategorilere ilişkin bağlama uygun yorumlamalara gidilmesi esası güdüldüğünden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak veriler çözümlenecektir. Araştırmada tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kararı ile sınıflarda eğitim öğretim süreçlerine devam eden öğrencilere sunulan kolaylaştırıcı kişi hizmetlerinin niteliğine yönelik olan görüşler analiz edilerek, sonuçları alanyazın ışığında paylaşılacaktır. Araştırma gönüllülük esasına göre İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kararı ile sınıflarda eğitim öğretim süreçlerine devam eden öğrencilere sunulan kolaylaştırıcı kişi hizmetlerinin niteliğine yönelik olarak görüş belirtmek isteyen kolaylaştırıcı kişi, eğitim yöneticisi, öğretmen ve veliler ile yürütülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yürütülecek araştırma ile özel eğitim alanında sunulan destek eğitim hizmetleri kapsamında yer alan kolaylaştırıcı kişi uygulamalarına yönelik deneyimlerin maksimum çeşitlilik yaklaşımı ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşım ile edinilecek deneyimlere bağlı görüşme verilerinin analizi neticesinde ulaşılabilecek sonuçların hali hazırda yürütülen kolaylaştırıcı kişi uygulamalarına ve bu kapsamda gerçekleştirilecek yeni uygulamalara ışık tutması beklenmektedir. Süreç paydaşlarının deneyimlerine bağlı olarak ulaşılabilecek kolaylaştırıcı kişi uygulamasına ilişkin deneyimlerin, uygulamanın güçlü yönleri veya tedbir ihtiyacı gerektiren unsurları konusunda önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Genel eğitim süreçlerinin özel eğitim bağlamından bağımsız, özel eğitim süreçlerinin ise destek hizmetlerinden bağımsız yürütülemeyeceği gerçeğinden hareketle eğitim süreçlerimizde yerini bulan özel eğitim destek hizmeti uygulamalarının ele alınması, araştırma konusu olarak belirlenmesi eğitim bilimleri alanında yaygın tavsiyeler içerisinde yer almaktadır. Bu noktadan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitimde fırsat eşitliği ve bireysel farklılıklara karşı yüksek farkındalık sağlamaya ilişkin uygulamalarının yakından izlenmesi, süreçteki uygulamaların bizzat içerisinde bulunan tüm paydaşların deneyimlerinin yakından incelenmesi hem genel eğitim süreçlerini hem de özel eğitim alanına ilişkin faaliyetleri olumlu yönde destekleyecektir.

Anahtar Kelimeler: Kolaylaştırıcı kişi, özel eğitim, kaynaştırma, destek eğitim

Kaynakça

Creswell, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (4. Baskı). (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.) Siyasal Kitabevi: Ankara.

Demirdağlı, Ő. ve Kızır, M. (2023). Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 36(1), 202-227.

Gümüş, M.M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M. Ağaçhanlı, S. & Demir, Y. (2021). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma eğitimi öğrenci sayıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914.

Kurtkapan, H. (2023). Özel gereksinimli bireyler için okullarda gölge öğreticilik. *Muhakeme Dergisi*, 6(2), 50-57.

MEB,2020. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 04/01/2020 tarih ve “Kolaylaştırıcı Kişi” konulu “Olur” yazısı. “24164745_kolaylaYtYrYcY_kiYi_000869.pdf (meb.gov.tr)” adresi üzerinden erişim tarihi 25/08/2024.

Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,2018. İlgili Resmi Gazete Tarihi 07/07/2018, İlgili Resmi Gazete Sayısı:30471.

“<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>” adresi üzerinden erişim tarihi 21/08/2024.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, B., Kaçmaz, Z., Bozkurt, C. Ve Yıldırım, H. (2023). Kaynaştırma öğrencileriyle ilgili öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 52-71.

Dili Zenginleştirme Programının Fizibilite ve Kabul Edilebilirlik Çalışması - Birleşik Krallık'tan Türkiye'ye

Davut Aslan

Ankara Üniversitesi
dvtaslan@ankara.edu.tr

Problem Durumu

Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan müdahale programları önemli sayıda olmakla beraber düşük SES’teki çocuklara yönelik geliştirilen müdahalelerin sayısı oldukça sınırlıdır (Efe ve Temel, 2018; Ergül ve diğerleri, 2016; Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015). Bu çalışmalarda çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde dört haftalık (Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015), çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalığı ve ebeveyn ve öğretmenlerin etkileşimli davranışları üzerinde yedi haftalık (Ergül ve diğerleri, 2016) ve çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde 10 haftalık (Efe ve Temel, 2018) müdahale programlarının etkililiği incelenmiş ve çocukların bu becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Türkiye literatüründe değinilen bu çalışmalarda müdahale programlarının içeriğine bakıldığında tamamının yalnızca etkileşimli kitap okuma (EKO) müdahalesi olarak tasarlandığı görülmektedir. Ancak bu programlardan farklı olarak Dili Zenginleştirme Programı (DZP), içerik olarak EKO, sözcük öğretimi ve sözlü dil çalışmalarından oluşmaktadır. DZP bu üç dil ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik kullanılan teknikleri bir çatı altında bulduran Türkiye literatüründeki ilk müdahale programı olacaktır. Bu çalışmada DZP’nin Türkiye’de kullanılabilir bir erken müdahale programı olmasına yönelik F&K’sinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmaktadır?

1. DZP Türk çocukları için ilgi çekici ve eğlenceli midir?
2. DZP, Türk ebeveynler ve çocukları arasındaki etkileşimin gelişimi için ev temelli yararlı bir etkinlik midir?
3. DZP, Türk çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmekte midir?
4. F&K çalışması tamamlandıktan sonra ebeveynler kendi imkanları dahilinde DZP’ye devam etmek istemekte midir?
5. DZP’nin daha etkili olması için ilave unsurlara ihtiyaç bulunmakta mıdır?
6. DZP’yi evde uygularken ebeveynler ve çocukları herhangi bir zorluk yaşamakta mıdır?
7. DZP Ebeveyn Eğitimi içeriği ve oturum sayısı, DZP’nin bağımsız olarak yürütülmesi için uygun mudur?
8. DZP’nin içerdiği teknikler ve bu tekniklerin sıralanışı, DZP’nin bağımsız olarak yürütülmesi için uygun mudur?
9. DZP’nin hafta sayısı olarak uzunluğu, oturumların sayısı ve uzunluğu, DZP’nin bağımsız olarak yürütülmesi için uygun mudur?

Yöntem

Bu çalışma, vaka analiz çalışması türünde desenlenmiştir. Vaka çalışması, literatürde karmaşık birçok tanıma sahiptir. Bu tanımlar sebebiyle “contested terrain” yani tartışmalı kavram olarak adlandırılmaktadır (Yazan 2015). Ancak tüm tanımlara bakıldığında vaka analizi çalışması, genel olarak “küçük bir örneklem üzerinde detaylı olarak yapılan inceleme” olarak tanımlanmaktadır (Tight, 2010, s. 337). Punch (2005, s.144) vaka analiz çalışmasındaki vaka tanımının bir birey, bir grup, bir organizasyon, bir topluluk veya bir ulus olabileceğini belirtmektedir. Vaka çalışması gerek deneysel veya nitel gerek eylem araştırması gerekse diğer araştırma türleri olan anket, doğal araştırma, katılımcı araştırması, tarihsel araştırma vb. türlerinde yürütülebilir birçok farklı veri toplama ve analiz yöntemini içerisinde bulundurabilir (Cohen ve diğerleri., 2018).

Bu çalışmada ise düşük SES’te bulunan sekiz ebeveyn ve onların okul öncesi dönemdeki çocukları ile DZP’nin üç haftalık kısa bir bölümünün uygulanmasına yönelik nitel tekniklerle desteklenmiş bir vaka çalışması yürütülmüştür. Ebeveynler araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra DZP uygulaması öncesinde aile eğitimi seanslarına katılmıştır. Daha sonra uygulama süresi boyunca pazartesi günleri kendileriyle haftalık toplantılar düzenlenmiş ve evde yapmış oldukları uygulama seanslarının video kayıtları izlenerek kendilerine geri bildirimde bulunulmuştur. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onlara açık uçlu sorular sorulmuştur. Ebeveynlerin vermiş oldukları yanıtlar kaydedilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Şekil 1 F&K çalışmasının uygulama sürecini göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tüm ebeveynler DZP’nin motive edici, ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Motivasyon konusunda bazı ebeveynler çocuklarının okumaya yönelik daha fazla istekli olduklarını, okurken çok fazla yorum yaptıklarını ve hayal kurduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler ayrıca çocuklarının hikâyelerdeki olayları gerçek hayatlarıyla ilişkilendirdiklerini ve okuyacakları kitabı seçerken büyük heyecan yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı ebeveynler çocuklarının okuma sonrasında sticker ödülünü kazanmak için motive olduklarına değinmişlerdir. Ebeveynlerin tamamı DZP’nin çocuklarıyla geçirdikleri sürenin miktarını, çoğu ise DZP’nin birlikte geçirdikleri sürenin kalitesini arttırdığını belirtmiştir. Ebeveynler ayrıca çocuklarıyla birlikte başka etkinlikler yapma, okudukları kitaplar hakkında konuşma ve yeni konular hakkında sohbet etme gibi etkileşim gerektiren durumlarda da artış olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler DZP’nin Türk ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimini geliştirebilecek bir program olabileceğini göstermiştir. Ebeveynler, DZP’nin çocukların sözcük bilgisini, yazı farkındalığını, harf bilgisini, sesbilgisel farkındalığını ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini bildirmişlerdir. Bunlar belirgin dil ve erken okuryazarlık becerileri olmakla beraber bazı ebeveynler DZP’nin çocukların şekiller ve sayılar gibi yeni kavramları öğrenmesine de yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler DZP’nin okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek bir program olabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Fizibilite ve kabul edilebilirlik, ev temelli müdahale, erken okuryazarlık becerileri

Kaynakça

Andrews, J. F., Liu, H.-T., Liu, C.-J., Gentry, M. A., & Smith, Z. (2017). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: a feasibility study. *Early child development and care*, 187(3-4), 583-599.

Arain, M., Campbell, M. J., Cooper, C. L., & Lancaster, G. A. (2010). What is a pilot or feasibility study? A review of current practice and editorial policy. *BMC medical research methodology*, 10(1), 67.

Aslan, D. (2023). An evaluation of the effectiveness of a dialogic reading programme in developing the home literacy environment, language and early literacy skills of preschoolers in low socioeconomic status families [University of Leeds].

Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., Bakken, S., Kaplan, C. P., Squiers, L., & Fabrizio, C. (2009). How we design feasibility studies. *American journal of preventive medicine*, 36(5), 452-457.

Britto, P. R., Brooks-Gunn, J., & Griffin, T. M. (2006). Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 68-89.

Burgoyne, K., Gardner, R., Whiteley, H., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2018). Evaluation of a parent-delivered early language enrichment programme: evidence from a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(5), 545-555.

Cohen, L., Manion, L., & Keith, M. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132.

Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.

Eldridge, S. M., Lancaster, G. A., Campbell, M. J., Thabane, L., Hopewell, S., Coleman, C. L., & Bond, C. M. (2016). Defining feasibility and pilot studies in preparation for randomised controlled trials: development of a conceptual framework. *PloS one*, 11(3), e0150205.

Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing parent-child book reading in a disadvantaged community. *Australasian Journal of Early Childhood*, 31(1), 20-25.

Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.

Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Zülfikar, D. (2016). An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish Kindergarteners from Low Socio-Economic Backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184.

Pandemi Koşulları Altında Ev Temelli Bir Etkileşimli Kitap Okuma Müdahalesinin Etkilerinin Belirlenmesi

Davut Aslan

Ankara Üniversitesi
dvtaslan@ankara.edu.tr

Problem Durumu

Çocukların erken okuryazarlık, dil ve dolaylı olarak ilerideki okuma becerilerindeki kazanımlar için yaşamlarının ilk yıllarından itibaren desteklenmeleri önemlidir. Bu destek ev ortamında ebeveynleri tarafından sunulabilir. Ebeveynler, çocuklarının gelişiminde kritik bir role sahiptirler ve çocuklarının ilk öğretmeni olarak kabul edilirler (Britto ve diğerleri., 2006). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin bilgi ve beceri düzeyleri desteklendikçe, çocuklarının gelişimini destekleyebilirler ve böylece çocuklarının erken ve sonraki akademik çıktılarının kalitesini artırabilirler. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin bilgi düzeylerinin ev tabanlı müdahale programları aracılığıyla iyileştirilmesi ve çocuklarıyla ev ortamında uygulama yapma becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Aslan, 2023). Düşük SED'li ebeveynlerin bilgi ve beceri düzeyleri desteklendikçe, çocuklarının gelişimini destekleyebilirler ve böylece çocuklarının erken ve sonraki akademik sonuçlarının kalitesini artırabilirler. Türkiye'de okul öncesi çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan önemli sayıda müdahale programı olmasına rağmen, düşük sosyoekonomik düzeydeki (SED) çocuklar için geliştirilen müdahale sayısı sınırlıdır (Efe ve Temel, 2018; Ergül vd., 2016; Şimşek ve Erdoğan, 2015). Bu çalışmalarda, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine yönelik dört haftalık bir çalışma (Şimşek ve Erdoğan, 2015), çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve ebeveyn ve öğretmenlerin etkileşimli davranışlarına yönelik yedi haftalık bir çalışma (Ergül vd., 2016) yürütülmüş ve çocukların yazı farkındalığı becerilerine yönelik 10 haftalık bir müdahale programının etkililiği (Efe ve Temel, 2018) incelenmiş ve bu becerilerde olumlu gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Türkçe literatürde bu çalışmalardaki müdahale programlarının içerikleri incelendiğinde, hepsinin yalnızca etkileşimli kitap okuma (EKO) müdahalesi olarak tasarlandığı görülmektedir. Ancak bu programların aksine, mevcut çalışmanın müdahale programında EKO, kelime öğretimi ve sözlü dil çalışmalarından oluşmaktadır. Mevcut çalışmanın Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP), bu yaklaşımları bir şemsiye altında birleştiren Türk literatüründeki ilk müdahale programı olacaktır. Bu çalışma, EKOP'un Türk okul öncesi çocuklarının ev okuryazarlık ortamı (EVOK), dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkinliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Mevcut araştırma aşağıdaki araştırma sorularını araştırmıştır:

1. EKOP, düşük SED'deki okul öncesi çocukların EVOK'unu geliştirir mi?
2. EKOP, düşük SED'deki okul öncesi çocukların dilini ve sözcük bilgisini geliştirir mi?
3. EKOP, düşük SED'deki okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirir mi?

Yöntem

Bu çalışma için gerçek bir deneysel desen planlanmış ancak COVID 19 salgını nedeniyle nitel yöntemle desteklenen bir durum çalışmasına dönüştürülmüştür. Çalışma grubuna 25 okul öncesi çocuğu ve ebeveynleri dahil edilmiştir. Ebeveynler ebeveyn eğitim oturumlarına katılmış ve 12 hafta boyunca çocuklarıyla evlerinde müdahaleyi gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Müdahale grubundaki ebeveynlerden toplanan nitel verilerin analizinde Holsti'nin (1969, s.14) tanımladığı bir süreç olan içerik analizi kullanılmıştır. Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP), 30 haftalık paylaşımlı okuma, kelime öğretimi ve anlatı çalışmalarını içeren Burgoyne ve ark.'nın (2018) Dil Zenginleştirme Programı'ndan uyarlanmıştır. Mevcut çalışmada müdahalenin uzunluğu 12 haftaya düşürülmüştür ancak 60 kelime içeriği ve sözlü dil becerileri de dahil olmak üzere 60 kitaptan oluşan bileşenler aynı kalmıştır. Çalışmaya katılan 25 ebeveyn ebeveyn eğitimi verilmiştir. Eğitimin amacı, ebeveynleri çocuklarına 12 haftalık EKOP'u sunmaları konusunda bilgilendirmek ve desteklemek ve ebeveynlerin çalışmanın amaçlarını ve metodolojisini anladıklarından emin olmaktır. Ayrıca, EKOP'u uygulamak için ebeveynlere motivasyon sağlamak eğitimin bir diğer amacıydı. Eğitim, katılan çocukların okul öncesindeki bir toplantı/konferans odasında gerçekleştirildi. Uygulama sürecinden bir gün önce, her biri 90 dakika süren iki oturumda tamamlandı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu nitel çalışmanın sonuçları, EKOP'un evde okuma yazma materyallerini ve etkinliklerini zenginleştirdiğini göstermiştir. Ayrıca ebeveynleri, çocuklarının dil ve okuma yazma gelişimini desteklemek için kütüphane ziyaret etmek gibi etkinliklere katılmaya teşvik etmiştir. Bu sonuçlar ayrıca EKOP'un çocukların dilini, fonolojik farkındalığını, yazı farkındalığını, harf bilgisini ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Karantina süreci bazı ebeveynler ve çocukları arasındaki ilişkileri olumsuz etkilese de, birçoğu bu durumdan yararlanmaya çalışmıştır. İki bulgu açıktır. Bazı ebeveynler (çoğunluk olmasa da) motivasyonlarının arttığını bildirirken, azınlık bir grup motivasyonlarının azaldığını veya dikkat dağıtıcı unsurların arttığını bildirmiştir. Son olarak, sonuçlar çoğunluğun birlikte daha fazla ve daha kaliteli zaman geçirdiklerini bildirdiğini gösterd

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgını, dil gelişimi, ebeveyn-çocuk etkileşimi, erken okuryazarlık becerileri, etkileşimli kitap okuma, ev temelli, karantina dönemi

Kaynakça

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235.

Aslan, D. (2023). An evaluation of the effectiveness of a dialogic reading programme in developing the home literacy environment, language and early literacy skills of preschoolers in low socioeconomic status families [University of Leeds].

-
- Britto, P. R., Brooks-Gunn, J., & Griffin, T. M. (2006). Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 68-89.
- Burgoyne, K., Gardner, R., Whiteley, H., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2018). Evaluation of a parent-delivered early language enrichment programme: evidence from a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(5), 545-555.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early child development and care*, 183(9), 1229-1241.
- Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Zülfikar, D. (2016). An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish Kindergarteners from Low Socio-Economic Backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184.
- Foster, T. D., Froyen, L. C., Skibbe, L. E., Bowles, R. P., & Decker, K. B. (2016). Fathers' and mothers' home learning environments and children's early academic outcomes. *Reading and Writing*, 29, 1845-1863.
- Gunning, T. G. (2012). *Creating literacy instruction for all students*. Pearson Higher Ed.
- Hamilton, L. (2013). *The role of the home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia* (University of York).
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252.
- Huenekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1).

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin, Aile Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Serap Çimşir ^{1,*}, Elif Gülbani ² & Merve Alacan ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² İstanbul Aydın Üniversitesi

serapkrc@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde hızla değişen koşullar, uyanların fazlalığı ve bilgi kirliliği sebebi ile ailelerin ihtiyaç duyduğu eğitim gereksinimleri farklılaşmış olabilir. Bilhassa özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde çocuğun bakımı, eğitimi diğer çocuklara nazaran daha zor olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Bu durumda eşler arasında çatışmaların yaşanması kaçınılmaz olabilir. Böyle ailelerde danışmanlık veya rehberlik hizmetleri ile çocuğun büyüme ve bakım sürecini sağlıklı atlatması için ebevenlerin aile eğitimi konusunda desteklenmesi önemlidir. Bu problemde yola çıkarak, bu araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin aile eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi ihtiyacı düşünülmüştür.

Alanyazında özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yönelik yapılmış çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal destek (Ersoy & Çürük, 2009), özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları (Toy & Kesici, 2020), özel gereksinimli çocuğun doğmasıyla birlikte oluşan yaşam boyu öğrenme gereksinimleri (Hajizada, 2022) gibi konular ele alınmıştır. Koçbeker ve Karamuklu (2022) ise covid-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlükleri ve duygu durumlarını incelenmişlerdir. Bu çalışmaların belli kısıtlılıkları olduğu belirtilebilir. Örneğin Yazar (2021) özel gereksinimli bireye sahip ebeveynlerin yaşadıkları zorluklara yönelik nitel çalışmada ebeveynlerin yaşadıkları zorluklar, rehabilitasyon merkezinden ve devletten beklentileri üzerine yoğunlaşmıştır. Sağiroğlu (2006), özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden, Bengisoy ve Yılmaz (2019) ise Gazimağusa bölgesinde özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin okul rehberlik servisinden beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Turan ve diğerleri (2019) işitme kayıplı çocuğu olan bir annenin, aile eğitimi sürecini incelemiş; Aksoy ve Demirli (2020) ise zihinsel engelli çocuğu olan annelerin karşılaşılabilecekleri güçlüklerle baş etme durumlarını bir aile destek eğitim programını uygulayarak deneysel olarak incelemişlerdir. Bu çalışmalarda da belli bir engel durumunun araştırmaya dahil edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada çocukların engelleri ile ilgili kısıtlama getirilmemiş ve ailelerin süreçte yaşadıkları güçlükleri daha geniş bir perspektiften ortaya çıkaracak ve aile eğitimi ihtiyaçlarını belirleyecek bir çerçeve çizilmiştir. Bu araştırmada ailelerin, aile eğitimi nasıl algıladıkları, ülkemizde uygulanan aile eğitimi programları ile ilgili farkındalıkları, çocuklarını yetiştirmede zorlandıkları konular, aile eğitimi almaya ihtiyaç duydukları konular ve eşleri ile uzlaşmakta zorlandıkları noktaların ailelerin kendi perspektifinden belirlenebilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırma sonuçlarının özel gereksinimli çocuğu olan ailelere, uygulayıcılara, araştırmacılara ve ilgili resmi ve özel kurumlara yol gösterici olacağı düşünölmektedir.

Yöntem

Bu araştırma temel yorumlamacı nitel araştırma desenine göre kurgulanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan bir rehabilitasyon merkezinde kayıtlı çocuğu bulunan 20 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan form bu alanda doktora eğitimi tamamlamış beş uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşlerine göre forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde aile eğitimi ile ilgili sorular yer almaktadır. Görüşme formunda ebeveynlerin aile eğitimi hakkındaki bilgileri ve görüşleri, ölkemizde uygulanan aile eğitim programları hakkında bilgileri, çocuk yetiştirme ve bakım konusunda destek alıp almadıkları, en çok zorlandıkları konular, eşleri ile hangi konularda uzlaşamadıklarına, hangi konuda eğitim almak istediklerine yönelik sorular yer almaktadır.

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile kavramlar ve ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin oluşturulmuş temalar altında yorumlanabilmesi, açıklanabilmesi, neden-sonuç ilişkilerinin incelenebilmesi ve sonuca ulaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda; özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin aile eğitimine ilişkin görüşlerinin olumlu ancak bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları; ailelerin çok azının aile eğitimi programları hakkında sadece duyum şeklinde kısıtlı bilgileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öze gereksinimli çocukların bakımının ve eğitiminin genellikle anneler tarafından karşıldığı, çoğunun kimseden destek alamadığı; ailelerin aile büyükleri, kardeşler, öğretmen, medya, kitaplar, internet ve psikologlardan destek almaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı ailelerin özellikle duygusal gelişim, dil ve konuşma, hiperaktivite, okuma, spor, sağlıklı beslenme, ergoterapi konularında aile eğitimine ihtiyaç duydukları; ailelerin az bir kısmının, eşleriyle çocuğunun eğitimi konusunda uzlaştığı; büyük çoğunluğunun çocuğuyla ilgili sırasıyla disiplin, destek ve teknoloji kullanımı konularında uzlaşamadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile, aile eğitimi, nitel analiz, özel eğitim, özel gereksinimli çocuk.

Kaynakça

Aksoy, M., & Demirli, C. (2020). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin karşılaşabilecekleri güçlüklerle baş etme durumlarının incelenmesi: bir aile destek eğitim programının uygulanması. *Education Sciences*, 15(3), 73-84.

Bengisoy, A., & Yılmaz, İ. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin okul rehberlik servisinden beklentileri ile ilgili görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-23.

Ersoy, Ö., & Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.

Hajizada, B. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerinin yaşam boyu öğrenme gereksinimleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi

Koçbeker Eid, B. N., & Karamuklu, E.S. (2022). Covid-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlüklerin ve duygu durumlarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 51(233), 419-442. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787866>

Sağiroğlu, N. (2006). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Toy, A. B., & Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 61-93.

Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.417177>

Yazar, F. B. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadığı zorluklar hakkındaki görüşleri. *Pearson Journal*, 6(11), 107-122. <https://doi.org/10.46872/pj.228>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlığı; Farkındalık, Kullanım ve Değerlendirme Düzeylerinin İncelenmesi

Hakan Öngören ^{1,*} & Yusuf Yıldırım ²

¹ Emniyet Genel Müdürlüğü

² Siirt Üniversitesi

ongorenhkn@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin hayatın her alanına sirayet ettiği günümüz dünyasında eğitim alanında da kullanımı eğitimin sürdürülebilirliği açısından oldukça önem arz etmektedir. Geleceğin önemli sosyobilimsel konularından olan yapay zekânın eğitim alanındaki kullanımı önemlidir. Bu bağlamda bilim ve teknoloji alanındaki güncel gelişmelerin toplumsal ve ekonomik değer oluşturma sürecine katkıda bulunmak amacıyla yapay zekâ konusu pedagojik açıdan incelenmiştir. Nitekim yeni nesil girişimci öğretmenlerin yetiştirilmesi için, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sosyobilimsel konuların ele alınması önemlidir. Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının içeriğinin çeşitlendirilerek niteliğinin artırılması, öğretmen adaylarına bilimsel muhakeme becerileri ile girişimcilik becerileri kazandırılması ve mesleki yaşamlarında derslerine uyarlayabilecekleri beceri odaklı etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Winston, 1984; Zaman, 2022).

Günümüz ihtiyaçları dikkate alındığında tüm bu becerilerin sosyobilimsel bir konu olan yapay zekâ üzerinden geliştirilmesi mümkün görünmektedir. Çünkü yapay zekâ konusu, bilimsel, ekonomik, toplumsal, teknolojik, etik ve sosyal boyutlara sahip, doğrudan günlük yaşamla ilişkili, açık uçlu, ikilemli durumları içermesi ve bilimsel tartışmaya yol açması yönüyle sosyobilimsel konu (SBK) niteliği taşımaktadır. Bu noktadan hareketle yapay zekâ konusu SBK bağlamında ele alınarak sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilebilir. Ancak bu ilişkilendirmenin SBK'dan elde edilecek faydalar açısından incelenmesi gereklidir. Günümüzde her bir bireyin yapay zekâ okuryazarlığına sahip olması bir gereklilik haline gelmeye başlamıştır. Buna yönelik olarak bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık beceri düzeyleri incelenecek ve farklı değişkenlerin bu beceriler üzerindeki etkisi araştırılacaktır. İncelenecek değişkenler arasında yaş, cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördüğü lise gibi demografik faktörlerin yanı sıra dijital araç kullanım süresi ve daha önce yapay zekâ eğitim düzeyine maruz kalma, teknolojik yeterlilik, eğitimde zekâ yer almaktadır. Çalışmada ayrıca yapay zekâ okuryazarlığı becerileri ile dijital araç kullanım süresi ve eğitimde yapay zekaya daha önce maruz kalma gibi değişkenler arasındaki ilişki de incelenecektir. Bu araştırmanın nihai amacı, sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında yapay zekâ okuryazarlığının mevcut durumuna ilişkin içgörü sağlamak ve eğitim alanında yapay zekayı anlama ve kullanma konusunda geliştirilebilecek potansiyel alanları belirlemektir. Bu çalışmanın bulguları, yapay zekâ okuryazarlığı ile ilgili mevcut literatüre katkı sağlayacak ve geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel hazırlıklarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunacaktır (Küçükaydın, 2019; Yacoubian ve Khishfe, 2018).

Amaç

Bu araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenleri adaylarının yapay zekâ okuryazarlık becerileri farkındalık, kullanım ve değerlendirme becerileri yönünden incelenmesi hedeflenmektedir. Çalışmada ayrıca yapay zekâ okuryazarlığı becerileri ile dijital araç kullanım süresi ve eğitimde yapay zekaya daha önce maruz kalma gibi değişkenler arasındaki ilişki de incelenecektir. Bu araştırmanın nihai amacı, sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında yapay zekâ okuryazarlığının mevcut durumuna ilişkin içgörü sağlamak ve eğitim alanında yapay zekayı anlama ve kullanma konusunda geliştirilebilecek potansiyel alanları belirlemektir. Bu çalışmanın bulguları, yapay zekâ okuryazarlığı ile ilgili mevcut literatüre katkı sağlayacak ve geleceğin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel hazırlıklarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunacaktır.

Öğretmen yetiştirme eğitiminde kullanılabilecek, proje tabanlı öğrenme (6E öğrenme) modeline dayalı, bilimsel muhakeme ve girişimcilik becerilerini odaklayan bir sosyobilimsel konu etkinliği geliştirilmiş ve uygulama basamakları ile birlikte tanıtılmıştır. Bu etkinlikle öğretmen adaylarının girişimcilik ve bilimsel muhakeme becerilerini kazanmaları, yapay zekâ konusunun pedagojisi ile günlük yaşamımızdaki güncel uygulama alanları hakkında farkındalıklarını artırmaları hedeflenmektedir. Ayrıca sosyobilimsel sorunlara ilişkin yapay zekâ teknolojileri ile çözüm yolları geliştirerek sorumluluk almaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen etkinliğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algı ve tutumlarının değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Teknoloji alanındaki güncel gelişmelerin toplumsal ve ekonomik değer oluşturma sürecine katkıda bulunmak amacıyla yapay zekâ konusu pedagojik açıdan incelenmiştir. Nitekim yeni nesil girişimci öğretmenlerin yetiştirilmesi için, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sosyobilimsel konuların işlenmesi önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının içeriğinin çeşitlendirilerek niteliğinin artırılması, öğretmen adaylarına bilimsel muhakeme becerileri ile girişimcilik becerileri kazandırılması ve mesleki yaşamlarında derslerine uyarlayabilecekleri beceri odaklı etkinliklere gereksinim duyulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bir betimsel araştırmadır. Buna yönelik olarak da nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Belirli bir konu hakkında sorulan soruların ve cevapların betimlendiği yöntem olan tarama yöntemi araştırma soruları çerçevesinde geliştirilir (Jackson, 2015; Karataş, 2015). Özellikle bu modellemede genellemeye varılmak için veri toplama geniş çapta yapılmalıdır (Cohen, Manion, & Morrison, 2017). Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık beceri düzeyleri ve farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik beceriler arasında ilişkinin var olup/olmadığı incelendiğinden tarama yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde kayıtlı öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların %47,4'ü kadın %52,6'sı erkektir. Katılımcıların sınıfları arasında homojen dağılım söz konusudur. Katılımcıların %65'inin not ortalamaları 2.51-3.51 arasında olup benzer oranla dijital gelişmeleri takip etme oranı da aynı seviyede çıkmıştır. Dijital araç kullanım sürelerine bakıldığında ise yaklaşık %55'inin 3-5 saat arasında dijital araç kullandıklarını belirtmiş eğitimde yapay zekâ Kullanımı sağlayanların oranı da %52 oranında olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği: Wang ve diğerleri (2022) tarafından Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği geliştirilmiştir (2023). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Çelebi vd. (2023) tarafından yapılmıştır. Toplam 12 maddeden oluşmakta olan ölçek; farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 1-3. farkındalık, 4-6. maddeler kullanım, 7.-9. maddeler değerlendirme ve 10-12. maddeler etik boyutlarını ölçmektedir (Wang ve ark., 2022).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılacak analizlerin seçiminde ölçme araçlarından elde edilen puan dağılımlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla, puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda puan dağılımlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer alan puan dağılımının normal dağılıma sahip olduğu aksi durumda normal dağılıma sahip olmadığı kabul edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen puanların belirlenen bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda ölçekten ve alt boyutlardan alınan puanların cinsiyet, dijital gelişmeleri takip etme durumu, eğitimde yapay zekâ kullanım ve teknolojik gelişmeleri takip etme durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız değişkenin her bir kategorisinde normal dağılım olması durumunda ilişkisiz örneklem için t-testi aksi durumda Mann Whitney U testi kullanılacaktır. Yine ikiden fazla değişkenin olduğu sınıf, başarı düzey (GANO) ve dijital araç kullanım süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız değişkenin her bir kategorisinde normal dağılım olması durumunda ANOVA testi aksi durumda Kruskal Wallis testi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç

- -Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık beceri düzeyleri yüksektir.
- -Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalık ve kullanım becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- -Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanım ve değerlendirme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

- -Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık becerileri ile dijital gelişmeleri takip etme durumu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- -Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık becerileri ile eğitimde yapay kullanımları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öneriler

- -Araştırma sonucuna göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerinin lisans eğitimi boyunca geliştirilmesi gerektiği,
- -Lisans eğitimi öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiği,
- -Öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli eğitim araçları ve platformları kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip edebileceklerinin farkında olmaları gerektiği,
- -Öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli eğitim araçları ve platformları kullandıklarında etik kurallara ve gizlilik prensiplerine dikkat etmeleri gerektiği tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beceri, okuryazarlık, eğitimde yapay zeka, sosyal bilgiler öğretmen adayları.

Kaynakça

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.

Çelebi, C., Yılmaz, F., Demir, U., Karakuş, F. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı: bir uyarılma çalışması. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme*, 4(2), 291-306. <https://doi.org/10.52911/itall.1401740>.

Göksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). IGI Global.

Jackson, S. L. (2015). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. Boston: Cengage Learning.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Küçükaydın, M. A. (2019). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyobilimsel Bir Konuya İlişkin Görüşleri ve Argüman Yapıları. *İlköğretim Online*, 18(1), 174-189.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. MEB. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018a). Sosyal Bilgiler Dersi (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.

Wang, B., Rau, P.-L. P., & Yuan, T. (2022). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>.

Winston, P. H. (1984). *Artificial intelligence*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.

Yacoubian, H. A., & Khishfe, R. (2018). Argumentation, critical thinking, nature of science and socioscientific issues: a dialogue between two researchers. *International journal of science education*, 40(7), 796-807.

Zaman, K. (2022). Transformation of marketing decisions through artificial intelligence and digital marketing. *Journal of Marketing Strategies*, 4(2), 353-364.

Predictive Analytics for Student Performance Powered by AI: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Contemporary Research Literature

Rusen Meylani

Dicle University
rusen.meylani@dicle.edu.tr

Problem Statement

Predictive analytics, powered by artificial intelligence (AI), has become a transformative tool in education. The integration of predictive analytics and AI has demonstrated significant potential to enhance student performance by enabling early identification of at-risk students, personalized learning interventions, adaptive assessments, and tailored instructional content. Despite these promising applications, several challenges hinder the full realization of these technologies in educational settings.

The theoretical framework underlying predictive analytics in education draws on machine learning algorithms, natural language processing, and neural networks. These technologies facilitate data analysis, pattern recognition, and decision-making processes, which are critical for predicting student outcomes and tailoring interventions accordingly. However, the literature reveals notable research gaps, particularly in the areas of data quality and integration, scalability of AI systems, and the ethical use of AI and data analytics in educational contexts.

Research gaps identified in the literature include a lack of comprehensive studies addressing data governance and integration strategies, which are essential for ensuring the accuracy and reliability of data used in predictive analytics. Additionally, there is a need for more research on the scalability and performance optimization of AI systems as data volumes increase and algorithms become more complex. Ethical considerations, such as data privacy and the responsible use of AI, also require further exploration to ensure these technologies are implemented in a manner that respects student rights and promotes fairness.

The primary objectives of this qualitative thematic synthesis are to: (1) identify and analyze the key applications and benefits of predictive analytics powered by AI in education, (2) examine the technical, ethical, and implementation challenges associated with these technologies, and (3) provide recommendations for addressing these challenges to enhance the effectiveness of predictive analytics in educational settings. This synthesis aims to contribute to the existing body of knowledge by providing a comprehensive overview of the current state of research, identifying gaps, and suggesting future directions for study.

Method

Research Design

This study employs a qualitative thematic synthesis approach to systematically review and synthesize existing literature on predictive analytics and AI in education. This approach integrates findings from multiple qualitative studies to provide a comprehensive understanding of the themes and patterns across the research literature. The CASP checklist was utilized to ensure quality.

Data Collection

Literature Search Strategy:

- Database Selection: Searches were conducted across multiple academic databases, including PubMed, ERIC, Scopus, Web of Science, and Google Scholar.
- Search Terms: Terms used included "predictive analytics in education," "AI in education," "student performance," "machine learning in education," "early warning systems," and "personalized learning."
- Inclusion Criteria: Peer-reviewed journal articles, English-language articles, research focusing on predictive analytics and AI in education, and studies providing empirical data or substantial theoretical insights.
- Exclusion Criteria: Non-peer-reviewed articles, studies not directly related to education, and publications not involving predictive analytics or AI.
- Search Process: Abstracts and titles were reviewed to exclude irrelevant studies, followed by a full-text review to confirm eligibility.

Data Sources:

- Primary Data Sources: Peer-reviewed journal articles, conference papers, dissertations.
- Secondary Data Sources: Relevant books, reports from educational institutions, and government publications.

Data Extraction

A standardized data extraction form collected key information from each study, including study characteristics, research context, design and methodology, AI technologies and techniques used, key findings, themes, and implications for practice and policy.

Data Analysis

Thematic Synthesis:

- Familiarization with Data: Extracted data were read and re-read to identify initial themes.
- Coding: Data were coded line-by-line using NVivo software, capturing significant concepts and patterns.
- Developing Themes: Codes were grouped into related categories, refined, and merged based on similarities, forming overarching themes.

-
- Theme Refinement: Themes were reviewed and refined to ensure accuracy and comprehensiveness.
 - Synthesizing Findings: Final themes were synthesized to provide a coherent understanding of the application of predictive analytics and AI in education, highlighting key findings, benefits, challenges, and future directions.

Ensuring Reliability and Validity

- Triangulation: Cross-checking information from multiple sources to enhance reliability.
- Peer Review: Data analysis and findings reviewed by peers and experts to validate interpretations.
- Reflexivity: Researchers maintained a reflexive approach, acknowledging and reflecting on potential biases.
- Member Checking: Where possible, original study authors were contacted to confirm data accuracy and interpretations.

Expected/Temporary Results

The synthesis of the reviewed literature reveals key findings. First, AI-powered predictive analytics significantly enhances student outcomes by enabling early identification of at-risk students and providing personalized interventions. These technologies offer timely and targeted support, leading to improved academic performance and retention rates.

Second, AI integration in predictive analytics optimizes resource allocation and enhances decision-making for educators and administrators. Data-driven insights from AI models inform policy and practice, resulting in more effective and efficient educational strategies.

However, implementing these technologies faces challenges. Technical issues related to data quality, integration, scalability, and performance pose significant obstacles. Ensuring data accuracy, completeness, and reliability is crucial, while addressing scalability is essential for handling large datasets and complex computations.

Ethical considerations, including data privacy and responsible AI use, are paramount. Robust data security measures and adherence to ethical guidelines are essential to protect student rights and promote fairness. Overcoming institutional resistance and providing adequate training and support for educators and administrators are critical for the successful adoption of these technologies.

Keywords: Predictive analytics, artificial intelligence, student performance, machine learning, education technology

References

Akgün, S., & Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>

Baker, R., Esbenshade, L., Vitale, J., & Karumbaiah, S. (2022). Using demographic data as predictor variables: A questionable choice. *OSF Preprints*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/y4wvj>

Bowdre, P. (2020). The use of predictive analytics to shift the culture of academic advising toward a focus on student success. *Journal of Education & Social Policy*, 7(3), 15-27. <https://doi.org/10.30845/jesp.v7n3p3>

Busch, F., Adams, L., & Bressemer, K. (2023). Biomedical ethical aspects towards the implementation of artificial intelligence in medical education. *Medical Science Educator*, 33(4), 1007-1012. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01815-x>

Chan, K., & Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: Integrative review. *JMIR Medical Education*, 5(1), e13930. <https://doi.org/10.2196/13930>

Cui, Y., Fu, C., Shiri, A., & Yang, F. (2019). Predictive analytic models of student success in higher education. *Information and Learning Sciences*, 120(3/4), 208-227. <https://doi.org/10.1108/ils-10-2018-0104>

Huang, Y., & Hsieh, M. (2020). An interdisciplinary research on students' employability in technology education to advance higher education enrollment sustainability. *Sustainability*, 12(5), 1806. <https://doi.org/10.3390/su12051806>

Jones, K., Rubel, A., & LeClere, E. (2019). A matter of trust: Higher education institutions as information fiduciaries in an age of educational data mining and learning analytics. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71(10), 1227-1241. <https://doi.org/10.1002/asi.24327>

Kabathova, J., & Drlik, M. (2021). Towards predicting student's dropout in university courses using different machine learning techniques. *Applied Sciences*, 11(7), 3130. <https://doi.org/10.3390/app11073130>

Laet, T., Millecamp, M., Ortiz-Rojas, M., Jiménez, A., Maya, R., & Verbert, K. (2020). Adoption and impact of a learning analytics dashboard supporting the advisor—Student dialogue in a higher education institute in Latin America. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1002-1018. <https://doi.org/10.1111/bjet.12962>

Liz-Dominguez, M., Caeiro-Rodriguez, M., Nistal, M., & Mikic-Fonte, F. (2019). Systematic literature review of predictive analysis tools in higher education. *Applied Sciences*, 9(24), 5569. <https://doi.org/10.3390/app9245569>

Mahligawati, F. (2023). Artificial intelligence in physics education: A comprehensive literature review. *Journal of Physics Conference Series*, 2596(1), 012080. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2596/1/012080>

Owan, V. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(8), em2307. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13428>

Robinson, T. (2024). AI technologies in predictive analytics for educational settings. *Applied Sciences*, 11(7), 3130. <https://doi.org/10.3390/app11073130>

Xu, W., & Ouyang, F. (2022). The application of AI technologies in STEM education: A systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00377-5>

Emotionally Intelligent Classrooms: The Role of Emotion AI in Language Education

Ferda Tokçalar

Atılım Üniversitesi
ferda.tokcalar@atilim.edu.tr

Problem Statement

This review investigates how Emotion AI can be used in language education and how this technology can improve students' learning experiences. Specifically, the impact of Emotion AI on the four essential language skills—listening, speaking, reading, and writing—will be evaluated within the context of English language education. In listening skills, Emotion AI can analyze students' emotional responses to listening exercises to identify moments of difficulty or boredom and provide personalized support accordingly (Craig et al., 2004). In speaking skills, Emotion AI-supported virtual tutors can interact with students in real-time, adjusting their responses based on the students' emotional states, thereby creating a more effective learning environment by reducing student anxiety (Forbes-Riley & Litman, 2011).

For reading skills, Emotion AI can monitor students' emotional reactions during reading, identifying moments of boredom or difficulty, and use this information to offer adaptive reading materials (Baker et al., 2010). In writing skills, Emotion AI can analyze the emotional tone in students' writings, helping them understand the impact of word choice and structure, thus contributing to the development of expressive and persuasive writing skills (McQuiggan et al., 2008). Additionally, the potential of Emotion AI to offer personalized learning experiences based on students' emotional states, enhance student engagement, and provide real-time emotional feedback to teachers will be emphasized (D'Mello & Graesser, 2012).

Theoretical Framework The theoretical framework of this study is based on research examining the role of emotions in the language learning process. It is known that positive emotions enhance cognitive functions such as motivation, confidence, and interest, while negative emotions negatively impact the learning process through anxiety, distress, and frustration (Picard, 1997; D'Mello & Graesser, 2012). The impact of positive emotions on the learning process is supported by the control-value theory developed by Pekrun (2006). This theory posits that students' emotions during the learning process are related to their perceived control and value. When students feel they have control over their learning and perceive learning as valuable, positive emotions increase. Emotion AI has the potential to create more effective language learning environments by understanding and managing these emotional factors (D'Mello & Graesser, 2012).

Another theory that examines the impact of emotions on learning is the Affective Events Theory (Weiss & Cropanzano, 1996). This theory explains how emotional events and responses to these events affect individuals' work performance and satisfaction. Similarly, in the language learning process, emotional

events and responses to these events can affect the quality of the learning process. Emotion AI can optimize students' learning experiences by analyzing these emotional events and responses (Calvo & D'Mello, 2010).

Finally, Vygotsky's Social Constructivism Theory (Vygotsky, 1978) emphasizes the importance of emotions and social interactions in the language learning process. According to this theory, students learn better through social interactions and emotional connections. Emotion AI can create more effective learning environments within this theoretical framework by optimizing student-teacher and student-student interactions (D'Mello et al., 2014).

Method

This review article will conduct a comprehensive analysis of existing literature on the role of Emotion AI in language education. The research aims to offer a broad perspective by including both quantitative and qualitative studies.

Research Design The article is based on a systematic examination and analysis of existing academic literature. In this context, published articles, reports, theses, and other academic sources on Emotion AI and language education will be reviewed. The literature review process will be conducted following Kitchenham's (2004) guidelines for systematic literature reviews. A systematic literature review is a method used to identify, evaluate, and synthesize all relevant studies in the literature to answer specific research questions.

Data Collection and Analysis

- **Literature Review:** Studies published on Emotion AI and language education will be reviewed using electronic databases (Google Scholar, PubMed, ERIC, IEEE Xplore, Scopus, and Web of Science). Keywords will include "Emotion AI," "language education," "emotional intelligence," "personalized learning," "student engagement," and "emotion recognition technologies" (Higgins & Green, 2011).
- **Selection Criteria:** Selection criteria for the studies will be based on publication date, methodology, participant characteristics, used Emotion AI technologies, and findings. Inclusion criteria will include studies published between 2000-2023, articles published in peer-reviewed journals, studies written in English or Turkish, and studies directly focusing on Emotion AI and language education. Exclusion criteria will include studies with inaccessible full texts, preprint articles, and studies available only in abstract form.
- **Data Analysis:** Collected data will be categorized and analyzed using thematic analysis. The thematic analysis will be conducted following the six-step process proposed by Braun and Clarke (2006): (1) Familiarizing with the data, (2) Generating initial codes, (3) Searching for themes, (4) Reviewing themes, (5) Defining and naming themes, (6) Producing the report. The analysis will focus on themes such as the impact of Emotion AI on language education, student and teacher experiences, cultural differences, and encountered challenges.

Expected/Temporary Results

The findings of the review on the role of Emotion AI in language education highlight the potential of this technology to personalize learning experiences, increase engagement, and support teachers. Emotion AI can offer a more effective and motivating learning environment by adapting learning materials and teaching methods based on students' emotional states. While developing students' listening, speaking, reading, and writing skills, emotional feedback and personalized support can make the learning process more efficient (D'Mello & Graesser, 2012).

Expected outcomes include the potential of Emotion AI to enhance student engagement and motivation, strengthen student-teacher interactions, and create a more inclusive learning environment by considering cultural differences. However, to increase the effectiveness of this technology, issues such as data privacy, ethical standards, and teacher training need to be addressed. Continued research and implementation in this area are important for the more widespread and effective use of Emotion AI in education.

Keywords: Emotion AI, Llanguage education, personalized learning, emotional intelligence, student engagement

References

- Baker, R. S., D'Mello, S. K., Rodrigo, M. M. T., & Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive–affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(4), 223-241.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Calvo, R. A., & D'Mello, S. (2010). Affect detection: An interdisciplinary review of models, methods, and their applications. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 1(1), 18-37.
- Craig, S. D., Graesser, A. C., Sullins, J., & Gholson, B. (2004). Affect and learning: An exploratory look into the role of affect in learning with AutoTutor. *Journal of Educational Media*, 29(3), 241-250.
- D'Mello, S. K., & Graesser, A. C. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145-157.
- D'Mello, S. K., Dieterle, E., & Duckworth, A. (2014). Advanced, analytic, automated (AAA) measurement of engagement during learning. *Educational Psychologist*, 49(2), 166-185.
- Forbes-Riley, K., & Litman, D. J. (2011). Benefits and challenges of real-time uncertainty detection and adaptation in a spoken dialogue computer tutor. *Speech Communication*, 53(9-10), 1115-1136.

Higgins, J. P., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (Vol. 4). John Wiley & Sons.

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. *Keele, UK, Keele University*, 33(2004), 1-26.

McQuiggan, S. W., Lee, S., & Lester, J. C. (2008). Early prediction of student frustration. In *Proceedings of the 9th International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 15-24). Springer, Berlin, Heidelberg.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.

Picard, R. W. (1997). *Affective Computing*. MIT Press.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.

Türkçe Dersinde Öğrencilerin Bilimsel Düşünme Alışkanlığını Geliştirmede Yapay Zekâyı Sosyobilimsel Bir Konu Olarak Kullanma

Nurbanu Kansızoğlu

Trabzon Üniversitesi
nurbanukansizoglu@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Modern toplumda yaşam ayrılmaz bir şekilde bilimle bağlantılıdır ve bireyler giderek artan bir şekilde, bilime ilişkin anlayış ve bakış açılarından yararlanmak zorunda oldukları konularla karşı karşıya kalmaktadır (Topçu vd., 2010). Açık uçlu, iyi yapılandırılmamış ve birden fazla makul çözüm önerisine sahip olan problemlerden oluşması ve farklı bakış açılarını (siyasi, toplumsal, çevresel, etik, ahlaki, psikolojik vb.) içerisinde barındırması (Sadler, 2004; Sadler, 2011) yönüyle bu tür konular sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır. Genetik kopyalama, küresel ısınma, ötenazi, aşı, nükleer santraller, hidroelektrik santraller, yapay zekâ (Applebaum & Sadler, 2011), klonlama, gen terapisi, embriyo seçimi (Levinson, 2006) bu tartışmalı konulardan yalnızca birkaçıdır. Bu konular hakkında alınacak kararların; toplumlar üzerinde hem yerel hem de küresel düzeyde etkilerinin olduğu bilinmektedir (Applebaum & Sadler, 2011; Sadler, 2011). Bunun yanında sosyobilimsel konular, bireyler ve gruplar üzerinde politika belirlemeden bireysel karar vermeye kadar farklı düzeylerde de etkili olabilmektedir (Ratcliffe & Grace 2003).

Zeidler ve Nichols'a (2009) göre, çoğu sınıfta bilinçli karar verme için bilimsel bilgi gerektiren güncel sosyal konulara odaklanan ilgi çekici etkinlikler eksiktir. Mevcut anlayışla sürdürülen eğitimin çoğunlukla bilim-teknoloji-toplum etkileşiminden öteye geçmediği etik konuların göz ardı edildiği bilinen diğer gerçektir. Zeidler vd. (2005), öğretmenlerin etik konularla derinlemesine ilgilenmekten kaçındığını ve öğrencilerin ahlaki gelişimini dikkate almadığını savunmaktadır. Buna karşılık sosyobilimsel konular; öğrencileri bilime dayalı konuların ahlaki ilkeleri ve kendi yaşamlarının yanı sıra çevrelerindeki fiziksel ve sosyal dünyayı da kapsayan erdem unsurlarını nasıl yansıttığını düşünmeye zorlamaktadır (Zeidler vd., 2005). Öte yandan öğretmenlerin sosyobilimsel konuları en etkili şekilde nasıl kavramsallaştırılıp ele almaları gerektiği konusunda tecrübe sahibi olmadıkları düşünülmektedir (Levinson, 2006). Dolayısıyla sosyobilimsel konuları sınıf içi uygulamalarla anlamlı bir şekilde ilişkilendirmede problemler yaşanmaktadır. Tüm bunların yanında sosyobilimsel konuların yalnızca fen disiplinine özgü ele alınmaması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü sosyobilimsel konuların disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması anlamlı öğrenmeye katkı sağlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Jacobs (1989), bu konuların disiplinler arası öğrenme yoluyla müfredatla ilişkilendirildiğinde anlamlı bağlantılar oluştuğuna ve öğrencilerin bu sayede yeni farkındalıklar elde ettiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın Türkçe dersi kapsamında yürütülmesi disiplinler arası öğrenmeye katkı sunması bakımından önemli bulunmaktadır. Bu kapsamda dil dersi öğretmenlerinin farklı disiplinin içeriğini kendi dersine nasıl entegre edeceğine dair iç görü kazanması sağlanacaktır. Alan yazınında sosyobilimsel bir konu olarak yapay zekâ veya yapay zekâ destekli araçlar üzerine yapılmış çalışma

sayısı oldukça kısıtlıdır. Mun vd.'nin (2022) yedinci sınıf öğrencilerinin otonom araçlarla ilgili konularda hangi perspektifleri dikkate aldıklarını ve çoklu perspektiflerin karmaşıklığını nasıl deneyimlediklerini araştırmaktadır. Wang'ın (2023), çalışması ise ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konuları eleştirel bir şekilde keşfetmeleri için makine öğrenimi bilgi ve uygulamalarının yapay zekâ etiği anlayışlarını nasıl desteklediğine odaklanmaktadır. Bu çalışma yapay zekâyı ve yapay zekâ destekli araçlar olan insansı robotlar ve insansız araçları konu edinmesi açısından yapılan araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Yöntem

Nicel yöntemle sürdürülecek olan çalışma “tek grup ön-test son-test kontrol grupsuz basit deneysel desen” ile tasarlanmıştır. Bu model, gerçek deneysel modelin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı veya yeterli olmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Karasar, 2012). Araştırmanın katılımcılarını Adıyaman'daki bir devlet ortaokulunun 28 (18 kız; 10 erkek) 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu grup, olasılıklı olmayan örneklem tekniklerinden biri olan kolay örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türü, araştırmacının çalışması için ihtiyaç duyduğu örnekleme kolay ve hızlı ulaşabilmesi açısından sıklıkla tercih edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bu araştırmanın uygulamaları Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Çalık ve Coll (2012) tarafından hazırlanan “Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Değerlendirme Rubriği” uyarlanarak kullanılmıştır. Rubrik, 7 puanlama kriterinden ve “İyi (3)”, “Geliştirilmeli (2)” “Zayıf (1)” olmak üzere 3 puanlama derecesinden oluşmaktadır. 7 puanlama kriteri “Otoriteden Gelen Argümanlara Güvenmeme”, “Açık Fikirlilik”, “Mantıksallık”, “Şüphecilik”, “Merak”, “Nesnellik” ve “İnancın Askıya Alınması”nı içeren sorulardan hareketle oluşturulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 27.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu çalışmada güvenirliliğin sağlanması için elde edilen nicel veriler başka bir araştırmacı tarafından incelenerek sonuçlar karşılaştırılmıştır (Priest, 2002). Kapsam geçerliğini sağlamada tercih edilen yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda “Bilimsel Düşünme Alışkanlığı Değerlendirme Rubriği” oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuş, alınan dönütler neticesinde düzetmelere gidilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, yapay zekâ içerikli sosyobilimsel konularla bütünleştirilmiş uygulamalar öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bununla birlikte, yapay zekâ içerikli sosyobilimsel konularla bütünleştirilmiş uygulamalar bilimsel düşünme alışkanlığının en fazla merak boyutunda etkili olmuştur. Etki büyüklükleri açısından değerlendirildiğinde söz konusu uygulamaların en etkili olduğu boyutların sırasıyla merak ($g=.87$), şüphecilik ($g=.67$), nesnellik ($g=.67$) olduğu tespit edilmiştir. İnancın askıya alınması ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme boyutlarında ise anlamlı bir gelişme görülmemiştir. Sonuç olarak Türkçe dersinde sosyobilimsel bir konu olarak yapay zekânın kullanılmasının öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinde etkili olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca “inancın askıya alınması” ve “otoriteden gelen argümanlara güvenmeme” düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinin ortaokul seviyesindeki öğrenciler için gereklilik olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, sosyobilimsel konular, yapay zekâ, bilimsel düşünme alışkanlığı.

Kaynakça

Applebaum, S. M., & Sadler, T. D. (2011). Enacting a socioscientific issues classroom: Transformative transformations. In T. D. Sadler (Ed.), *Socioscientific issues in the classroom* (pp. 277-306). The Netherlands: Springer.

Çalik, M., & Coll, R. K. (2012). Investigating socioscientific issues via scientific habits of mind: Development and validation of the scientific habits of mind survey. *International Journal of Science Education*, 34(12), 1909-1930.

Gürbüz, S. ve Şahin F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Levinson, R. (2006). Teachers' perceptions of the role of evidence in teaching controversial socio-scientific issues. *The Curriculum Journal*, 17(3), 247-262.

Mun, J., Kim, M., & Kim, S. W. (2022). How seventh-grade students experience the complexity of socioscientific issues through decision making on the autonomous vehicle issue. *Asia-Pacific Science Education*, 8(1), 43-71.

Priest, H. (2002). An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher*, 10(2), 50.

Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. McGraw-Hill Education (UK).

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.

Sadler, T. D. (2011). *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research* (Vol. 39). Springer Science & Business Media.

Topcu, M. S., Sadler, T. D., & Yilmaz-Tuzun, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495.

Wang, C. (2023). *AI Education for Middle School Students: Critically Exploring Socioscientific Issues with Machine Learning* (Doctoral dissertation, University of Miami).

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education*, 89(3), 357-377.

Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of elementary science education*, 21(2), 49-58.

Üniversite Öğrencilerinin ChatGPT- Yapay Zeka Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Kullanım Düzeyleri

Eylem Kılıç

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
keylem@gmail.com

Problem Durumu

ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı sohbet sistemlerinin yükseköğretimde kullanımı son yıllarda önemli bir artış göstermektedir. Bu sistemler, öğrencilere öğrenme süreçlerinde ve araştırma çalışmalarında yardımcı olmak amacıyla geliştirilmektedir. ChatGPT gibi yapay zekâ modelleri, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak ders materyallerini anlama, ödevler üzerinde çalışma, bilgi edinme ve sorularını yanıtlama konularında destek sağlamaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretimde ChatGPT gibi yapay zekâ sistemlerinin kullanımı, öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyerek eğitimdeki dijital dönüşümün önemli bir parçası haline gelmiştir.

ChatGPT'nin yükseköğretimde kullanımı günümüz alan yazınında önemli bir ilgi görmüştür. Bir yapay zeka sohbet robotu olan ChatGPT, tıp eğitimi, akademik kütüphaneler, akran geri bildirim ve lisans dış hekimliği eğitimi dahil olmak üzere çeşitli eğitim alanlarındaki potansiyel uygulamaları araştırılmıştır (Temsah vd., 2023; Adetayo, 2023; Ali vd., 2023; Giannos, 2023; Hisan ve Amri, 2023). ChatGPT'nin tıp eğitiminde ve klinik uygulamalarda sorumlu kullanımı vurgulanmış ve öğrenmeyi desteklemek için etkileşimli bir tıp eğitimi aracı olarak potansiyeli vurgulanmıştır (Gilson ve diğerleri, 2023; Mihalache ve diğerleri, 2023;). Ayrıca, ChatGPT'nin günün her saati erişim ve ücretsiz destek sağlayan sanal bir öğretmen olarak hareket etme potansiyeli, bu aracın yüksek öğretimde, özellikle tıp ve fen eğitiminde kullanımının arttığına işaret etmektedir (Ali vd., 2023).

Üniversite öğrencileri arasında ChatGPT'nin kullanımını ölçmek için kapsamlı bir yaklaşıma sahip olmak gerekmektedir. Bu, öğrencilerin yükseköğretimde ChatGPT'yi kullanma niyetlerini etkileyen faktörler incelenmelidir (Raman vd., 2023). Ayrıca, tıp eğitiminde ChatGPT'nin kullanımının potansiyel faydalarını ve zorluklarını değerlendirmek önemlidir (Feng & Shen, 2023). Dahası, özellikle intihal ve hile konularında endişelerin olduğu bağlamda, ChatGPT'nin akademik dürüstlük ve öğrenci öğrenimi üzerindeki etkileri değerlendirilmelidir (Khan vd., 2023; " Sullivan, Kelly & McLaughlan, 2023; Volante, 2023). Ayrıca, öğrenci öğrenimi ve beceri gelişimi üzerindeki etkisi, özellikle eleştirel düşünmeyi azaltma ve eğitimdeki eşitsizliklerin potansiyel riskleri açısından göz önünde bulundurulmalıdır (Iskender, 2023). Ek olarak, ChatGPT'nin standart kabul testlerindeki performansı ve eğitim ve test hazırlığı için yenilikçi bir araç olarak potansiyeli değerlendirilmelidir (Giannos & Delardas, 2023). Ayrıca, çalışma üniversite öğrencilerinin ChatGPT'yi yükseköğretimde kullanma niyetlerini belirleyen faktörleri araştırmalıdır (Raman vd., 2023). Son olarak, çalışma ChatGPT'nin intihal riski, telif hakkı sorunları ve sağlık eğitiminde uygun iletişim becerilerini geliştirmek için gerekli olan kişisel ve duygusal etkileşimlerin eksikliği gibi sınırlamalarını göz önünde bulundurulmalıdır (Sallam

vd., 2023; Misra ve Chandwar, 2023). Alan Yazın ChatGPT gibi büyük dil modellerinin akran geri bildirim gibi eğitim yaklaşımlarını dönüştürme potansiyelini ve ChatGPT'nin akademi ve kütüphaneciliği hem kaygı uyandırıcı hem de heyecan verici yeni yollarla ilerletme gücünü vurgulamıştır (Han vd., 2023). Bununla birlikte, ChatGPT'nin eğitimcilere yardımcı olarak işlev görebilmesine rağmen, eğitimciler ve tıp öğrencileri için güvenilir bir bilgi kaynağı olarak henüz uygun olmadığı, sınırlamalarının ve potansiyel dezavantajlarının dikkatlice değerlendirilmesi gerektiğine işaret ettiği konusunda da uyarıda bulunulmuştur.

Yapay zekâ uygulamalarındaki hızlı artış tüm öğretim kademelerinde etkisini hissettirse de, yükseköğretimde bir tsunami etkisi yaratacağı alan yazında belirtilmektedir. Gutenberg'in matbaayı keşfiyle beraber 1450 yılında ilk basılı kitap ortaya çıkmış ancak dijital medyanın basılı materyallere kıyasla kullanılması 2000'li yıllara denk gelmiştir Yani, basılı kaynaklardan dijital materyallere geçişimiz yaklaşık 550 yıl sürmüştür. Ancak, dijital teknolojilerden yapay zekâ uygulamalarına geçişimiz bu kadar yavaş olmayacak ve dolayısıyla bu sisteme hızlı bir şekilde adapte olan yükseköğretim kurumları başarılı olabileceklerdir. Yapay zekâ uygulamaları hızla gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin bu konudaki görüşleri, gelecekteki teknolojik gelişmelerin şekillenmesinde etkili olacaktır. Öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri, bu teknolojinin etik, sosyal ve ekonomik etkilerini anlamalarına yardımcı olur ve bu teknolojiyi daha bilinçli bir şekilde kullanmaya teşvik eder. Sonuç olarak, yükseköğretimde öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri, bu teknolojinin gelecekteki kullanımı ve etkileri hakkında farkındalık yaratmak, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve teknolojinin gelişimine katkıda bulunmak için önemlidir.

Yöntem

Anket araştırması yöntemi kullanılacaktır. Araştırmanın evrenini , Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi devam eden tüm öğrencilerdir. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak, Van YYU uzaktan eğitim merkezinden ders veren öğretim üyeleriyle görüşülecek ve gönüllülük esasi ile öğrencilerden veri toplanacaktır. Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak elde edilen bilgilerle anket maddeleri oluşturulmuştur. Bu anket maddeleri alan uzmanı iki kişi tarafından değerlendirilmiş. Daha sonra bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Tüm öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılarak forma son hali verilmiştir. Ankette, kişisel bilgiler, ChatGPT kullanımına ilişkin dört madde, ChatGPT ve öğrenme ilişkisi üzerine beş madde, ChatGPT ve potansiel riskler üzerine dört madde yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde, dil öğrenme, sınava hazırlanma, araştırma ve bilgiye erişim, yazma yardımı, ödev desteği ve bireyselleştirilmiş öğretim başlıkları altında maddeler yer almaktadır. 237 öğrenci anketi doldurmuştur. Bu çalışmadan elde edilen veriler betimsel ve ileri istatistiki yöntemlerle analiz edilecektir. Böylelikle, üniversite öğrencilerin yapay zeka aracı olan ChatGPT uygulamasını en çok hangi amaçla kullandıkları ortaya konacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada veri toplama amacıyla kullanılan anket, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin ChatGPT kullanım düzeylerine ilişkin ifadeler ve potansiyel risklere ilişkin görüşleri yer alırken, ikinci

bölümde ChatGPT ve öğrenme ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bunlar; dil öğrenme, sınava hazırlanma, araştırma ve bilgiye erişim, yazma yardımı , ödev desteği ve bireyselleştirilmiş öğretim başlıkları altında yer almaktadır. Her bir başlık altında, öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları hesaplanacaktır. Katılımcıların en sık ve en az kullandığı alanlar belirlenerek hangi demografik değişkenlerin bu alanlar üzerinde etkili olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca chatgpt kullanımının neden olacağı potansiyel risklerin farkında olup olmadıkları ve bu farkındalık düzeyinin öğrenme ile ilgili belirlenen başlıklarla olan ilişkisine bakılacaktır.

Üniversite öğrencilerinin yapay zeka uygulamalarını hangi amaçlarla kullandığının ortaya çıkarılması ve kullanım alanlarının sıklığına göre etkili yapay zeka kullanımına iştirak eden öğrencilere, öğretim üyelerine bir dizi öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, yapay zeka, öğrenme

Kaynakça

Adetayo, A. (2023). Artificial intelligence chatbots in academic libraries: the rise of chatgpt. *Library Hi Tech News*, 40(3), 18-21. <https://doi.org/10.1108/lhtn-01-2023-0007>

Ali, K., Barhom, N., Marino, F., & Duggal, M. (2023). The thrills and chills of chatgpt: implications for assessments in undergraduate dental education.. <https://doi.org/10.20944/preprints202302.0513.v1>

Bauer, E., Greisel, M., Kuznetsov, I., Berndt, M., Kollar, I., Dresel, M., ... & Fischer, F. (2023). Using natural language processing to support peer-feedback in the age of artificial intelligence: a cross-disciplinary framework and a research agenda. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1222-1245. <https://doi.org/10.1111/bjet.13336>

Feng, S. and Shen, Y. (2023). Chatgpt and the future of medical education. *Academic Medicine*, 98(8), 867-868. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000005242>

Giannos, P. and Delardas, O. (2023). Performance of chatgpt on uk standardized admission tests: insights from the bmat, tmua, lnat, and tsa examinations. *Jmir Medical Education*, 9, e47737. <https://doi.org/10.2196/47737>

Gilson, A., Safranek, C., Huang, T., Socrates, V., Chi, L., Taylor, A., ... & Chartash, D. (2023). How does chatgpt perform on the united states medical licensing examination? the implications of large language models for medical education and knowledge assessment. *Jmir Medical Education*, 9, e45312. <https://doi.org/10.2196/45312>

Han, Z., Battaglia, F., Udaiyar, A., Fooks, A., & Terlecky, S. (2023). An explorative assessment of chatgpt as an aid in medical education: use it with caution.. <https://doi.org/10.1101/2023.02.13.23285879>

Hisan, U. and Amri, M. (2023). Chatgpt and medical education: a double-edged sword. *Journal of Pedagogy and Education Science*, 2(01), 71-89. <https://doi.org/10.56741/jpes.v2i01.302>

Khan, R., Jawaid, M., Khan, A., & Sajjad, M. (2023). Chatgpt - reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 39(2). <https://doi.org/10.12669/pjms.39.2.7653>

Lund, B. and Wang, T. (2023). Chatting about chatgpt: how may ai and gpt impact academia and libraries?. *Library Hi Tech News*, 40(3), 26-29. <https://doi.org/10.1108/lhtn-01-2023-0009>

Mihalache, A., Popović, M., & Muni, R. (2023). Performance of an artificial intelligence chatbot in ophthalmic knowledge assessment. *Jama Ophthalmology*, 141(6), 589. <https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2023.1144>

Miriam Sullivan+ Andrew Kelly+ Paul McLaughlan+ (2023). Chatgpt in higher education: considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>

Misra, D. and Chandwar, K. (2023). Chatgpt, artificial intelligence and scientific writing: what authors, peer reviewers and editors should know. *The Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh*, 53(2), 90-93. <https://doi.org/10.1177/14782715231181023>

Raman, R., Mandal, S., Das, P., Kaur, T., JP, S., & Nedungadi, P. (2023). University students as early adopters of chatgpt: innovation diffusion study.. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2734142/v1>

Çağdaş Eğitimde Yapay Zekâ: Sınıf İçinde Hangi Öğretmen Görevleri Yapay Zekâ ile Destekleniyor?

Leyla Akcan ¹ & Emrullah Akcan ^{2,*}

¹ Gazi Üniversitesi

² Gaziantep Üniversitesi

emrullahakcan@gmail.com

Problem Durumu

Yapay zekanın (YZ) eğitimde giderek yaygınlaşması, öğretmenler için hem fırsatlar hem de zorluklar ortaya çıkarmıştır. Eğitim ortamı geliştikçe, yapay zekâ teknolojilerinin sınıfa entegrasyonu kritik bir odak noktası haline gelmiştir. COVID-19 salgını, çevrimiçi ve karma öğrenme ortamlarına geçişi hızlandırarak öğretmenleri, öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için yeni teknolojilerden yararlanmaya teşvik etmiştir (Ng vd., 2023). Yapay zekâ destekli araçlar, bu sanal ortamlarda kişiselleştirilmiş öğrenme, akıllı özel ders ve otomatik notlandırma sunarak ilgi görmeye başlamıştır (Mello vd., 2023). Bununla birlikte, birçok öğretmen bu yapay zekâ uygulamalarını etkin bir şekilde kullanmak için gerekli dijital yetkinliklerden yoksun olabilir ve bu da kapsamlı eğitim ve desteğe duyulan ihtiyacın altını çizmektedir (Viberg vd., 2023). Bununla birlikte, YZ'nin sınıfa dahil edilmesinin potansiyel faydaları büyük olabilir. YZ konusunda güçlü bir kavramsal anlayışa sahip eğitimciler, öğrencileri arasında yaratıcılığı, yeniliği ve yirmi birinci yüzyıl becerilerini teşvik etmek için bu teknolojilerden yararlanabilir. Öğretmenler, YZ'nin gücünden faydalanarak geleneksel öğretme ve öğrenme paradigmasını yeniden tanımlayabilir, eğitimi daha uyarlanabilir, verimli ve sürükleyici bir deneyime dönüştürebilirler (Hidayat vd., 2022; Mohammadkarimi, 2023)

YZ'nin eğitime entegrasyonu üstün fırsatlar sunarken, akademik dürüstlikle ilgili önemli endişeleri de beraberinde getirmektedir. Öğrenciler tarafından kötüye kullanılması halinde, YZ destekli araçlar otomatik kompozisyon yazma, intihal ve değerlendirmelerde kopya çekme gibi etik olmayan uygulamalara olanak sağlayabilir. Bu, eğitim sisteminin güvenilirliği için ciddi bir tehdit oluşturmakta ve otantik öğrenmeyi baltalamaktadır (Wang & Lester, 2023). Dolayısıyla, öğretmenlerin bu zorlukların üstesinden etkili bir şekilde gelebilmeleri için gerekli beceri, bilgi ve stratejilere sahip olmaları gerekmektedir (Ahmad vd., 2023). YZ teknolojilerinin kötüye kullanım potansiyelini belirleyip azaltabilmeli ve aynı zamanda öğrencileri arasında gerçek öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve etik davranışı teşvik etmek için bu araçlardan yararlanabilmelidirler (Kamalov vd., 2023). YZ'nin sınıfta sorumlu ve mantıklı kullanımını, akademik dürüstlükten ödün vermeden bu teknolojilerin eğitimsel faydalarını gerçekleştirmek için çok önemlidir. Öğretmenler, etik kaygıları ele alırken yapay zekanın dönüştürücü potansiyelini benimseyerek, eğitimin geleceğini şekillendirmede ve öğrencilerini dijital çağda başarılı olmak için gereken bilgi, beceri ve eğilimlerle donatmada önemli bir rol oynayabilirler. Bu nedenle YZ'nin eğitim ortamlarında kullanılma durumları oldukça önemli bir husustur.

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içi etkinlik ve öğretim faaliyetlerinde yapay zekâyı nasıl kullandıklarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışma sonuçları itibariyle öğretmenlerin yapay zekâ kullanımlarının daha etkili hale getirilebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıflarında yapay zekâyı nasıl kullandıklarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma nitel yöntem olarak planlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışması, çoklu veri toplama yöntemlerini kullanarak küçük bir sistemin işleyişi hakkında kapsamlı bilgi edinmek için metodolojik bir yaklaşımdır. Durum çalışmaları, deneysel çalışmalardan farklı olarak karşılaştırma yapmak yerine keşfetmeyi amaçlar. Araştırmacı, hipotezi test etmek ya da ilişkileri kanıtlamak yerine olayların ve davranışların sınıflandırılmasına çalışır. Durum çalışmaları, aralarında nedensel bağlantı olduğu varsayılan olayları açıklamada, tanımlamada ve keşfetmede kullanılır. Bu nedenle, gerçek yaşamda deneysel ya da tarama yöntemleriyle açıklanamayacak kadar müdahaleler içerir.

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri ile belirlenen, 2023-2024 yılında Gaziantep, Mersin, Şanlıurfa, Adana ve Adıyaman illerinde resmi okullarda görev yapan gönüllü 35 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüzyüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler anında kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Toplanan veriler MAXQDA bilgisayar programı ile çözümlenerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın veri analiz süreci devam etmektedir. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen ilk analiz sonuçlarına göre öğretmenler yapay zekâyı kullandıkları ancak kesinlikle sorgusuz güvenmedikleri, yapay zekâyı sadece bir “başlatıcı öge” olarak kullandıkları ve nihai kararın kendilerinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçla öğretmenlerin kararlarda kendilerini öncelikledikleri söylenebilir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin ilerlemesini takip etmek için YZ araçlarını kullanarak daha bilinçli eğitim kararları alabilirler. Ayrıca yapay zekâ destekli eğitim araçlarının, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrenme hızlarını ve verimliliklerini artırabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre YZ, rutin ve zaman alıcı görevlerin (örneğin, sınav değerlendirmesi, geri bildirim verme) otomasyonu gibi işlerde öğretmenlerin iş yükünü hafifletebilir. Yapay zekâ, öğretmenlere daha yaratıcı ve etkileşimli ders planları hazırlama konusunda zaman kazandırabilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ (AI), öğretmen görevleri.

Kaynakça

Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M., & Whangbo, T. K. (2023). Education 5.0: Requirements, Enabling Technologies, and Future Directions. *Computer Science*, 1-24, <https://arxiv.org/pdf/2307.15846>. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2307.15846>

Hidayat, R., Mohamed, M. Z. B., Suhaizi, N. N. B., Sabri, N. B. M., Mahmud, M. K. H. B., & Baharuddin, S. N. B. (2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.29333/iejme/12132>

Kamalov, F., Calonge, D. S., & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451-12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>

Mello, R. F., Freitas, E. L. S. X., Pereira, F. D., Cabral, L. D. S., Tedesco, P., & Ramalho, G. (2023). Education in the age of Generative AI: Context and Recent Developments. *Computers and Society*, <https://arxiv.org/pdf/2309.12332>. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2309.12332>

Mohammadkarimi, E. (2023). Teachers' reflections on academic dishonesty in EFL students' writings in the era of artificial intelligence. *Canadian Philosophy of Education Society*, 6(2), 105-113. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.2.10>

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Springer Science+Business Media*, 71(1), 137-161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>

Viberg, O., Cukurova, M., Feldman-Maggor, Y., Alexandron, G., Shirai, S., Kanemune, S., Wasson, B., Tømte, C., Spikol, D., Milrad, M., Coelho, R., & Kizilcec, R F. (2023). Teachers' trust and perceptions of AI in education: The role of culture and AI self-efficacy in six countries. <https://124.im/zWMX> . <https://doi.org/10.48550/arXiv.2312>.

Wang, N., & Lester, J C. (2023). K-12 Education in the Age of AI: A Call to Action for K-12 AI Literacy. *Springer Science+Business Media*, 33(2), 228-232. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00358-x>

Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmaların Analizi

Hasan Gökdemir ^{1,*} & Mustafa Bahadır Aktan ¹

Hacettepe Üniversitesi
hasangokdemir1993@gmail.com

Problem Durumu

21. yüzyılda küresel ölçekte yaşanan teknolojik gelişmeler, insan hayatının her alanına doğrudan etki etmektedir. Günümüz bilişim teknolojisinde giderek yaygınlaşan yapay zekâ kullanımı mühendislik, navigasyon, siber güvenlik, finans, sağlık, e-ticaret, dijital asistan ve eğitim alanlarında ön plana çıkmaktadır. Çağımızın teknolojik gelişmelerinin başında gelen yapay zekâ teknolojisi, toplumların her kesimindeki insanın yaşantılarını doğrudan etkileyen bir noktaya ulaşmıştır. İşyerlerinde kullanılan bilgisayar sistemleri, ulaşım araçlarında güzergâh tarif eden navigasyonlar, ev aletlerine entegre edilmiş dijital asistanlar, kullanıcıların alışkanlıklarına göre kendini revize eden mobil yazılımlar ve sipariş/alışveriş uygulamaları ile yapay zekâ teknolojisi kişilerin günlük yaşantılarında çok hızlı bir şekilde giriş yapmıştır.

Dijital dünyanın önde gelen teknoloji firmaları, günümüzde yatırımlarını ağırlıklı olarak yapay zekâ üzerine yapmaktadır. Bireysel ve kitlesel teknoloji eğilimleri yapay zekâ üzerine kurulduca toplumlara ilgilendiren politika, finans ve ekonomi, askeri sistemler, lojistik ve taşımacılık, sağlık, kalkınma ve eğitim alanlarında yapay zekâ kullanımına yönelik adımlar atılmaktadır. Yapay zekâ kullanımı üzerine başarılar elde etmiş ülkeler, ulusal eğitim sistemlerinde yapay zekâ sistemlerinin kullanılması üzerine çalışmalar yürütmektedir (Knox, 2020). Yapay zekânın eğitim sistemleri ile ilişkilendirilmesi diğer alanlara kıyasla daha düşük seviye kaldığı görölse de yapay zekâ teknolojisinin mevcut hızı göz önünde bulundurulduğunda yakın gelecekte bu seviyenin yükseleceği öngörülebilmektedir.

Yapay zekâ uygulamalarında kullanılan büyük veri kaynağı sayesinde eğitim programları kişiselleştirilebilmekte, bireysel öğrenci takibi yapılabilmekte ve farklı öğrenme türlerine sahip öğrencilere özgü ders planları hazırlanabilmektedir (Dumlu vd., 2024). Eğitim alanında yapay zekânın uygulanabilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu çalışma, Türkiye'deki yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen akademik çalışmaların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de yapılan çalışmaların nicelik, araştırma yöntemi ve eğilim açısından incelendiği bu çalışmada eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri analiz edilmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin 2021-2024 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezler, eğitim ile ilgili ulusal dergilerde ve Türkiye adresli uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleler

taranmıştır. Bu kapsamda ulaşılan akademik çalışmalara yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Yayınladıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Lisansüstü seviyeye göre dağılımı nasıldır?
- İncelenen çalışmaların türü (tez, makale) nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Amaçları nelerdir?
- Hedeflenen amaçlara ulaşmak için kullanılan yöntemler nelerdir?
- Yararlanılan örneklem grupları nelerdir?
- Veri toplama araçları nelerdir?
- Ulaşılan sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırmalar kapsamında meta sentez analizi ve doküman analizi yöntemleri tercih edilmiştir. Araştırmada yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ele alan çalışmaları incelemek amacıyla meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Bir nitel araştırma deseni olarak tanımlanan meta sentez yönteminde, genellenebilir sonuçlara ulaşmak amacıyla benzer bir konuya veya olguya odaklanan çalışmalar incelenmektedir (Finfgeld 2003; Finfgeld-Connett 2014; Walsh ve Downe, 2005). Meta sentez, alandaki araştırmaların sıradan bir incelemesi değil, mevcut nitel araştırma bulgularına odaklanarak yorumlayıcı bir analize dayalı yeni bilgi geliştirmeye ve konu ile ilişkili teori üretmeye yarayan metodolojik bir yaklaşımdır (Aspfors ve Fransson, 2015; Sandelowski ve Barosso, 2003).

Araştırmada, doküman içeriğinin taranması metoduyla yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri üzerine yapılan çalışmalar, doküman analizi metoduyla sistematik olarak incelenmiştir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyallerin, belgelerin ve kayıtların belli bir amaç doğrultusunda incelenmesi ve değerlendirilmesi üzerine yürütülen işlemlerdir (Bowen, 2009). Öğretmen ve öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalar, doküman analiziyle taranarak nicelik, yöntem ve eğilim açısından incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın verileri, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı ve herkes tarafından ulaşılabilir tezler ile eğitimle ilgili ulusal dergilerde ve Türkiye adresli uluslararası dergilerde yayınlanmış makalelerden elde edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen veri kaynaklarının seçilmesinde temel ölçüt ve kriterler çalışma başlığında açıkça ‘‘yapay zekâ, öğretmen veya öğretmen adayları, ilgili görüşler veya farkındalıklar’’ kavramlarının geçmesi, 2021-2024 yıllarında yayınlanmış olması ve eğitim-öğretim ile ilişkili olması şeklinde belirlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda araştırmada kullanılacak toplam 24 akademik çalışma belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Meta sentez çalışması olarak yürütülen veri toplama adımları kapsamında; araştırma sorularının belirlenmesi, çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimeler ile literatür taramasının yapılması, kaynakların sınıflandırılması ve değerlendirilmesi, seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması, temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması ile sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması (Polat ve Ay, 2016) şeklinde süreç takip edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş ölçütler ile araştırmanın çerçevesi çizilmiş, ele alınan akademik çalışmalar ayrıntılı olarak incelenerek gerekli analiz çalışmaları yapılmış ve temalara ayrılmıştır. Bu aşamadan sonra temalara yönelik kodlama işlemi gerçekleştirilmiş ve gerekli tablo ve grafikler hazırlanmıştır. Örnekleme dâhil edilen akademik çalışmalar Ç1, Ç2, ..., Ç24 şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya dâhil olan ilk çalışmalar 2021 yılında gerçekleştirilmiş olup 2024 yılına dek artış gösterecek şekilde sürdürülmüştür. Yapay zekâ teknolojilerinin son yıllardaki diğer disiplinlere etkisine benzer şekilde eğitim alanına da etkisi artmıştır. Paek ve Nim (2021)'in çalışmasına göre, dünya çapında yapay zekâ üzerine yapılan araştırmalar 2015 yılından itibaren son yıllarda gözle görülür bir artış içerisinde. Bu sonuç, araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Araştırma kapsamında değerlendirilen akademik çalışmaların sayısı 2021'de 3 tane, 2022'de 3 tane, 2023'te 12 tane ve içerisinde bulunduğumuz 2024 yılında yayımlanmış 6 tane olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ile eğitimde yapay zekâ teknolojilerine dair öğretmen görüşlerine yönelik araştırma eğiliminin arttığı söylenebilir. Özellikle ChatGPT gibi kolay erişilebilir yapay zekâ tabanlı teknolojilerin 2020 yılından itibaren yaygınlaşması ve bu teknolojilerin eğitim alanına entegre edilmesi noktasında çalışmaların gerçekleştirilmiş olması bu artışın önemli bir sebebi sayılabilir (Aktay vd., 2023; Kohnke vd., 2023; Lo, 2023; Grassini, 2023).

Araştırmanın sonuçları yapay zekânın eğitimde kullanılmasının, ülkemizde son yıllarda gelişen bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir. Bu araştırma ile eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine dair geniş bir bakış açısı sunulması düşünülmektedir. Kongre kapsamında çalışmanın detaylı sonuçları paylaşılacak, yapay zekâ teknolojisinin ortaya çıkardığı fırsatlar ve riskler, öğretmenler ve öğrenciler açısından değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, eğitim, eğitim teknolojileri, öğretmen, öğretmen adayı.

Kaynakça

Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378-406

Aspfors, J. ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.004.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.

Dumlu, B. Ö., Gezer, E., & Yıldız, B. (2024). Eşitsizlik Konusunda ChatGPT ile Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 337-358.

Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art - so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893–904.

Finfgeld-Connett, D. (2014). Metasynthesis findings: Potential versus reality. *Qualitative Health Research*, 24, 1581–1591.

Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298-311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550.

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410.

Paek, S., & Kim, N. (2021). Analysis of worldwide research trends on the impact of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 13(14), 7941.

Sandelowski, Margarete, ve Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905–923. doi: 10.1177/1049732303253488.

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 50(2), 204-211.

Eğitsel Devrim Yapay Zekâ: İlkokul Çocuklarının Gözünden Yapay Zekâ

Fatih Yılmaz^{1,*} & Berfin Yılmaz²

¹ Dicle Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Yapay zeka, makinelerin ve yazılımların, insan benzeri düşünme ve öğrenme yeteneklerini taklit etmesini amaçlayan bir teknolojidir. Yapay zeka, genellikle algoritmalar ve veri analizi kullanarak bilgi işleme ve karar verme süreçlerini içerir. Yapay zekalar üç şekilde sınıflandırılmaktadır. Zayıf zeka, belirli bir görevi yerine getirmek üzere tasarlanmış yapay zeka sistemleri. Örneğin, sesli asistanlar ve öneri sistemleri. Genel zeka insan seviyesinde genel zeka ve bilişsel yeteneklere sahip bir yapay zeka, henüz mevcut değil. Süper zeka insan zekasını aşan ve her alanda üstün performans gösterebilen bir yapay zeka. Bu tür bir yapay zeka gelecekte teorik olarak düşünülmektedir. Yapay zeka şu an yaşamımızın her alanına girmekte ve her geçen gün etkisini de artırmaktadır. Bu bağlamda eğitimde de yapay zeka sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Yapay zeka ve eğitim arasındaki ilişki, eğitimde yenilikler ve iyileştirmeler sağlamak için büyük bir potansiyel sunuyor. İşte bu ilişkiyi anlatan bazı anahtar noktalar:

Kişiselleştirilmiş Öğrenme:YZ, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilir. Öğrencilerin öğrenme stilleri, hızları ve ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş içerikler ve öğretim stratejileri sağlayarak bireysel başarıyı artırabilir. Örneğin, bir öğrenci zorlandığı bir konu üzerinde daha fazla pratik yapabilirken, başarılı olduğu konularda hızla ilerleyebilir.

Akıllı Öğrenme Platformları: YZ tabanlı eğitim platformları, öğrencilere anında geri bildirim ve rehberlik sağlayabilir. Bu tür platformlar, öğrenci performansını izleyebilir ve zayıf olduğu alanlarda ek kaynaklar veya tavsiyeler sunabilir. Ayrıca, otomatik sınavlar ve değerlendirmeler yaparak öğretmenlerin iş yükünü azaltabilir.

Dil ve İletişim Yardımı: YZ, dil öğrenimi ve iletişimde de yardımcı olabilir. Çevrimiçi dil öğrenme uygulamaları ve sohbet robotları, öğrencilere dil pratiği yapma imkanı sunar. Ayrıca, çeviri ve dil engellerini aşma konularında da kullanılabilir.

Eğitim İçeriklerinin Oluşturulması: YZ, eğitim materyalleri ve içerikleri oluşturma sürecinde de etkili olabilir. Özellikle ders kitapları, egzersizler ve diğer öğretim materyalleri, YZ yardımıyla daha hızlı ve etkili bir şekilde üretilir.

Öğretmen Destek Sistemleri: YZ, öğretmenlere sınıf yönetimi, öğrenci performansı analizi ve ders planlaması gibi konularda destek sağlayabilir. Öğretmenler, YZ tabanlı araçlar sayesinde öğrenci verilerini analiz edebilir ve öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde uyarlayabilir.

Otonom Eğitim Araçları: Otonom öğretim araçları, sınıf içi öğretim süreçlerini destekleyebilir. Örneğin, robotlar ve sanal asistanlar, öğretmenlerin bazı görevlerini üstlenebilir veya öğrencilere bireysel destek sağlayabilir.

Eğitimde Erişim ve Kapsayıcılık: YZ, eğitim kaynaklarına erişim konusunda fırsatlar sunabilir, özellikle uzaktan eğitimde ve düşük kaynaklara sahip bölgelerde. YZ tabanlı araçlar, öğrencilere çeşitli konularda eğitim alabilme fırsatı sağlayabilir.

Analitik ve Veri Kullanımı: YZ, büyük veri analizi sayesinde eğitimde eğilimleri ve performansları izleme konusunda yardımcı olabilir. Eğitim kurumları, öğrenci başarıları ve eksiklikleri hakkında derinlemesine analizler yaparak stratejik kararlar alabilir.

Yukarıda sayılanlar dikkate alındığında eğitimde YZ kullanımına ilişkin olarak öğrencilerin kavramı ne kadar bildikleri, bildiklerinin ne kadar doğru olduğu etik anlamda büyük önem kazanmaktadır. Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin YZ konusunda ne düşündüklerini ortaya koymak temel amaç olarak belirlenmiştir.

Yöntem

İlkokul öğrencilerinin Yapay Zeka kavramına ilişkin ne bildiklerini ortaya koymaya çalışan bu araştırma tarama modelinde olup, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek desenlenmiştir. Bu desene bağlı kalınarak nitel araştırma yaklaşımlarından olan temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma Diyarbakır İl merkezindeki bir devlet okulunda öğrenim gören ilkökul 4. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler seçilirken kolay ulaşılabilir örneklemeden yararlanılmış ancak öğrencilerin seçiminde ölçüt belirleme yaklaşımı temel alınmıştır. Bu çalışmadaki temel ölçüt öğrencilerin daha önce sanal sınıf uygulamasını biliyor ve YZ kavramını kullanmış olmalarıdır. Verilerin toplanmasında, çocukların yaşları da dikkate alınarak kendilerinden yapay zeka kavramına ilişkin resimler çizmeler istenmiş, çizdikleri resim ile ne anlatmak istediklerini de yazıya dökmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya ilkökul 4. Sınıfta öğrenim gören ve araştırma kapsamına alınan 36 öğrencinin verileri temel alınmıştır. Verilerin analizinde resimsel verilerin analizinde ve sözel verilerin analizinde betimsel veri analizinden yararlanılmıştır. Veriler önce betimlenmiş, sonra belli temalar altında toplanarak verilmiştir. Öğrencilerin resimleri ve yazınsal ifadelerinden zaman zaman doğrudan alıntılar verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamındaki çocukların yapay zeka kavramını Google, Deeply, Siri gibi bilinen yz olguları üzerinden tanımlamışlar, bunları tanımlama nedenleri olarak öğretmenlerinden duydukları, arkadaşlarının kullanması, ödev hazırlama, film ve müzik belirleme olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin genel anlamda yapay zekayı belirli kalıplar içerisinde tutmaları onların henüz yeterince teknoloji okur yazarlıklarının istenilen düzeyde olmadığı göstermektedir.

Bu bağlamda yapılacak çalışmalar, eğitimde YZ'nin potansiyelini en iyi şekilde değerlendirmek ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için büyük fırsatlar sunuyor. Her bir uygulama, eğitim sürecini daha etkili, erişilebilir ve ilgi çekici hale getirmek amacıyla tasarlanıp uygulanabilir hale getirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin bu konuda daha fazla YZ uygulamalarına yönelik bilgi ve birikimlerini artırmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, ilkokul, ilkokul öğrencileri

Kaynakça

Alpaydın, E. (2013). Yapay öğrenme. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Güllüpmar, F., Kuzu, A. O., Dursun, A., Kert, A., Gültekin, M. (2013,1 Aralık). Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi'nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. Journal of Social Sciences, 30, 195-216.

Gürsakal, N. (2017). Makine öğrenmesi ve derin öğrenme. Bursa: Dora Basım.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education.". San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Önder, H. H. (2003). Uzaktan eğitimde bilgisayar kullanımı ve uzman sistemler. The Turkish Online Journal of Educational Techonology. 2 (3): 142-146.

Öztemel, E. & Gürsev, S. (2020). A literature review on industry 4.0 and beyond, Journal Of Intelligent Manufacturing, 31(1), 127-182

Popenici, S. A., Kerr, S. (2017). Exploring the impact of Artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(22), 1-13.

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

Matematik Eğitiminde Üretken Yapay Zekâ Araçları

Esranur Seven ^{1,*} & Ali Kürşat Erümit ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
esranur_hacioglu19@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

YZ günümüzde son bilgi ve iletişim teknolojileri ile birleşerek toplum ve ekonomi genelinde yenilikçi değişikliklere yol açmaktadır (Lee vd., 2020). Yapay zekânın dönüştürdüğü alanlardan biri de eğitimidir ve öğrenme, öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi, idari işler gibi birçok alanda etkin şekilde kullanılmaktadır (Arslan, 2020). YZ destekli araçlar (Canva, Gamma, ChatGPT vb.) öğretmenlerin sınav hazırlama, ders planlama, başarı takibi ve içerik üretimi gibi iş yükünü hafifletebilir ve süreçleri verimli hale getirebilir. Geleneksel sınıf ortamlarında kavram yanlışlarını tespit etmek zor ve zaman alıcı olurken, YZ destekli yazılımlar bunu kolay ve hızlı hale getirebilir (Erdurmuş, 2023). YZ destekli materyaller, öğrencilerin ilgisini çekici, etkin içeriklerle öğrenme süresini kısaltır; ödev ve sınav kontrolünde otomatik sistemler, hızlı geri bildirim ve etkili performans takibi sağlayarak öğretmenlerin öğrencilere daha fazla zaman ayırmasına olanak tanıyabilir (Bulut, vd., 2024).

YZ teknolojilerinin gelişimiyle çevrim içi öğrenme, e-öğrenme ortamlarından akıllı öğrenme ortamlarına geçiş yapmıştır. Öğrenci merkezli bu ortamlar, öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenme kaynaklarıyla etkileşime girmelerini ve kişiselleştirilmiş öğrenme rehberliği almalarını desteklemektedir. YZ destekli araçlar, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine göre kişiselleştirilmiş ders materyalleri sunarak, her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar. Ayrıca, performansı sürekli izleyerek eksik oldukları konularda ek çalışmalar önerir (Demircioğlu, Yazıcı, Demir, 2024) ve motive edici uygulamalar sunar (Bulut, vd., 2024). Bu nedenle, YZ destekli araçların ders öncesi, ders sırasında ve bireysel çalışmalarda kullanımı süreci daha etkili hale getirebilmektedir.

Ancak eğitimde yapay zekânın bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Yeşilyurt vd. (2024) çalışmasında bazı öğretmenlerin, yapay zekânın öğretmenlerin yerini alabileceği ve öğretmenlik mesleğini olumsuz etkileyebileceği endişesini taşıdığını belirtmiş; ayrıca, YZ teknolojilerinin öğrenci mahremiyetini ihlal edebileceği ve etik sorunlar yaratabileceği kaygılarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yapay zekânın öğrencilere bağımlılık yapabileceği ve onları tembelleştirebileceği yönündeki endişelerini dile getirmişlerdir.

Matematik hem bilimsel ilerlemenin temel taşı hem de günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bireyler ve toplumlar için hayati öneme sahip çok yönlü bir disiplindir ve olaylar arasında bağ kurma, akıl yürütme, tahminlerde bulunma ve problem çözme gibi önemli becerilere katkı sağlar (Umay, 2003). Ancak, soyut kavramlar içermesi ve mevcut önyargılar nedeniyle öğrenciler genellikle matematiğe karşı olumsuz tutumlar sergilemektedirler. Bu olumsuz tutumlar, öğrencilerin matematiği karmaşık ve zor olarak görmelerine yol açmaktadır. Bu olumsuz tutumları aşmak için Demircioğlu vd. (2024),

matematik eğitimine yapay zekâyı entegre etmenin, süreci eğlenceli ve verimli hale getirerek matematik eğitimine istekli bireyler yetiştirmeye katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Bu noktada, matematik eğitimine yönelik YZ platformları (Mathspace, Mathway...) devreye girerek kişiselleştirilmiş matematik öğretimini destekleyebilir. Matematik eğitimini destekleyen YZ platformlarının çoğu, kişiselleştirilmiş matematik öğrenimini teşvik etmektedir. Bu platformlar, öğrencilerin başarı düzeylerini ve zayıf yönlerini belirleyerek, her öğrenciye uygun öğrenme içeriği ve yolları önererek, onların matematik öğrenme süreçlerini optimize eder ve daha etkili hale getirebilir (Park, 2020). ChatGPT gibi YZ araçları, zengin matematik görevleri oluşturabilir ve öğretimi farklılaştırabilir. Photomath gibi YZ araçları ise, bir resimden matematik problemlerini çözmek için kullanılabilir.

Demircioğlu vd. (2024) “YZ Destekli Matematik Eğitimi: Bir İçerik Analizi” adlı çalışmasında, sadece makaleler incelenmiş ve 4 Türkçe, 30 yabancı olmak üzere toplam 34 makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda, en fazla makalenin 2023 yılında yapıldığı, en fazla makalenin Kore’den olduğu, en çok kullanılan anahtar kelimenin "Yapay Zekâ" olduğu, en sık kullanılan yapay zekâ aracının ChatGPT olduğu tespit edilmiştir.

YZ kullanımının ve bu alandaki araştırmaların hızla artmasına rağmen, literatürde hala önemli eksiklikler bulunmaktadır. Özellikle matematik eğitiminde yapay zekânın potansiyelini ve uygulanabilirliğini ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmada, matematik eğitiminde kullanılabilecek YZ destekli araçlar tanıtılarak eğitimciler ve araştırmacıların farkındalıklarının artırılması ve bu araçları kullanmaları konusunda yol gösterici olunması amaçlanmaktadır. Çalışmada ChatGPT gibi popüler yapay zekâ araçlarının ötesinde, Mathway, SmodinOmni ve Symbolam gibi çeşitli yapay zekâ destekli platformlar da incelenmiş ve bu araçların öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunmadaki potansiyelleri değerlendirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, matematik eğitiminde üretken yapay zekâ araçlarının kullanımıyla ilgili mevcut literatürü incelemek ve bu araçların potansiyel faydalarını değerlendirmek amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021). Çalışmada, öncelikle Google Akademik veri tabanında “yapay zekâ” ve “matematik eğitimi” anahtar kelimeleriyle arama yapılarak bu alanda yapılmış 2022 ve 2024 yıllarına ait içerik analizi yöntemi kullanılan iki makaleye erişilmiş, bu makalelerden faydalanılarak belirlenen anahtar kelimeler 2 alan uzmanı görüşüne sunulmuş ve “yapay zekâ”, “yapay zekâ ve eğitim”, “matematik eğitiminde yapay zekâ” ve “eğitimde yapay zekâ araçları” anahtar kelimeleri kullanılarak Google Akademik, Web of Science ve Scopus veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Yapılan taramada öncelikle toplam 118 çalışmaya ulaşılmıştır. Üretken yapay zekâ araçlarına ilişkin çalışmaların 2020 yılından itibaren başladığı tespit edilerek 2020 öncesi çalışmalar elenmiş ve geriye 67 çalışma kalmıştır. Bu çalışmalardan eğitimde yapay zekâ ve kullanılan üretken yapay zekâ araçlarını içeren 20 çalışma analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

YZ araçlarının matematik dersinde ve ders dışında kullanımı, zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrencilere kişiselleştirilmiş eğitim sunma özelliği ile önemli avantajlar sağlayabilir. Bu araçlar, öğrencilerin matematikle ilgili ön yargı ve kaygılarını azaltabilir, ders başarısını artırabilir. Matematik eğitimi destekleyen platformlar, matematik öğretmenlerini destekleyici bir rol oynamaktadır (Park, 2020).

İncelenen çalışmalardan 13 YZ aracına erişilmiş ve sekiz tema altında değerlendirilmiştir: Türkçe dil desteği, adım adım açıklamalı anlatım, görsel yükleyebilme, düzey, soru türü, görsel içeren soru, desteklenen cihaz tipi ve çözüm grafiği. Bu araçlar, ilkokuldan liseye kadar kullanım imkânı sağlarken, SmodinOmni, Symbolab ve Photomath gibi araçlar üniversite seviyesine de hitap etmektedir. ChatGPT, Photomath ve Geogebra Türkçe dil desteği sunarken, birçok araçta bu özellik bulunmamaktadır. WolframAlpha, Socratic by Google ve Gauthmath gibi araçlar sorunun fotoğrafı yüklendiğinde adım adım çözümler sunarken bazı araçlarda şekilli çözümler ile öğrenmeyi hem kolaylaştırırken hem de hızlandırmaktadır. Kahoot! ve Mathletics gibi oyun tabanlı araçlar etkileşimli görevler, canlı yarışmalar, dinamik oyunlar, otomatik değerlendirme ve ilerleme raporlarıyla öğrenci takibi ve motivasyonu sağlamaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin bu araçları tanınması, sınıfta öğrenciler ile birlikte kullanması ve avantajları ile dezavantajları hakkında tartışması, bu araçları yasaklamaktan veya müfredatın merkezi haline getirmekten daha sürdürülebilir bir yol sunmaktadır (Lim vd., 2023).

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, matematik eğitimi, üretken yapay zekâ araçları

Kaynakça

- Arslan, K., (2020). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 71-88.
- Bulut, M. A., Davarcı, M., Bozdoğan, N. K., & Sarpkaya, Y. (2024). Yapay zekânın eğitim üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 976–986.
- Demircioğlu, E., Yazıcı, C., & Demir, B. (2024). Yapay Zekâ Destekli Matematik Eğitimi: Bir İçerik Analizi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 771–785. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11109449>
- Erdurmuş, M., (2023). Yapay Zekânın Sanat Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Bir Uygulama Örneği. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Lee, S.-G., Lee, J. H. & Ham, Y. (2020). Artificial Intelligence and College Mathematics Education. *Communications of Mathematical Education*, 34(1), 1–15. <https://doi.org/10.7468/JKSMEE.2020.34.1.1>

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>

Park, M. (2020). Applications and Possibilities of Artificial Intelligence in Mathematics Education. *Communications of Mathematical Education*, 34(4),545–561.

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>

Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2003(24), 234-243.

Yeşilyurt, S., DüNDAR, R. & Aydın, M. (2024). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Lisansüstü Eğitimini Sürdüren Öğrencilerin Yapay Zekâ Hakkındaki Görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 8(27), 1-14.

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri

Erhan Dolapcı ^{1,*}, Gökhan Savaş ² & Aghajan Musalı ³

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Bartın Üniversitesi

³ Yozgat Bozok Üniversitesi

erhan0037@hotmail.com

Problem Durumu

Hızla gelişen teknoloji çağında, yapay zeka (YZ) insan hayatını yeniden şekillendiren dönüştürücü bir güç olarak öne çıkmaktadır. YZ, tüm sektörlerde büyüme ve yenileşmenin temel itici gücü haline geldiği gibi eğitim alanında da kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır (Yuan,2021). YZ, öğretme ve öğrenme yöntemlerini devrim niteliğinde değiştirme potansiyeline sahip olup, öğrencilerin ve eğitimcilerin çeşitli ihtiyaçlarına hitap eden kişiselleştirilmiş, verimli ve yenilikçi çözümler sunmaktadır (Luckin ve diğerleri, 2016). Geleneksel eğitim yöntemleri büyük bir dönüşüm geçirirken, YZ destekli teknolojiler, öğretimin geliştirilmesinde yeni fırsatlar ortaya koymaktadır (Aşık vd., 2023). Yapay zekânın eğitim alanında tarihi incelendiğinde de eğitimde, teorilerle teknolojileri bir araya getirerek büyük bir değişime neden olduğu ve bu değişimin öğretim sürecinin her aşamasında devam edeceği anlaşılmaktadır (Arslan, 2020).

Eğitimde yapay zekanın ilk örneklerinden biri, 1920'lerde Sidney L. Pressey tarafından geliştirilen test makineleridir. Pressey (1950), çoktan seçmeli testlerin sadece öğrencilerin başarısını ölçmekle kalmayıp, öğrenmelerini pekiştirmek için de kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Edward Thorndike'nin "öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılan testlerde anında geribildirim olmalıdır" ilkesine dayanarak, öğrencilere anında geribildirim ve doğru cevapları gösteren makineler tasarlamıştır. Bu makineler, eğitimde yapay zekanın ilk uygulama örneklerinden biri olarak kabul edilmiştir (Holmes vd., 2019). Pressey (1950) ayrıca, bu makinelerin öğretmenlerin yüklerini azaltarak onlara daha fazla zaman kazandıracağını belirtmiştir. Daha sonra, Harvard Üniversitesi'nden B. F. Skinner, II. Dünya Savaşı sırasında yaptığı deneylerden yola çıkarak 1958'de "öğretme makineleri"ni geliştirmiştir. Bu makineler, öğrencilerin doğru cevapları görmelerini sağlayarak kişisel bir öğretmen gibi işlev görmüştür. Skinner'ın bu çalışmaları, günümüzde "kişiselleştirilmiş öğrenme" ve "akıllı öğretim sistemleri" olarak bilinen eğitim teknolojilerine ilham kaynağı olmuştur. Gelişen teknolojilere paralel olarak YZ uygulamaları da gittikçe yaygınlaşmakta; uzman sistemler, akıllı öğretici sistemler, diyalog tabanlı öğretici sistemler gibi yapay zeka destekli uygulamaların eğitimde kullanılması yaygınlaşmaktadır (Arslan, 2020).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de eğitimde YZ kullanımının; öğrencilerin öğrenme hızını artırması, bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatları sunması, yabancı dil öğrenimini kolaylaştırması gibi eğitim öğretim süreçlerine birçok olumlu katkı sunduğu görülmektedir (Aşık vd., 2023; Burak Yılmazsoy, 2020; Yıkar, 2023; Yılmazsoy, 2020). YZ tabanlı öğretim araçlarının öğrenci

başarısını artırmada önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Johnson vd., 2017; Özer vd., 2024). Bazı çalışma sonuçlarına göre ise teknolojiye erişimdeki eşitsizlikler, yüksek maliyetler ve duygusal faktörler gibi nedenlerden ötürü yapay zekanın eğitimde kullanımının dezavantajları olduğu görülmektedir (Özer vd., 2024; Smith ve Jones, 2021). Bu bağlamda, yapay zekanın eğitimdeki potansiyel faydalarını en üst düzeye çıkarmak ve olası dezavantajlarını en aza indirmek için yapay zekanın eğitimde kullanımına yönelik yapılacak araştırmaların büyük önem taşıdığı söylenebilir. Yapay zekanın eğitimde kullanımına yönelik avantajların ve dezavantajların ortaya konulması politika yapıcılar ve uygulayıcılara eğitimin kalitesini artırma açısından önemli katkılar sunabilir.

Genel olarak eğitimde YZ kullanıma yönelik alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmen ve okul müdürü görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Demir Dülger ve Gümüseli, 2023; Köse vd., 2023). Araştırma sonuçlarında genel olarak öğretmenlerin yapay zekanın eğitimde kullanılması fikrine olumlu yaklaştıkları ve yapay zeka kullanımını eğitimde bir fırsat olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin öğrenci ve öğretmenlerin veri gizliliğinin sağlanamaması ve aşırı teknoloji kullanıma nedeniyle öğrencilerin tembelleşebilmeleri gibi nedenlere dayalı olarak yapay zekanın dezavantajlarından söz ettiği görülmüştür. Fakat mevcut araştırmada olduğu gibi öğrenci görüşlerine göre eğitimde yapay zeka kullanımının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğrencilerin görüşlerinin alınması alanyazındaki araştırma sonuçlarını desteklemek açısından önemli görülebilir. Mevcut araştırmanın bu yönüyle alanyazına önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının yapay zekâ uygulamalarının eğitimde daha yararlı kullanılmasına yönelik politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada eğitimde YZ kullanımına ilişkin ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitimde yapay zekâ kullanılabilecek alanlar nelerdir?
2. Eğitimde yapay zekâ kullanımının avantajları nelerdir?
3. Eğitimde yapay zekâ kullanımının dezavantajları nelerdir?
4. Eğitimde yapay zekâ kullanımının geleceği nedir?

Yöntem

Mevcut araştırma, ele aldığı “eğitimde yapay zekâ kullanımı” olgusunu derinlik odaklı incelemeyi ve bu olguyu içinde yer aldığı gerçek bağlam veya içerik bağlamında ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma desenlerinden tekli durum çalışması deseninde kurgulanmıştır (Yin, 2014). Araştırmaya 2023 - 2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçede lisede öğrenim gören 18 öğrenci katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni eğitimde yapay zeka kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin farklı açılardan ele alınması veya benzeşik görüşlerin ortadan kaldırılmasıdır. Maksimum örnekleme yönteminde amaç genellemede bulunmak değil tam tersine durumlar arasındaki farklılıkları saptamak ve durumun farklı boyutlarını ortaya

koymaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu doğrultuda öğrencilerin sınıf düzeyi, alanı, cinsiyeti bağlamında çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Örneklemde yer alan öğrencilerden sayısal alandan 4 eşit ağırlık alanından 4 sözel alandan 2 yabancı dil alanından 2 öğrenci bulunmaktadır. Sınıf seviyelerinde ise 9. sınıftan 2, 10. sınıftan 2, 11. sınıftan 6, 12. sınıftan 8 öğrenci yer almaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin 9'u kız öğrenci, 9'u ise erkek öğrencidir.

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların belirlenmesinde alan yazın taraması yapılmış ve alanda eğitimde yapay zekâ kullanımı ile ilgili olarak ortaya çıkan ortak temalar etrafında sorular oluşturulmuştur. Bu sorular alan uzmanı iki akademisyene incelemek için gönderilmiş ve gelen dönütlere göre düzenlenerek son halini almıştır. Veri toplama esnasında katılımcının onayı ile sesli kayıt yapılmış, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise görüşmede notlar alınmıştır. Bilimsel araştırma etiği kapsamında katılımcılar ve okulları araştırmada kodlanarak belirtilmiş, kimlik bilgileri saklı tutularak katılımcılara tanıtıcı kısa kodlar verilecektir. Örneğin; görevi “Ö” (öğrenci), cinsiyeti “E” (erkek), “K” (kadın) harfleri ile belirtilecek ve katılımcı sırasını ifade eden bir kod numarası eklenmiştir (örnek: ÖE1 = Birinci sıradaki erkek öğrenci). Bu sayede katılımcıların olguya yönelik daha güvenilir bilgiler sunması sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla ise uzun süreli etkileşim stratejisi ve ayrıntılı betimleme (Yıldırım ve Şimşek, 2011) teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılardan toplanan veriler düzenlenerek e-posta aracılığı ile katılımcılardan bunları teyit etmeleri istenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Son olarak, verilerin çözümlenmesinde araştırmacı çeşitliliğine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) gidilecek, veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenip kodlanmıştır. Ardından bütün veriler ve kodlar birlikte incelenerek uzlaşma sağlanan kodlar üzerinden analiz yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk bulgusuna göre öğrencilerin, eğitimde YZ kullanılabilecek alanları daha çok ders öğretimi ve okul yönetim sistemi olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle öğrenciler öğretimin gerçekleştirilmesinde ve öğrenci öğrenmesinde YZ uygulamalarının etkili olacağını düşünmektedirler. Benzer şekilde okul içerisinde yoklamaların alınması, değerlendirme ölçüt ve uygulamaları gibi okul yönetimi sistemi ile ilişkin uygulamalarda yapay zekanın kullanılabileceğini öne sürmektedirler. Ayrıca eğitim materyali olarak da YZ uygulamalarının kullanılabileceğini değerlendirmektedirler. Bu sonuç okulun ve özelde öğretimin merkezinde YZ uygulamalarının yaygınlaşabileceğini göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin eğitimde YZ kullanımının avantajlarını öğrenci takibini kolaylaştırma, emek tasarrufu ve bilgiye hızlı erişim olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğrenciler YZ uygulamalarını öğrenci başarısını arttırdığını, eğitimde fırsat eşitliğini sağladığını düşünmektedirler. Bu bulgulardan hareketle YZ uygulamalarının öğrenci başarısına katkı sunabileceği ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabileceğini sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada öğrencilerin çoğunluğu eğitimde YZ kullanımının dezavantajlarını okul kültürünün bozulması, teknoloji bağımlılığı ve sosyallikten uzaklaşma kapsamında ele aldıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak bazı öğrenciler yapay zeka kullanımının dezavantajı olarak ise veli

baskısı ve sağlık sorunları olarak görmektedir. Bu verilere istinaden eğitimde YZ kullanımının öğrenciyi hem fiziksel hem de psikolojik sorunlara götürebileceği ve veli baskısına neden olabileceğini göstermektedir. Araştırmanın son teması olan eğitimde YZ kullanımının geleceği olarak öğrencilerin yarısına yakını daha çok yaygınlaşacağını düşündükleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, öğrenci görüşleri, ortaöğretim

Kaynakça

Arslan, K (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

Aşık, F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytakin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(98), 2100-2107.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.

Chalmer Üniversitesi.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage publications.

Demir Dülger, E., & Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(7), 133-153.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş. (Ersoy A. ve Yalçınoğlu P. Çev. Ed.)*. Ankara: Anı.

Güleç Yalçın, F. (2023). Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı Neden Önemli?

Holmes, W., Bialik, M. ve Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., ve Haywood, K. (2017). *The 2017 Horizon Report*. EDUCAUSE Learning Initiative.

Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ. & Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekanın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71):4203-4209.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Özer, S., Sancar Yazıcı, A., Akgül, S. & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794.

Perez, J. (2023). Eğitimde Yapay Zeka (AI): Etki ve Örnekler.

Pressey, S. L. (1950). Development and appraisal of devices providing immediate automatic scoring of objective tests and concomitant self-instruction. *The Journal of Psychology*, 29(2), 417-447.

Saban, A. & Ersoy, A. (2017). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı.

Smith, A., ve Anderson, J. (2019). Teacher perspectives on AI in the classroom: Promoting data privacy and security. *Teaching and Teacher Education*, 43, 113-120.

Yılmazsoy, B. (2020). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının önemi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 3-6

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yuan, X. (2021). Retracted: Design of College English Teaching Information Platform Based on Artificial Intelligence Technology. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1852, No. 2, p. 022031). IOP Publishing.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yapay Zekânın Öğretim Programlarına Etkisine Yönelik Görüşleri (Viranşehir Örneği)

Müslüm Kılıç¹, Ömer Şimşek^{2,*} & Bülent Başaran²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dicle Üniversitesi

osimsek@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Yapay zekâ (YZ) uygulamaları, çeşitli zorlu görevlerin üstesinden gelme yeteneği nedeniyle birçok kurum tarafından ilgi görmektedir. YZ'nin toplum üzerindeki potansiyel etkileri fark edildikçe, bu teknolojilerin küresel ölçekte önemli değişikliklere yol açabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla, insanlık için faydalı YZ teknolojilerinin geliştirilmesi, bireylerin ve toplumun refahını artırma hedefiyle öncelikli bir görev olarak kabul edilmektedir (Bryndin Russia, 2020). YZ'nin geniş çapta benimsenmesi, süreçlerde devrim yaratarak verimliliği artırma ve inovasyonu teşvik etme potansiyelini vurgulamaktadır.

YZ'nin eğitim alanındaki potansiyeli, öğretme ve öğrenme süreçlerinde bir paradigma değişikliği yaratma fırsatı sunmaktadır. YZ, eğitim süreçlerini kişiselleştirerek, verimliliği artırarak ve inovasyonu teşvik ederek eğitimde önemli dönüşümlere yol açabilir (Xu & Ouyang, 2022). Eğitim kurumları, YZ teknolojilerini kullanarak öğretim tasarımını, öğrenme süreçlerini ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme imkânına sahiptir (Owan, 2023). Ayrıca, YZ destekli araçlar, eğitimde test, ölçme ve değerlendirme süreçlerini iyileştirerek daha doğru ve anlayışlı sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Owan, 2023). YZ'nin eğitime entegrasyonu, uyarlanabilir öğrenme ortamlarının geliştirilmesine de katkıda bulunarak farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek kapsayıcı araçlar yaratmaktadır (Hamal vd., 2022).

YZ'nin fen öğretimine entegrasyonu, öğretim uygulamalarını dönüştürmek ve öğrencilerin temel analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek açısından büyük bir potansiyele sahiptir (Hinojo-Lucena ve diğerleri, 2019). Fen öğretmenlerinin YZ teknolojilerine yönelik tutumları ve bunların müfredat entegrasyonu, öğrencilerin bu becerileri edinmeleri açısından kritik öneme sahiptir (Akavova, 2023). Bu bağlamda, fen öğretmenlerinin YZ'nin müfredat üzerindeki etkisine dair görüşlerini anlamak, eğitim uygulamalarının teknolojik gelişmelerle uyumlu hale getirilmesine ve 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamasına katkıda bulunacaktır (Haseski, 2019). Fen öğretmenlerinin YZ'yi kullanmaya hazır olup olmadıklarını araştırmak, bu teknolojilerin fen eğitiminde etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi açısından önemlidir (Alshorman, 2024). Ayrıca, YZ ve öğrenme analitiğinin çağdaş değerlendirme yaklaşımlarına etkisini araştırmak, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini ve YZ'nin öğretimdeki rolüne dair görüşlerini anlamak açısından da kritiktir (Kerneža, 2023).

Fen bilimleri öğretmenlerinin YZ'nin müfredata uygulanmasına ilişkin görüşlerinin araştırılması, birkaç nedenden dolayı önemlidir. Fen eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri gibi modern dünyada başarı için gerekli becerileri kazanmalarında büyük rol oynamaktadır (AlKanaan, 2022). Bu araştırma, fen öğretmenlerinin YZ teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonuna nasıl yaklaştığını anlamaya yönelik önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Dong, 2023). Ayrıca, bu tür araştırmalar, öğretmenlerin dijital okuryazarlığını ve YZ'yi fen öğretiminde etkili bir şekilde kullanma kapasitelerini artırmak için özel mesleki gelişim programlarının oluşturulmasına katkıda bulunabilir (Yang, 2024). Sonuç olarak, fen öğretmenlerinin YZ hakkındaki görüşlerinin araştırılması, eğitimde yeniliği teşvik etmek ve öğrencileri YZ odaklı bir dünyada başarıya hazırlamak açısından gereklidir (Arab, 2024).

Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekânın öğretim programlarına etkisine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda, öğretmenlerin YZ teknolojilerini kullanma düzeyleri, bu teknolojilere karşı tutumları ve YZ'nin öğretim sürecindeki potansiyel faydaları ve zorlukları incelenecektir. Elde edilen sonuçlar, YZ teknolojilerinin eğitimde etkin kullanımına yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

- Fen Bilimleri Öğretmenlerinin yapay zeka'nın öğretim programlarının öğretim hedeflerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- Fen Bilimleri Öğretmenlerinin yapay zekâ'nın öğretim programlarının içerik ögesine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- Fen Bilimleri Öğretmenlerinin yapay zekâ'nın öğretim programlarının Öğretim Yöntemlerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- Fen Bilimleri Öğretmenlerinin yapay zekâ'nın öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme ögesine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- Fen Bilimleri Öğretmenlerinin yapay zekâ'nın öğretim programlarının etkisine yönelik genel görüş ve çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olay, durum veya olgu hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlar ve araştırmacının incelemekte olduğu bağlamdaki karmaşık sosyal, eğitimsel veya organizasyonel süreçleri anlamasını sağlar (Yin, 2018). Yin (2018), durum çalışmasının, bir olgunun doğrudan gözlemlenemeyen özelliklerini keşfetmek için uygun bir yöntem olduğunu ve bu yaklaşımın, araştırmacının olgunun çoklu yönlerini değerlendirmesine olanak tanıdığını belirtmektedir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâyâ (YZ) yönelik tutumları, düşünceleri ve bu teknolojilerin öğretim programlarına entegrasyonu gibi karmaşık ve derinlemesine inceleme gerektiren bir konuyu araştırırken, durum çalışması deseni, bu süreci detaylı bir şekilde anlamamıza olanak tanır. Stake (1995), durum çalışmasının özellikle bir bağlamda özgün veya belirli bir durumun derinlemesine incelenmesine imkan tanıdığını, böylece araştırmacının o bağlama özgü özellikleri ortaya çıkarabildiğini ifade etmektedir. Araştırmamızda,

Viranşehir ilçesindeki 9 farklı okulda görev yapan 27 fen bilimleri öğretmeninin YZ'nin öğretim programlarına etkisine yönelik görüşlerini incelerken, bu bağlama özgü faktörleri dikkate almak esastır.

Çalışma grubumuzun seçimi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Tipik örnekleme, incelenen durumun karakteristik özelliklerini en iyi yansıtan örneklerin seçilmesini sağlar (Patton, 2015). Bu araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin YZ'ye yönelik tutumlarını ve bu teknolojilerin öğretim programlarına entegrasyonunu anlamak amacıyla, tipik örnekleme kullanılmıştır. Patton (2015), tipik örnekleme yönteminin, araştırmacının belirli bir bağlamdaki tipik durumları inceleyerek daha genellenebilir sonuçlara ulaşmasını sağladığını belirtmektedir. Viranşehir ilçesindeki fen bilimleri öğretmenleri, araştırma konusu olan YZ'nin öğretim programlarına etkisi hakkında tipik bir grup olarak değerlendirildiğinden, bu yöntemin kullanılması araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olarak tasarlanmıştır. Görüşme formu iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır. Bu bölüm, katılımcıların yaş, cinsiyet, mesleki deneyim gibi temel özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

İkinci bölüm ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin yapay zekânın öğretim programlarına etkisi hakkındaki tutumlarını ve düşüncelerini derinlemesine incelemeyi hedefleyen açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerinin öğretim programlarına entegrasyon sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve gördükleri fırsatlar hakkında ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme formu, toplamda 16 soru içermektedir ve katılımcıların gönüllü olarak bu soruları yanıtlamaları sağlanmıştır.

Veriler, öğretmenlerin düşüncelerini ve deneyimlerini daha iyi anlamak için nitel analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Görüşme formuna verilen yanıtlar, temalar, alt temalar ve kodlar altında gruplandırılarak analiz edilmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerin sistematik bir şekilde kategorize edilmesini ve anlamlandırılmasını sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, Fen Bilimleri öğretmenlerinin yapay zekânın (YZ) öğretim programlarına etkilerine dair görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler, YZ'nin öğretim hedeflerine 21. yüzyıl becerilerini geliştirme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve teknolojik gelişime uyum sağlama gibi olumlu etkilerini vurgulamış, ancak altyapı ve yeterlilik sorunlarına dikkat çekmişlerdir. YZ'nin içerik ögesine etkisi, öğrenmeyi kolaylaştırma ve içeriği zenginleştirme yönünde olumlu bulunurken, uyumsuzluk ve yapısal sorunlar da dile getirilmiştir. Öğretim yöntemlerinde ise YZ'nin öğrenmeyi destekleme, bireyselleştirilmiş öğrenme ve motivasyonu artırma gibi faydaları belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, YZ'nin objektif ve hızlı değerlendirme sağladığı, ancak bazı sınırlılıklar ve zorluklar olduğu ifade edilmiştir. Genel olarak, öğretmenler YZ'nin eğitimdeki etkilerini olumlu bulmuş, ancak teknolojik altyapı eksikliği ve öğretmen yetersizliği gibi zorlukları vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretim programı, yapay zeka, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Akavova, A. (2023). Adaptive learning and artificial intelligence in the educational space. *E3s Web of Conferences*, 451, 06011. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345106011>

AlKanaan, H. (2022). Awareness regarding the implication of artificial intelligence in science education among pre-service science teachers. *International Journal of Instruction*, 15(3), 895-912. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15348a>

Alshorman, S. (2024). The readiness to use ai in teaching science: science teachers' perspective. *Journal of Baltic Science Education*, 23(3), 432-448. <https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.432>

Arab, D. (2024). A proposed model for improving the quality of life of persons with disabilities and rehabilitating them professionally using artificial intelligence applications.. *Kuey*. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.5244>

Bryndin Russia, E. (2020). Standardization of Artificial Intelligence for the Development and Use of Intelligent Systems. *Advances in Wireless Communications and Networks*, 6(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.awcn.20200601.11>

Dong, Z. (2023). Research on the current situation and countermeasures of cultivating talents in recreational sports under the perspective of artificial intelligence. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.00161>

Hamal, O., Faddouli, N., Harouni, M., & Lu, J. (2022). Artificial intelligent in education. *Sustainability*, 14(5), 2862. <https://doi.org/10.3390/su14052862>

Haseski, H. (2019). What do turkish pre-service teachers think about artificial intelligence?. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(2), 3-23. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v3i2.55>

Hinojo-Lucena, F., Díaz, I., Reche, M., & Rodríguez, J. (2019). Artificial intelligence in higher education: a bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>

Kerneža, M. (2023). Science teachers' approach to contemporary assessment with a reading literacy emphasis. *Journal of Baltic Science Education*, 22(5), 851-864. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.851>

Owan, V. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 19(8), em2307. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13428>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Stake, R. (1995). *Case study research*. Thousand oaks, CA: Sage.

Tu, P., Yipin, L., & Liu, Y. (2022). Ai-based equipment optimization of the design on intelligent education curriculum system. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2022/3614883>

Xu, W. and Ouyang, F. (2022). The application of ai technologies in stem education: a systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of Stem Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00377-5>

Yang, S. (2024). Research on application of artificial intelligence in higher education management. *EDU*, 7(1), 120. <https://doi.org/10.31058/j.edu.2023.71014>

Yao, H. (2024). Artificial intelligence involving in education: problems it caused and strategies to improve. *TSSEHR*, 5, 20-23. <https://doi.org/10.62051/0xf9gg60>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlığı ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Recep Kongül ^{1,*}, Gökçen Çoşkun ¹ & Mustafa Çelebi ¹

¹ Erciyes Üniversitesi
recepkongul@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz teknolojisi, yeni öğrenme yolları ve öğretim yöntemleriyle birlikte eğitim alanında büyük bir değişim ve dönüşüm sürecine liderlik etmektedir. Yapay zekâ teknolojisinin, bu değişimin öncüleri arasında yer aldığı ve amacına uygun kullanılmasının eğitim sisteminde köklü değişiklikler oluşturabileceği görülmektedir.

Yapay zekâ temelli uygulamalar, öğretmenlerin görevlerine daha iyi odaklanmalarını sağlayarak öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesine ve uygulanmasına olanak sağlayabilir. Öğretmenlerin yapay zekâ temelli uygulamaları, ders içi ve ders dışı etkinliklerde kullanması ve öğrencileri bu uygulamaları kullanmaya teşvik etmeleri önem arz etmektedir. Böylelikle, eğitimde daha verimli, etkili ve nesnel sonuçların elde edilmesinin önünü açılacaktır. Buna karşın, gelecekte beklenen bu değişimler, öğretmenler için bazı zorlukları da beraberinde getirecektir. Yapay zekanın eğitim ve öğretim ortamlarında artan rolü sebebiyle öğretmenlerin bu alanda yeni beceriler edinmeleri ve yapay zekâyı etkili şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu durumda da öğretmenler ve öğretmen adayları için olumlu ya da olumsuz tutum - kaygı durumları ortaya çıkabilir. Bu noktadan hareketle, geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının yapay zekâ konusundaki bilgi düzeyleri, okur yazarlık düzeyleri ve bu teknolojiye ilişkin kaygı düzeyleri, eğitim sistemimizin geleceği açısından kritik bir önem arz edeceği ön görülmektedir. Bu araştırmanın temel noktası, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı ve yapay zekâyı ilişkin kaygı düzeylerinin ölçülmesi, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında ilişki yönünün tespit edilmesidir.

Alanyazında yapılan araştırmalar, yapay zekâ okuryazarlığı ve kaygı düzeyleri üzerine farklı başlıklar altında toplanmıştır. Bununla birlikte, bu araştırmanın öğretmen adaylarının yapay zekâyı ilişkin okuryazarlık ve kaygı düzeylerine yönelik bir araştırma olması nedeniyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıkları ve kaygı düzeylerini ayrıntılı bir şekilde tespit etmemize yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları, eğitim ve öğretim politikaları ve uygulamaları üzerinde önemli bir veri kaynağı olabilir diğer yandan öğretmen adaylarının yapay zekâ konusundaki bilgi düzeylerini artırmak ve bu teknolojiyle ilişkili kaygılarını azaltmak için geliştirilecek olan stratejilere, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmada, yapay zekâ okuryazarlığı ile yapay zekâ kaygı düzeyi arasındaki ilişki, demografik değişkenler temelinde analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini demografik özellikler, bağımlı değişkenini ise yapay zekâ okuryazarlığı ve yapay zekâ kaygı düzeyi puanları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yapay zekâ okur yazarlıkları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki arasındaki ilişkinin incelenmesinin var olan durumu betimlediği için tarama modeli ve iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemeye yönelik olduğu için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmada, Wang ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen ve Çelebi ve diğerleri (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği” ve Wang ve Wang (2019) tarafından geliştirilen ve Akkaya ve diğerleri (2021) tarafından “Yapay Zekâ Kaygı (YZK) Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin lisans bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi ise bu üniversitede öğrenim gören toplam 178 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verilerine, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ulaşılmıştır. Elde edilen veriler sosyal bilimler için istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yapay zekâ (YZ) okuryazarlığı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri, demografik ve akademik değişkenler temelinde incelemiştir.

Bulgular, YZ okuryazarlığında sosyoekonomik düzeyin belirleyici bir rol oynadığını, düşük akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin YZ kaygısı yaşadığını, YZ okuryazarlığı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olmadığını, özellikle kadın öğrencilerin YZ hakkında bilgi eksikliğinden kaynaklanan kaygıların daha belirleyici olduğunu, cinsiyet açısından yapılan incelemelerde ise erkek öğrencilerin YZ okuryazarlığının daha yüksek olduğu, ancak YZ kaygısının cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak YZ okuryazarlığına yönelik olarak öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre destekleyici programlar geliştirilmeli, düşük akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalı, verilecek YZ eğitimleri öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim ve öğretim ortamlarında yapılandırılmalıdır. Ayrıca, öğretmen adaylarının YZ okuryazarlık ve YZ kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve YZ okuryazarlığı puanları ile kaygı puanları arasında çok zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gelecekteki araştırmalarda, YZ okuryazarlığı ve kaygısının öğrencilerin öğrenme stillerine, motivasyonlarına, branşlarına ve epistemolojik durumlarına etkileri incelenebilir. Farklı öğrenme ortamlarında ve eğitim kurumlarında uygulanan YZ eğitimi uygulamalarının etkinliği karşılaştırılabilir. Ayrıca öğrencilerin YZ kaygılarını azaltmaya yönelik stratejiler desteklenmeli, YZ okuryazarlığına ilişkin eğitimler planlanmalı, öğrencilerin YZ alanındaki gelişimlerine katkı sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, okuryazarlık, kaygı, öğretmen adayları

Kaynakça

- Akkaya, B., Özkan, A. & Özkan, H. (2021). “Yapay Zekâ Kaygı (YZK) Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), Sayfa No.1125-1146.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, Üretken Yapay Zekâ ve Algoritmik Paradigma Değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2023). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, C., Yılmaz, F., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Artificial Intelligence Literacy: An Adaptation Study. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 291-306. <https://doi.org/10.52911/itall.1401740>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Publishing.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100101.
- Murphy, R. F. (2019). *Artificial intelligence applications to support k–12 teachers and teaching: A review of promising applications, opportunities, and challenges*. RAND Corporation.
- Noe, R. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitim ve geliştirilmesi*. Propedia Yayıncılık.
- Popenici, S. A. D. & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-13.
- Sarsıcı, E. & Çelik, A. İ. (2019). Eğitimde dijital dönüşüm için bir model önerisi. *Uluslararası ‘Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Yenilikler’ Sanal Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı içinde*, 339-349.

Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(1), 5-10.

Wang, B., Rau, P.-L. P., & Yuan, T. (2022). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>

Wang, Y. Y. & Wang, Y. S. (2019). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: an initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning Environments*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674887>

Zeide, E. (2019). Artificial intelligence in higher education: Applications, promise and perils, and ethical questions. *Educause Review*, 54(3).

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Murat Berat Uçar¹ & Bekir Sıddık Kılıç^{1,*}

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi
bskiliç24@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim alanında köklü değişimlere yol açmıştır. Günlük hayatımızın birçok alanında, bilgisayar tabanlı sistemlerden evde kullanılan elektrikli süpürgelere, araçlarda kullanılan navigasyon sistemlerinden finansal işlemleri yöneten bankacılık yazılımlarına kadar yapay zekâdan faydalanılmaktadır (Özgeldi, 2019). Eğitimde de bu durum benzer bir şekilde etkisini göstermekte ve yapay zekânın rolü giderek daha belirgin hâle gelmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, yapay zekânın eğitim alanında öğrenci başarısını artırmak, öğretim süreçlerini daha etkili hâle getirmek ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmak gibi birçok fayda sunduğunu ortaya koymuştur (Arslan, 2020; Çavuş, 2024; İşler ve Kılıç, 2021; Meço ve Coştu, 2022; Savaş, 2021; Tekin, 2023). Yapay zekâ, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini otomatikleştirmenin yanı sıra, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusunda da büyük bir potansiyele sahiptir (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021).

Ancak bu yeniliklerin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi, yalnızca yapay zekâ teknolojilerinin varlığına değil, aynı zamanda bu teknolojileri kullanacak olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarına ve algılarına da bağlıdır. Özellikle öğretmen adayları, gelecekteki eğitim süreçlerinde yapay zekânın nasıl entegre edileceğini belirleyecek kişiler olarak kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimdeki rolü ve potansiyeli konusundaki farkındalık düzeyleri, bu teknolojilerin sınıflarda ne ölçüde ve nasıl kullanılacağını doğrudan etkileyecektir. Sonuç olarak, eğitimde yapay zekânın etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öğretmen adaylarının bu teknolojilere yönelik tutumlarının ve algılarının derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

Özellikle son beş yılda, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki rolü üzerine yapılan çalışmaların sayısı hızla artmıştır (Küçükali ve Coşkun, 2021). Araştırmalar, bu teknolojilerin eğitim süreçlerinde giderek daha fazla yer alacağını ve bu durumun öğretmenlerin ve eğitimcilerin yaklaşımlarını şekillendireceğini göstermektedir. Ancak, yapay zekânın sunduğu bu fırsatların etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik hazır bulunuşluklarını ve farkındalıklarını artırmakla mümkün olacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin görüşleri ve bu konudaki farkındalık düzeyleri incelenerek gelecekte bu teknolojilerin ne ölçüde benimseyecekleri konusunda önemli ipuçları elde edilmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Nicel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada çalışmanın örneklemini, Kilis 7 Aralık Üniversitesinde eğitim gören toplam 142 öğretmen adayından oluşmuştur. Bu öğretmen adayları uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup çalışmaya gönüllü olarak katılan 33 Fen Bilgisi Öğretmenliği, 54 Türkçe Öğretmenliği ve 55 Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı öğrencisinden oluşmaktadır. Bu katılımcılardan araştırma problemlerine yanıt aramak için Demir Dülger ve Köklü (2023) tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan dört boyutlu "Yapay Zekânın Eğitimde Kullanımına İlişkin Görüş Ölçeği" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu boyutlar, yapay zekânın eğitimde sağladığı faydalar, yapay zekâyâ yönelik önyargılar, yapay zekâ kavramı ve kapsamına dair algılar ve yapay zekânın tanımına ilişkin düşünceler gibi dört temel boyutu içermektedir. Yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri bu ölçeğin öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik görüşlerinin ölçülmesinde güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Verilerin analizi sırasında betimsel istatistikler kullanılarak her bir alt boyutun ortalama puanları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, kestirimsel istatistikler yardımıyla öğretmen adaylarının cinsiyet ve programlarına göre bu boyutlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın beklenen sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimde kullanımı konusunda genel olarak olumlu görüşlere sahip olması öngörülmektedir. Yapay zekânın, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, öğretmenlerin iş yükünü azaltma ve öğrencilere çeşitli öğrenme materyalleri sağlama gibi avantajlarının öne çıkması beklenmektedir. Ayrıca, yapay zekânın eğitimdeki rolü ve etkileri hakkında öğretmen adaylarının farkındalığının yüksek olması beklenmektedir. Ancak, yapay zekânın eğitimdeki yaygınlaşması, etik sorunlar, mahremiyet endişeleri ve öğretmenlerin rolünün değişmesi gibi bazı olumsuz görüşleri de beraberinde getirebilir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutum ve algılarını belirleyerek, bu teknolojilerin eğitimde etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğine dair önemli bulgular sunabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının cinsiyet ve eğitim programlarına göre yapay zekâyâ dair görüşlerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığını gösterebilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, eğitimde yapay zekâ, öğretmen adayları

Kaynakça

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966.

Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme. *Uluslararası Özel Amaçlar için İngilizce Dergisi*, 2(1), 39-54.

Demir Dülger, E., & Köklü, M. (2023). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 154-174.

İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.

Küçükali, R., & Çoşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135. doi: 10.52848/ijls.852119

Meço, G., & Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.

Özgeldi, M. (2019). Yapay zekâ ve insan kaynakları. G. Telli (Ed.), *Yapay zekâ ve gelecek içinde* (ss. 198-222). İstanbul: Doğu Kitapevi.

Savaş, S. (2021). Artificial intelligence and innovative applications in education: The case of Turkey. *Journal of Information Systems and Management Research*, 3(1), 14-26.

Tekin, N. (2023). Eğitimde yapay zekâ: Türkiye kaynaklı araştırmaların eğilimleri üzerine bir içerik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 387-411. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.49>

ChatGPT'nin Likert Tipi Tutum Ölçeği Maddesi Yazımındaki Etkililiğinin İncelenmesi

Yeşim Beril Soğuksu ^{1,*}, Hatice Gürdil ¹ & Şakir Çınkır ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Ankara Üniversitesi

berilsoguksu@gmail.com

Problem Durumu

Bireylerin belirli bir nesne, olay, kişi veya durum karşısında geliştirdikleri olumlu veya olumsuz değerlendirmeler olarak tanımlanan tutumlar doğrudan ölçülememektedir. Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan tutumların öğrenilebilmesi için bireylerin düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleriyle ilgili bilgi edinilmeye çalışılır (Allport, 1935; Thurstone, 1928). Elde edilen bu bilgiler, eğitim, psikoloji ve sosyal bilimler gibi birçok alanda araştırma konusu olmaktadır. Bireylerin tutumları hakkında bilgi edinmek, onların davranışlarını önceden kestirmeyi ve kontrol etmeyi sağlayabilmektedir (Krech, Chutchield ve Ballachey, 1962). Özellikle eğitim ortamlarında, öğrencilerin derslere, öğretmenlerine, okul ortamına veya öğrenme materyallerine karşı tutumlarını anlamak, eğitim programlarının etkinliğini değerlendirme ve iyileştirme sürecinde oldukça önemli bir role sahiptir.

Eğitim açısından oldukça önemli olan tutumların doğrudan ölçülmesi her zaman mümkün olmayabilir. Tutumlar sıklıkla dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilmektedir. Bireylerin bu davranışları genellikle sorulara yanıt vermek ya da fikirlerini belirtmek gibi sözel davranışlardır (Kağıtçıbaşı, 2008). Bu davranışları da ölçmek için en çok kullanılan yöntemlerden biri Likert tipi ölçeklerdir. Likert tipi ölçeklerde, belirli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum maddesi bir araya toplanır ve bu maddeler bir denek grubuna uygulanır. Deneklerin bu maddelere tepki göstermeleri istenir. Her denek için toplam puan hesaplandıktan sonra en ayırıcı maddeleri seçebilmek için madde analizi yapılır (Likert, 1932). Likert tipi ölçekler, geliştirilmesinin kolaylığı, çok çeşitli tutum objelerine ve durumlarına uyum sağlayabilmesi ve tutumun ölçülebilir boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplayabilme kolaylığı sağlaması açısından avantaja sahiptir (Anderson, 1988).

Bu noktada ölçekten elde edilecek puanların geçerliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olabilmesi için, ölçek maddelerinin farklı tutumlara sahip bireyler tarafından farklı düzeylerde tepkide bulunmaya elverişli olması gerekmektedir (Tezbaşaran, 2008). Bu kapsamda ölçek maddeleri net, anlaşılır ve tutumu doğru şekilde yansıtabilecek nitelikte olmalıdır. Edwards (1957) da, tutum ölçeklerinde kullanılacak maddelerin yazımında; ifadelerin açık, basit ve anlaşılır olmasına özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna ek olarak geçmişe atıf yapan, birden fazla yorum yapılabilecek, gerçek olayları yorumlayan ya da ölçülecek tutum ile ilgisiz maddelerden kaçınılmasını önermiştir. Bu doğrultuda tutum maddelerinin kısa, tek bir düşünceyi içeren ve herkesin kabul edebileceği ya da reddedebileceği evrensel ifadelerden kaçınan bir yapıda olması gerektiğini belirtmiştir. Kısaca iyi yazılmış maddeler, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini artırırken, zayıf maddeler ölçeğin ölçme gücünü zayıflatabilmektedir. Bu noktada, tutum

maddelerinin geliştirilmesi sürecinin uzmanlık gerektiren bir süreç olduğu ortadadır. Ancak, tutum ölçeği geliştirme aşamasında her zaman uygun uzman kişilere ulaşmak mümkün olamamakta, ulaşılabilen uzmanlardan ise zaman problemi veya iş yükü nedeniyle geri bildirim almak güçleşmektedir. Bu kapsamda, yapay zekâ tabanlı sistemler, uzmanlara olan bağımlılığı azaltarak ve süreci hızlandırarak bu sorunlara çözüm sunabilir.

Bilindiği üzere yapay zekâ teknolojilerinin gelişimiyle, birçok alanda olduğu gibi eğitim araştırmalarında da yeni fırsatlar ortaya çıkmıştır (Zawacki-Richter, Marín, Bond ve Gouverneur, 2019). Dil modellemeye dayalı yapay zeka araçlarının, tutum ölçekleri gibi ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde de faydalı olabilmesi mümkündür. Özellikle, ChatGPT gibi dil modelleri, tutum maddelerinin yazılması sürecinde hızlı ve etkili çözümler sunabilir. Ancak, bu tür araçların insan uzmanlarla karşılaştırıldığında ne kadar etkili olduğunun araştırılması gerekmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ChatGPT'nin Likert tipi bir tutum ölçeğine yönelik madde yazım sürecindeki etkililiğinin incelenmesidir. Çalışmanın, yapay zekânın eğitim araştırmalarında kullanım potansiyelini anlamaya ve ölçek geliştirme süreçlerindeki rolünü değerlendirmeye yönelik rehberlik sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu, olguyu ya da süreci ayrıntılı bir şekilde tanımlamayı ve mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır (Fraenkel & Wallen, 2009; Gliner, Morgan ve Leech, 2017). Bu çalışmada da, ortaokullarda yer alan Robotik-Kodlama dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme sürecinde, ChatGPT'nin 4o modelinin yazmış olduğu tutum maddelerinin uygunluğu, insan uzmanların (Ölçme ve Değerlendirme uzmanı ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmeni) yazdığı tutum maddeleriyle karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Bu çalışmada, her iki kaynak tarafından yazılan 35'er tutum maddesi, uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilecektir. Uzman grubu, 10 ölçme değerlendirme uzmanı, iki Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmeni ile 2 dil uzmanından oluşacaktır. Uzman grup ikiye bölünerek, her iki grup içerisinde yer alan uzmanlara hangi ölçeğin GPT-4o, hangi ölçeğin insan uzman tarafından yazıldığı belirtilmeden, çevrimiçi bir değerlendirme formu gönderilecektir. Uzmanlardan elde edilen veriler, betimsel istatistikler kullanılarak değerlendirilecek ve ChatGPT 4o'nun tutum maddesi yazım sürecindeki etkililiği, karşılaştırmalı olarak ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda, ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı dil modellerinin, Likert tipi tutum ölçeği maddesi yazma sürecinde ne derece etkili olduğu değerlendirilecektir. Beklenen sonuçlar arasında, GPT-4o'nun insan uzmanlarla karşılaştırıldığında tutum maddelerinin yazımında sağladığı doğruluk ve dil açısından uygunluk düzeylerinin ortaya konulması bulunmaktadır. Ayrıca, uzman grup aracılığıyla GPT-4o tarafından üretilen maddelerin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı araştırılacaktır. Çalışmanın, yapay zekâ teknolojilerinin ölçek geliştirme süreçlerinde kullanım potansiyelini ortaya koyarak, bu teknolojilerin eğitim araştırmalarında daha yaygın ve etkin bir şekilde kullanılmasına

yönelik önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Son olarak, bu tür yapay zekâ teknolojilerinin, eğitimdeki ölçek geliştirme süreçlerine hız kazandırabileceği, uzman bağımlılığını azaltabileceği ve genel olarak araştırma süreçlerine yenilikçi bir boyut katabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, yapay zeka, tutum maddesi, ölçek geliştirme

Kaynakça

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Murchison, C. (Eds.). Handbook of social psychology (pp. 798-844). Clark University Press.

Anderson, L. W. (1988). Attitudes and their measurement. In Keeves, J. P. (Eds.). Educational research, methodology and measurements: An international hand book (pp. 421-426). New York: Pergamon Press.

Edwards, A. L. (1957). Techniques of attitude scale construction. Appleton-Century-Crofts.

Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2009). How to design and evaluate research in education (7th ed.). San Francisco: McGraw-Hills.

Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis, third edition (3rd ed.). New York: Routledge.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). Günümüzde insan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş. Evrim Yayınevi.

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). Individual in society: A textbook of social psychology. New York: McGraw-Hill.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology, 22 140, 55.

Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu. Türk Psikologlar Derneği.

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. American Journal of Sociology, 33, 529-554. <https://doi.org/10.1086/214483>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Yapay Zeka Kullanımının Eğitim-Öğretim Süreçlerine Etkilerine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Deneyimleri

Neslihan Er ^{1,*} & Naciye Aksoy ¹

¹ Gazi Üniversitesi
neslihaner26@hotmail.com

Problem Durumu

Günümüzde hızla gelişen teknoloji donanımsal ve yazılımsal olarak bilgisayarların yeterliklerini arttırmıştır. Bu durum yapay zeka çalışmalarının hızlanmasını ve uygulama alanlarının genişlemesini sağlamıştır (Çolak, 2022). İnsanlık yüzyıllarca basit ama bir o kadar da sofistike olan “makinelere düşünebilir mi?” sorusuna cevap aramış (Turing, 1950) ve bunu gerçekleştirmek için tarih boyunca bazen bilimsel bazen de kurgusal farklı arayışlar içine girmiştir (Bozkurt, 2023; Cave ve Dihal, 2018).

Yapay zekâ, insan eliyle oluşturulan kimi niteliklerin işlendiği, sonraki aşamalarda öğrenilenlerin iletılarak kişilerin kullanımına takdim edilen bir teknoloji biçimidir. Eğitim süreçleri içerisinde ise yapay zekâ, eğitim ve öğretim, adaptasyon, sentez, öz düzenleme ve kullanım gibi insan tarafından gerçekleştirilen süreçlere katılabilen bilgi işleme sistemleri olarak tanımlanmaktadır.

Yapay zekânın eğitime entegrasyonu diğer alanlarla karşılaştırıldığında henüz düşük seviyededir. Fakat alandaki gelişimin hızı düşünülürse yakın gelecekte eğitimi oluşturan ana paydaşları etkilemesi beklenmektedir. Bu etkilenmenin paydaşlara avantajlar sağlayabileceği gibi beraberinde dezavantajlar da getirmesi muhtemeldir (Çetin ve Aktaş, 2021).

Eğitimde yapay zekaya yönelik çalışmalar; not verme ve değerlendirme, öğrencilerin devamsızlık ve okul terk tahmini, öğrenci performans tahmini, kişiselleştirilmiş öğretim, duygu analizi, öneri sistemleri, akıllı eğitim sistemleri, sınıf izleme, akıllı okul, okul değerlendirme ve yönetimi, denetleme ve analiz sistemleri şeklinde yürütülmektedir (Ahmad vd., 2020; Chen vd., 2020). Diğer taraftan ses ve yüz tanıma sistemleri ile veri toplanması, dersler, konular ve değerlendirmeler üzerinden eğitim profillerinin oluşturulması, 3B ve hologram öğrenme ortamları, VR teknolojisinin eğitime dâhil edilmesi, öğretmen yerine yapay zekâ istihdamı gibi gelişmeler bizleri beklemektedir (Taneri, 2020). Buradan hareketle yakın gelecekte yapay zekânın kendini sınıf yönetiminde ve okul yönetiminde daha fazla göstermesini beklemek mümkündür.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 2022 yılında “Devletler Tarafından Onaylanan Uluslararası Yapay Zeka Öğretim Programları” isimli çalışmada, ülkelerin yapay zeka öğretim programlarını, amaçlarını ve hedeflerini belirlemiştir. OECD.AI, 2019 yılından itibaren ülkeler ile çeşitli ortaklıklar kurarak yapay zeka ilkelerini oluşturmuş ve G20 yapay zeka ilkelerinin temelini atmıştır. Yapay zeka öğretim programları için dünya çapında araştırmalar oluşturarak ülkelere göre neler yapıldığını göstermektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)’nün eğitim kolu olan Uluslararası Eğitim

Merkezi (ITCILO) yapay zekanın öğretim programı geliştirme projelerini desteklemekle birlikte yapay zeka ile ilgili kurs oluşturmuştur.

Türkiye Bilişim Derneği (2020), yapay zekanın eğitimin ilk yıllarından itibaren başlanarak bütün sınıf kademelerinde yapay zeka öğretim programlarının hazırlanmasını önermektedir. TÜBİTAK (2023), yapay zeka ekosistem çağrısında, yapay zeka alanında araştırmacı insan kaynağının yetiştirilmesini hedeflemektedir. Cumhurbaşkanlığının “İlk 100 Günlük İcraat Programı Çerçevesinde” 81 ilde T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, T.C Gençlik ve Spor Bakanlığı, TÜBİTAK ve Türkiye Teknoloji Takımı Vakfı işbirlikleriyle 100 deneyap atölyesi kurularak yapay zeka eğitiminin verilmekte olduğu görülmektedir.

Gelişmiş ülkelerin yapay zeka alanında pek çok farklı strateji ve girişimde bulunduğu görülmektedir (Oecd.AI, 2022; Unesco, 2022). Alanyazındaki bilimsel araştırmalar incelendiğinde, yapay zeka çalışmaları ile öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlanması önerilmektedir (Yang, 2022). Bu kapsam içerisinde bu çalışmada fen bilimleri dersinde yapay zeka kullanan öğretmenlerin deneyimleri ortaya koyulacaktır. Bu çalışma, gelecekte yapay zeka dersinin okulların öğretim programına dahil edileceği öngörülerek, öğretmenlerin deneyimlerinin yapay zeka öğretim programı için bir yol haritası olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, derslerinde yapay zeka kullanan fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekanın eğitim-öğretim sürecine etkilerine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen bilimleri öğretmenleri yapay zeka ile fen bilimleri dersi arasında nasıl bir bağ kurmaktadır?
2. Fen bilimleri öğretmenleri yapay zeka entegreli fen derslerinde neler yaşamaktadır?
3. Fen bilimleri öğretmenleri deneyimlerine dayalı olarak fen bilimleri derslerinde yapay zeka kullanımına yönelik hangi öneri ve uyarılarda bulunmaktadır?

Yöntem

Yapay zeka eğitimi aldıktan sonra derslerinde yapay zeka kullanan fen bilimleri öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerine odaklanan çalışma fenomenoloji (olgu bilim) deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen fenomenolojik araştırmalar, Katılımcıların yaşamış oldukları deneyim ile ilgili hissettikleri, algıları, düşünceleri ve bunları nasıl yapılandırıp kendilerinde nasıl bir bilinçlilik durumu oluşturdukları fenomenoloji çalışmalarında masaya yatırılır (Patton, 2002). Fenomenoloji esas olarak kişilerin yaşadıkları olay ya da durum ile oluşturdukları öznel deneyimlerin incelendiği bir nitel araştırma türüdür (Lester, 1999). Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde yapay zekaya yönelik bire bir deneyimleri olgu olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan ve yapay zeka eğitimi almış toplam 6 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu araştırmanın amacına uygun olarak kartopu örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu teknik, zengin veri elde

edilebilecek kişi ve kritik durumlara odaklandığı için (Creswell, 2013) bu çalışmada da fen bilimleri derslerinde yapay zeka kullanan fen bilimleri öğretmenleri odak olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada verilerin iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak amacıyla veriler gözden geçirilmiş, gerekli olduğunda araştırmalar yapılmış ve nitel araştırma konusunda uzman kişilerin görüşü alınmıştır. Araştırma sürecinde randevulu formal online görüşmeler yapılmıştır. Soruların detaylı cevaplandırılması amacıyla ek sorular sorulmuştur. Fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların izni dâhilinde kayıt altına alınmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara Ö1, Ö2 ve Ö3 (öğretmen 3) şeklinde kodlar verilmiş ve isimleri gizlenmiştir.

Görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmek, ortaya çıkan durumu modellemek için MAXQDA-24 paket programı kullanılmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtılabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda, fen bilimleri öğretmenlerinin;

1. Fen bilimleri teknoloji entegrasyonunun en kolay sağlanabildiği ders olarak görmektedirler. Derslerde yapay zeka kullanımı olarak düşündüğümüzde ise öğretim programımızın buna uygun olmadığı görüşünü belirtmişlerdir. Ders saatinin yetersiz olması, öğrencilerin sınavlara hazırlanması ve bu sebepten konu içeriklerinin yetiştirilmeye çalışılması, velilerin sınava yönelik çalışmalar yapılmasını beklemesi öğretmenlerin derslere yapay zeka entegre etmelerinin önündeki engellerden bazılarıdır. Öğretmenler bu noktada kendi kişisel gelişimleri için yapay zekadan daha çok faydalandıklarını da dile getirmişlerdir. Yabancı dil öğreniminde, etkinlik ve proje tasarlarken kullandıklarını belirtmişlerdir.
2. Derslerine teknolojiyi entegre ettiği ve yapay zekadan faydalandıkları görülmektedir. Derslerinde yapay zekadan faydalandıklarında öğrencilerin motivasyonlarının, derse olan ilgilerinin ve odaklanma sürelerinin arttığını; görselleştirme arttığı içinde öğrenmelerinin arttığını gözlemlemişlerdir. Katılımcılar yapay zekanın akademik başarıyı artırması konusunda farklı görüşlere sahiptir. Görselleştirmeye kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini belirten öğretmenler yapay zeka kullanımının akademik başarıyı arttırdığını savunurken; öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımını oyun olarak görüp, eğlenceli vakit olarak değerlendirmeleri ve öğrencilerin yapay zeka ile geliştirdikleri becerilerini ölçebilecek bir ölçme değerlendirme sisteminin olmaması da öğretmenleri akademik başarıyı arttırmadığı görüşüne sevk etmektedir.

3. Yapay zeka kullanımının yaygınlaştırılması için öncelikli olarak yapay zekanın derslerde etkili bir şekilde nasıl kullanılabilceği konusunda öğretmenlerin mutlaka bilgilendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, Eğitimde yapay zeka, Fen bilimleri öğretmenleri

Kaynakça

Ahmad, K., Iqbal, W., Hassan, A., Qadir, J., Benhaddou, D., Ayyash, M. & Fuqaha, A. (2020). Artificial intelligence in education: A panoramic review. 1-51. doi:10.35542/osf.io/zvu2n

Bozkurt, A. (2023). Postdigital artificial intelligence. In P. Jandrić (Ed.), *Encyclopaedia of postdigital science and education*. Springer.

Cave, S., & Dihal, K. (2018). Ancient dreams of intelligent machines: 3,000 years of robots. *Nature*, 559(7715), 473-475. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-05773-y>

Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264 – 75278. doi:10.1109/ACCESS.2020.2988510

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage

Çetin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. DOI: 10.26466/opus.911444.

Çolak, A. F. (2022). Ortaokullarda yapay zeka için geliştirilen kurs planı ve içeriklerin öğrencilerin üstbilişsel davranışlarına etkisi (Tez No. 738997) [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu ulusal Tez Merkezi.

Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton: Stan Lester Developments.

Oecd (2022), <https://oecd.ai/en/> adresinden 15 Mayıs 2022 tarihinde erişilmiştir.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Taneri, G. U. (2020). Artificial intelligence & Higher education: Towards customized teaching and learning, and skills for an AI world of work. *Research & Occasional Paper Series: CSHE 6.2020*. Center for Studies in Higher Education.

Turing, A. (1950) Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49(236), 433–460.

TÜBİTAK, (2023). Yapay Zeka Ekosistem Çağrısı. https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/18842/1711_yze_2023_cagri_metni_-_26.04.2023.pdf

Türkiye Bilişim Derneği, (2020). Türkiye’de Yapay Zekanın Gelişimi İçin Görüş ve Öneriler. <https://www.tbd.org.tr/pdf/yapay-zeka-raporu.pdf>

Unesco (2022), <https://www.unesco.org.tr/> Unesco adresinden 15 Mayıs 2022 tarihinde erişilmiştir.

Yang, W. (2022). Artificial intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100061.

ChatGPT'nin Matematik Eğitiminde Kavramsal Anlamanın Geliştirilmesine Katkısı

Celalettin Arslan

Milli Eğitim Bakanlığı
celalettinarslan25@gmail.com

Problem Durumu

Matematik eğitimi, öğrencilere sadece belirli formüller ve prosedürleri öğretmenin ötesinde, bu formüllerin ve kavramların arkasındaki mantığı anlamalarını sağlamayı amaçlar. Matematiksel kavramlar genellikle soyut ve karmaşık olduğundan, öğrencilerin bu kavramları derinlemesine kavraması zaman alabilir ve öğretim süreci boyunca çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Geleneksel öğretim yöntemleri, çoğu zaman bu soyut kavramları anlamak için yetersiz kalabilir. Özellikle matematik eğitiminin belirli seviyelerinde, öğrenciler formülleri ezberleyerek veya mekanik olarak uygulayarak başarılı olabilirler, ancak bu durum onların kavramsal anlama düzeylerini derinleştirmelerine engel olabilir.

Kavramsal anlama, matematiksel kavramların sadece yüzeysel olarak bilinmesi değil, bu kavramların altında yatan mantığın ve çeşitli bağlamlarda nasıl uygulanabileceğinin derinlemesine anlaşılması anlamına gelir. Bu, öğrencilerin sadece formülleri hatırlamalarını değil, aynı zamanda bu formüllerin nasıl ve neden çalıştığını anlamalarını sağlar. Örneğin, bir öğrenci türev alma işlemini öğrenirken sadece türev formülünü uygulamayı öğrenebilir. Ancak, bu işlemin arkasındaki mantığı ve türevlerin gerçek hayattaki uygulamalarını anlamak, öğrencinin matematiksel düşünme becerilerini geliştirir ve kavramın gerçek anlamını kavramasına yardımcı olur.

Bu noktada, yapay zeka (YZ) teknolojileri, özellikle de ChatGPT gibi metin tabanlı yapay zeka modelleri, eğitim sürecinde önemli bir rol oynayabilir. ChatGPT, öğrencilere sadece belirli bir formülü nasıl uygulayacaklarını öğretmekle kalmaz, aynı zamanda bu formülün arkasındaki mantığı ve farklı durumlarda nasıl kullanılabileceğini de açıklayabilir. ChatGPT, öğrencilerle etkileşim kurarak onlara çeşitli problem çözme bağlamları sunabilir ve bu sayede onların kavramsal anlama düzeylerini derinleştirebilir.

Ancak, ChatGPT gibi YZ destekli araçların matematik eğitiminde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği konusunda hala bir dizi soru ve belirsizlik vardır. Bir yandan, bu teknolojilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl destekleyebileceği konusunda büyük bir potansiyel olduğu kabul edilirken, diğer yandan bu araçların eğitim pratiğine entegrasyonu konusunda çeşitli zorluklar ve sınırlamalar mevcuttur.

Örneğin, YZ araçlarının öğrencilere nasıl doğru bir şekilde rehberlik edebileceği, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine nasıl uyum sağlayabileceği ve bu araçların öğrenci-öğretmen etkileşimlerini nasıl etkileyebileceği gibi sorular, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları tarafından yanıtlanması gereken

önemli sorulardır. Bununla birlikte, YZ destekli araçların öğretmenlerin rolünü nasıl dönüştüreceği ve eğitimdeki geleneksel pedagojik yaklaşımlarla nasıl uyumlu hale getirileceği de araştırılması gereken önemli konulardan biridir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, ChatGPT'nin matematik eğitiminde kavramsal anlamayı nasıl destekleyebileceğini teorik olarak incelemektir. Bu, öğrencilerin soyut matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek stratejilerin ve senaryoların geliştirilmesini ve bu senaryoların eğitimde nasıl uygulanabileceğinin araştırılmasını içerir. Bu çalışma, ChatGPT'nin eğitimdeki rolünü ve potansiyelini anlamak için bir temel oluşturmayı ve gelecekte yapılacak deneysel çalışmalar için bir rehber sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış olup, ChatGPT'nin matematik eğitiminde kavramsal anlamayı derinleştirme potansiyelini teorik olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

1. Literatür Taraması: Bu aşamada, yapay zeka destekli öğrenme araçlarının eğitimdeki rolü üzerine yapılan mevcut teorik yaklaşımlar incelenmiştir. Öncelikle, YZ'nin eğitimde kullanımı üzerine yapılan çalışmalardan faydalanılmıştır. Örneğin, Luckin vd. (2016), YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, Woolf (2009) tarafından geliştirilen YZ destekli eğitim sistemleri, öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim sağlama yetenekleriyle, öğrenme sürecinde derinlemesine anlamayı destekleyebileceğini göstermiştir. YZ'nin öğrenci performansını izleme ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirme yetenekleri, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarını sağlayabilir (Holmes, 2019). Bu kapsamda, bilişsel yük teorisi (Sweller, 1988), yapılandırmacı öğrenme teorisi (Piaget, 1970), ve çoklu temsil teorisi (Ainsworth, 2006) gibi teorik çerçeveler de değerlendirilmiştir. Sweller (1988) tarafından geliştirilen bilişsel yük teorisi, öğrenme sürecinde bilişsel kapasitenin etkin kullanımı üzerinde dururken, Piaget'nin (1970) yapılandırmacı öğrenme teorisi, öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde inşa ettikleri bir süreç olarak öğrenmeye vurgu yapar. Ainsworth'un (2006) çoklu temsil teorisi ise, farklı temsil biçimlerinin bir arada kullanılmasının kavramsal anlamayı nasıl derinleştirebileceğini ele alır. Bu teoriler, ChatGPT gibi araçların kavramsal anlamayı derinleştirme potansiyelini daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır.

2. Teorik Analiz: Literatür taramasından elde edilen veriler ışığında, ChatGPT'nin matematiksel kavramları öğretme potansiyeli teorik olarak analiz edilmiştir. Özellikle, kesirler, fonksiyonlar, türev, Pisagor teoremi ve istatistiksel ölçümler gibi bazı temel matematiksel kavramlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kavramlar, matematik eğitiminin kritik bileşenlerinden bazılarını oluşturmaktadır ve öğrencilerin bu kavramları derinlemesine anlamaları büyük önem taşır (Tall, 2004; Hiebert & Carpenter, 1992). Örneğin, kesirlerin farklı temsilleri (görsel, sözel, sayısal) kullanılarak ChatGPT'nin, öğrencilerin bu kavramı daha iyi anlamalarına nasıl katkı sağlayabileceği teorik olarak incelenmiştir. Bununla birlikte, Bruner'in (1966) temsiller teorisi, öğrencilere aynı kavramın farklı temsillerini sunarak derinlemesine anlama sağlama yaklaşımını desteklemektedir. Ayrıca, fonksiyonlar ve türev gibi daha ileri düzey kavramların ChatGPT aracılığıyla nasıl öğretilabileceği ve öğrencilerin bu kavramların altında yatan mantığı kavrayıp kavrayamayacağı analiz edilmiştir. Özellikle, Skemp'in (1976) kavramsal

ve prosedürel bilgi arasındaki ayrımı, ChatGPT'nin öğrencilere hem derinlemesine kavram bilgisi hem de prosedürel uygulama becerileri kazandırma potansiyelini değerlendirmemizde kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin fonksiyonların grafiksel, analitik ve sayısal temsillerini anlamalarına yardımcı olabilecek senaryolar bu tür kavramların öğretiminde olumlu etki yaratacaktır (Kaput, 1987).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları, ChatGPT'nin matematik eğitiminde kavramsal anlamayı desteklemede önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Teorik analizler, ChatGPT'nin öğrencilerin soyut matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek bir yapay zeka aracı olarak kullanılabilmesini göstermektedir. ChatGPT, öğretmenlerin ders anlatımını desteklemek amacıyla, soyut matematiksel kavramları farklı temsillerle sunmak için kullanılabilir. Bu, öğrencilerin geleneksel yöntemlerin yanı sıra yapay zeka destekli platformlar aracılığıyla da kavramsal anlamalarını derinleştirmelerine olanak tanır.

ChatGPT'nin farklı eğitim düzeylerinde kullanımı da incelenmelidir. İlköğretimde, temel matematik kavramları öğretiminde oyun tabanlı stratejilerle entegre edilebilirken, ortaöğretim ve lise düzeyinde karmaşık kavramların anlaşılmasında rehberlik sağlayabilir. Özellikle lise düzeyinde, türev ve integral gibi soyut konuların ChatGPT aracılığıyla açıklanması, öğrencilerin bu konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma, ChatGPT'nin matematik eğitiminde kavramsal anlamayı derinleştirmedeki potansiyelini ve yapay zeka destekli öğrenme araçlarının eğitime entegrasyonu konusunda stratejiler sunmaktadır. Gelecekteki araştırmaların bu teorik modeli uygulamalı olarak test etmesi ve ChatGPT'nin eğitimdeki etkinliğini değerlendirmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, kavramsal anlama, yapay zeka, ChatGPT

Kaynakça

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3), 183-198. .

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.

Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 65-97). Macmillan.

Holmes, W. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 365-367.

Kaput, J. J. (1987). Representation systems and mathematics. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 19-26). Lawrence Erlbaum Associates.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Viking Press.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77(1), 20-26.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.

Tall, D. (2004). Building theories: The three worlds of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 24(1), 29-32.

Woolf, B. P. (2009). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.

Yapay Zekanın Yaratıcı Yazma Üzerindeki Etkisine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Vesile Genç Atmaca^{1,*} & Nevzat Yiğit¹

¹ Trabzon Üniversitesi
astre61.vg@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz dünyasının en önemli konuları ve teknolojileri arasında yerini alan yapay zekaya olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Bugün endüstri, enerji, madencilik, tarım, sağlık, sesli asistanlar, online sohbet, iletişim, yazılım geliştirme ve eğitim gibi birçok alanda yapay zeka uygulamaları etkili olmaktadır. Yapay zekâ yöntemleri, en zor ve karmaşık olan hesaplamaları çözebilecek düzeye gelirken, sergilediği görülmemiş performanslarıyla insanlığın gelecekteki gelişimini derinden etkileyebilir (Arrieta vd., 2020). Bu bağlamda yapay zekâ, bilim için devrim niteliğinde bir araç olarak kabul edilirken gelecekteki araştırmalarda yaratıcı bir rol oynayacağı öngörülmektedir (Krenn vd., 2022). Yapay zeka teknolojisi yazma öğretiminde yaygın olarak benimsenmiş olsa da, henüz yapay zeka özellikli araçların işbirlikçi ve üretken yönleri aracılığıyla yazma konusundaki yaratıcılığı geliştirmesi yeteri kadar ele alınmamıştır (Woo & Guo, 2023). Tarihsel olarak yaratıcılık yeteneği, insanları makinelerden ayıran en önemli özellik olarak kabul edilmiştir. Fakat günümüzde, yeni nesil "üretken" yapay zekâ uygulamaları, insan yaratıcılığının gerçekte ne kadar büyük olduğu konusunda şüphe uyandırmaktadır (Marr, 2023). Yapay zeka teknolojisinin savunucuları, yapay zekânın yazma sürecindeki yaratıcılığı ve verimliliği artırabileceğini iddia ederken karşıt düşüncedekiler yazmanın özündeki insani duygusal özellikleri yok edeceğini savunarak onu bir tehdit olarak algılamaktadırlar (McGhee, 2023). Alan yazında, Canva, DALL E, Midjourney, Lexica.art, Bing (Copilot) gibi yapay zeka araçlarının özellikle görüntü oluşturma ile birlikte yaratıcı yazmayı (Thi Tra My ve Thi Ha, 2024), ChatGPT gibi üretken yapay zeka uygulamalarının da yaratıcı yazma verimliliğini artırdığı belirtilmektedir (Bhimavarapu, 2023). Yapay zeka ile yaratıcı yazma arasındaki ilişkiyi en doğru şekliyle anlayabilmek için yapay zeka ve yaratıcı yazma konusunda yapılan mevcut araştırmaların ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi gerekmektedir. Yapay zeka alanında yapılan çalışmaların içerik analizi yönüyle incelenmesine rağmen, yapay zeka ile yaratıcı yazma ilişkisini irdeleyen araştırmalar sayıca istenilen düzeyde değildir. Bu çalışmanın amacı, yapay zekânın yaratıcı yazma üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmaların incelenmesidir. Yapay zekâ ve yaratıcı yazma ilişkisinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi ile ileride bu konuda araştırma yapacaklara bir bütün olarak bakış açısı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, bir nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, literatür taraması yapma, teorik bir çerçeve oluşturma, mevcut araştırma bulgularını sentezleme ve eğilimleri analiz etme gibi farklı amaçlarla kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2012,s.18). Araştırmada doküman analizi kapsamında kullanılan yöntemlerden biri olan betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Betimsel içerik analizi, belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır. (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34).

Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaç doğrultusunda yıl, ülke ve alan sınırlaması yapılmadan Google Akademik, ERİC, ULAKBİM, YÖK Tez platformları üzerinde “yapay zeka” ve “yaratıcı yazma” kavramları hem Türkçe hem de İngilizce aratılarak 12 makale, 2 tam metin bildiri ve 1 tane araştırma projesi olmak üzere toplam 15 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar; hedeflenen amaçlara ulaşmak için kullandığı yöntemler, yararlanılan örneklem grupları, veri toplama araçları, yayınladıkları yıllara göre dağılımı, yayınladıkları ülkelere göre dağılımı, kullanılan yapay zeka araçları, araştırmanın türü ve ulaşılan sonuçlar olmak üzere 8 ölçüte göre değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

“Yapay zeka” ve “yaratıcı yazma” kavramları ile yıl, alan ve ülke sınırlaması yapılmadan genel bir araştırma yapılmış olup toplam 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 14’ü yurt dışı olmak üzere 1 tanesi Türkiye’ye aittir. Buna göre yapay zekânın yaratıcı yazma üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sayısının yurt dışı ile kıyaslandığında Türkiye’de yetersiz olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmalar yıl ölçütüne göre incelendiğinde 12 çalışmanın 2023 ve 2024 yıllarında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı doğrultusunda incelenen araştırmaların son iki yılda önceki yıllara göre önemli sayıda arttığı söylenebilir. İçerik analizleri yapılan araştırmaların 13’ün de yapay zekânın yaratıcı yazmaya olumlu etkisinin olduğu vurgulanırken, 2’sin de olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, yaratıcı yazma, betimsel içerik analizi

Kaynakça

Arrieta, A. B., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Bennetot, A., Tabik, S., Barbado, A., & Herrera, F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information fusion*, 58, 82-115.

Bhimavarapu, V. (2023). The Impact of Generative AI on Human Productivity in Creative Writing. *Journal of Student Research*, 12(3).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

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

Krenn, M., Pollice, R., Guo, S. Y., Aldeghi, M., Cervera-Lierta, A., Friederich, P., & Aspuru-Guzik, A. (2022). On scientific understanding with artificial intelligence. *Nature Reviews Physics*, 4(12), 761-769.

Marr, B. (2023, 4 Mayıs) The intersection of ai and human creativity: can machines really be creative?, *Forbes*, <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/03/27/the-intersection-of-ai-and-human-creativity-can-machines-really-be-creative/?sh=36c44f5e3dbc>.

McGhee, L.W. (2023, 10 Mart) AI vs. human creativity: a look at artificial intelligence creative writing, art and architecture. *7t Digital Transformation, Technology Trends*, <https://7t.co/blog/ai-vs-human-creativity-a-look-at-artificial-intelligence-creative-writing-art-and-architecture/>

Thi Tra My, N. & Thi Ha, T. (2024), Applying artificial intelligence tools to enhance language proficiency through creative writing skills for Vietnamese pupils, *Educational Administration: Theory And Practice*, 30(4), 1751-1765, Doi: 10.53555/kuey.v30i4.1745

Woo, D.J., Guo, K. (2023). Exploring an AI-supported approach to creative writing: Effects on secondary school students' creativity. *Researchgate*. DOI:10.13140/RG.2.2.24489.06247 : <https://www.researchgate.net/publication/369013951>

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

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılabilecek Üretken Yapay Zekâ Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Hıdır Karaduman

Anadolu Üniversitesi
hidirk@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Yapay zekâ (YZ), bilgisayarların insan benzeri zeka göstererek farklı görevleri yerine getirebilme kabiliyetini ifade eder. Üretken yapay zeka (ÜYZ) ise, birçok alanı kapsayan önemli bir teknolojik yenilik olarak kabul edilmektedir (Bozkurt, 2023). Bu teknoloji, özellikle büyük veri setleri üzerinde eğitilerek metin, görüntü, ses ve video gibi çeşitli formatlarda yeni içerikler yaratabilir. ÜYZ, derin öğrenme ve sinir ağları gibi ileri teknikleri kullanarak verilerdeki desenleri ve ilişkileri öğrenip özgün içerikler üretebilir (Chan & Colloton, 2024).

ÜYZ'nin uygulama alanları oldukça genişir ve çeşitli sektörlerde önemli yenilikler sağlamaktadır (Rabelo, Bhide & Gutiérrez, 2018; Chaivisit vd., 2024; Ch'ng, 2024; Dodhia, 2024; Güzelci & Karadag, 2024). Özellikle eğitimde giderek artan bir önem ve kapsama sahiptir. ÜYZ araçlarının farklı türde içerikler üretme yetenekleri vardır. Bu araçlar, metin, görüntü, ses, video ve kod üretimi gibi kategorilerde sınıflandırılır ve her bir kategori, kendi içinde belirli uygulama alanlarını içerir. Bu sınıflandırma, ÜYZ'nin çeşitli alanlardaki etkisini ve potansiyelini daha iyi anlaşılmasına da yardımcı olmaktadır.

Eğitimde üretken yapay zekâ kullanımı, tüm disiplinlerde olduğu gibi sosyal bilgiler eğitimini de derinden etkilemektedir. Üretken yapay zekânın sosyal bilgiler eğitimine sunduğu katkılar, henüz sınırlı sayıda çalışma ile ele alınmıştır. Ancak, bu alandaki potansiyel hem geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesi hem de sosyal bilgiler dersinin öğrenme-öğretme sürecinin zenginleştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Karaduman ve Yetişensoy, 2023). Özellikle ÜYZ araçları sosyal bilgiler alanında önemli bir dönüşüm potansiyeline sahiptir. Sosyal bilgiler alanında ÜYZ araçlarının sınıflandırılması, bu disiplinin çeşitli konularında nasıl yenilikçi çözümler sunabileceğini anlamamıza olanak tanımaktadır. Örneğin, metin üretim araçları, öğrencilerin tarihsel olayları veya coğrafi kavramları anlamalarını kolaylaştırmak için özelleştirilmiş anlatımlar veya senaryolar oluşturabilmektedir. Görüntü üretim araçları, haritalar, grafikler ve tarihi belgelerin görsel temsillerini sağlayarak görsel öğrenmeyi desteklerken, ses ve video üretim araçları, etkileşimli ders materyalleri ve sanal tur içerikleri yaratmak için kullanılabilir. Bu araçların çeşitli uygulamaları, sosyal bilgiler derslerinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha zengin ve etkileşimli öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu kapsamda bu bildiri sosyal bilgiler eğitiminde ÜYZ araçlarının kullanımını ve bu teknolojinin sunduğu yenilikçi fırsatları ele alarak bunlara yönelik örnekler ve öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Üretken yapay zekânın eğitimin farklı alanlarında kullanımına yönelik çalışmalar ve örnekler gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler eğitiminde üretken yapay zeka (ÜYZ) araçlarının kullanımını kapsamlı bir şekilde ele almak ve bu teknolojinin sunduğu yenilikçi fırsatları değerlendirerek, bu alanda uygulanabilir örnekler ve somut öneriler sunmaktır. Bu kapsamda, bu çalışmada öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilecek ve bu doğrultuda, ÜYZ'nin sosyal bilgiler eğitiminde nasıl kullanılabilceğine dair mevcut alan yazın incelenecektir. ÜYZ'nin sosyal bilgiler eğitimi alanındaki sınıflandırmaları, potansiyel uygulama alanları ve bu teknolojinin eğitim süreçlerine katkıları detaylı bir şekilde analiz edilecektir. Aynı zamanda, ÜYZ araçları metin, görüntü, ses, video ve kod üretimi gibi çeşitli kategoriler çerçevesinde ele alınacak ve bu araçların sosyal bilgiler derslerinde nasıl entegre edilebileceğine dair somut ve çeşitli örnekler sunulacaktır. Son olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenleri, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için pratik ve uygulanabilir öneriler geliştirilecektir. Bu öneriler çerçevesinde ÜYZ'nin sosyal bilgiler eğitimde etkin, anlamlı ve etkileşimli bir şekilde kullanılmasına örnek sağlamak amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ÜYZ araçları, farklı türde içerikler üretme yeteneğiyle farklı uygulamalara ve özelliklere sahiptir. Gerçekleştirilen alan yazın taraması ve örnek uygulamalar üzerinden yapılan değerlendirmeler sonucunda, ÜYZ'nin sosyal bilgiler derslerinde öğretmenler ve öğrenciler için daha etkileşimli, anlamlı ve zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sağlama potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda, sosyal bilgiler eğitiminde ÜYZ araçlarının etkili ve yenilikçi bir şekilde nasıl kullanılabilceğine dair kapsamlı bir anlayış elde edilmesi beklenmektedir. Ayrıca, ÜYZ teknolojilerinin sosyal bilgiler eğitimdeki uygulamaları konusunda öğretmenler, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için somut öneriler sunacak olması bu teknolojilerin sosyal bilgiler eğitim süreçlerinde daha yaygın ve etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, yapay zekâ, üretken yapay zekâ

Kaynakça

Bozkurt, A., (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72.

Chan, C. K. Y., & Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect* (p. 287). Taylor & Francis.

Ch'ng, L. K. (2024). Standing on the Shoulders of Generative AI. In R. Sharma & A. Bozkurt (Eds.), *Transforming Education With Generative AI: Prompt Engineering and Synthetic Content Creation* (pp. 1-21). IGI Global. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.4018/979-8-3693-1351-0.ch001>

Chaivisit, S., Asino, T. I., Jongsermtrakoon, S., Thompson, P., Rezaie, F., & Siripipattanakul, S. (2024). Empowering Educators With Generative AI Tools and Support. In R. Sharma & A. Bozkurt (Eds.),

Transforming Education With Generative AI: Prompt Engineering and Synthetic Content Creation (pp. 56-81). IGI Global. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.4018/979-8-3693-1351-0.ch003>

Dodhia, R. (2024). AI for social good: Using artificial intelligence to save the world. John Wiley & Sons.

Güzelci, O. Z. & Karadag, I. (2024). Revisiting the Key Components of Creativity Through Generative AI. In S. Hai-Jew (Ed.), Making Art With Generative AI Tools (pp. 1-16). IGI Global. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.4018/979-8-3693-1950-5.ch001>

Karaduman, H., & Yetişensoy, O. (2023). Sosyal bilgiler ve yapay zekâ: Eğitimde ideal bir sentez mi? In A. F. Ersoy & H. Karaduman (Eds.), Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 3 (pp. 249-277). Eğiten Kitap Yayıncılık.

Rabelo, L.C., Bhide, S., & Gutiérrez, E. (2018). Artificial Intelligence: Advances in Research and Applications.

Eğitimde Yapay Zeka Kullanımının İncelenmesi

Elvan Uzman ^{1,*} & Bülent Alagöz ¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
elvanuzmann@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojinin eğitim alanında kullanım alanı ve şekli her geçen gün farklılaşmaktadır. Bilgisayarların aktif olarak kullanıldığı eğitim alanının, ilerlemekte olan teknolojiye ayak uydurması yapay zekâ ile farklı bir boyut kazanmaya başlamıştır. Akıllı sistemler olarak nitelendirilen yapay zekâ ürünleri bilgisayar kontrollü makinelerin / robotların neredeyse insana ya da insana benzer görevleri yerine getirme potansiyelini ifade eder. Yapay zekâ sayesinde, insanın zihinsel özelliklerine, davranışlarına, algılama yeteneğine ve belirli durumun anlamını belirleme yeteneğine sahip çeşitli robotlar geliştirme çalışmaları devam etmektedir. (Zhang ve diğerleri, 2016; Shabbir ve Anwer, 2018, s.1). Geliştirilen yapay zeka ürünleri, endüstri, hastaneler, askeri, müzik, oyun, kuantum bilimi okullar ve diğer birçok sektörde yaygınlaşmakta ve yaşamın bir parçası olma yolunda ilerlemektedir (Wong ve Bressler, 2016; Shabbir ve Anwer, 2018, s.1). Eğitimde yapay zekâ kullanımı (AIED), 1970'lerde insanların öğrenmelerine yardımcı olabilecek uygulamalar oluşturmak istenmesiyle ortaya çıkmıştır (Self, 2015; Kay, 2015, s.1). AIED tarihçesi boyunca, bilgisayar sistemleri oldukça gelişme göstererek, değişimler yaşanmıştır. Teknolojinin bu denli yaygınlaşması sonucunda eğitim öğretim alanlarında bir takım değişimlerin olması kaçınılmaz hale getirmekte (Parlak, 2017, s.1741) ve yapay zeka sistemlerinin eğitimde çeşitli rolleri üstleneceği öngörülmektedir (Pehlivan, 2018).

Yapay zekâ uygulamalarının yıllar içinde farklı bir boyut kazanması, hayatın her alanında birtakım soru işaretlerini beraberinde getirmektedir. Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında yapılan araştırmalar uygulamaların bazı fırsat ve zorlukları beraberinde getireceğini öngörmektedir. Eğitimde yapay zeka uygulamalarının öğrenmeyi daha bireysel hale getireceği, etkili öğrenme deneyimleri sağlayacağı, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesine, yaratıcılıklarını geliştirmesine ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmasına yardımcı olacağı belirtilmektedir (Bajaj ve Sharma, 2018; Liang & Chen, 2018; Xue ve Li, 2018). Ayrıca, literatürde yapay zekanın özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri destekleyebileceği, farklı öğrenme stillerindeki öğrencilere hitap edebileceği, öğrenenleri bir öğrenme koçu olarak analiz edebileceği, öğrenme sürecini daha verimli hale getirebileceği ve kariyer planları yapmalarına yardımcı olabileceği de yer almaktadır (Catlin & Blamires, 2019; Mu, 2019). Yapılan çalışmalar, temel olarak yapay zeka sistemleri tarafından eğitim / öğretim desteğine odaklanmıştır. Eğitimde yapay zekanın daha etkin ve verimli kullanılmasına yönelik planların yapılmasında yeni eğitim teknolojilerine uyum sürecine destek olacaktır.

Önemi

Yapay zeka, eğitimde giderek daha fazla yer bulmakta ve hem Türkiye'de hem de dünya genelinde çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Türkiye'de, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği EBA

platformunda yer alan EBA Asistan, yapay zeka tabanlı bir rehber olarak öğrencilere derslerle ilgili sorularını yanıtlayarak rehberlik hizmeti sunmaktadır. Ayrıca, yapay zeka, sınav değerlendirme sistemlerinde de önemle kullanılmaktadır. Optik okuma sistemleri, sınavları hızla değerlendirirken, açık uçlu soruların değerlendirilmesi için de yapay zeka kullanılmaya başlanmıştır. Özel okullar ve dershaneler, öğrencilerin zayıf oldukları alanlara odaklanan kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunan akıllı öğrenme sistemlerini benimsemektedir. Türkiye’de dil öğrenimi için de yapay zeka tabanlı uygulamalar kullanılmakta, bu sayede öğrenciler telaffuzlarını geliştirebilmektedir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik projeleri de eğitimde yenilikçi yaklaşımlar sunmakta, bu teknolojilerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulmaktadır.

Dünya genelinde ise yapay zeka, eğitimde devrim yaratacak projelerle karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, ABD’de DreamBox ve Carnegie Learning gibi platformlar, öğrencilere bireysel hızlarına uygun eğitim almalarını sağlamaktadır. Gradescope gibi platformlar, sınavları ve ödevleri otomatik olarak değerlendirirken, Turnitin ise öğrenci ödevlerinde intihal tespitini yaparak akademik dürüstlüğü teşvik etmektedir. Çin’de Squirrel AI, öğrencilerin performansını analiz ederek kişiselleştirilmiş içerikler sunmakta, Hindistan’da ise Byju’s gibi platformlar, geniş kitlelere düşük maliyetli ve eğitim fırsatları sunmaktadır. Avrupa’da Birleşik Krallık ve Finlandiya, yapay zeka destekli öğrenme araçlarıyla öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirirken, Afrika’da AI, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Güney Amerika’da Brezilya ve Arjantin, yapay zekayı eğitimde kaliteyi artırmak için kullanmakta, Avustralya ve Yeni Zelanda’da kırsal alanlardaki öğrencilere ulaşmak için yapay zeka tabanlı eğitim platformları geliştirilmektedir. Antarktika’da ise, araştırma üslerinde yapay zeka, çevrimdışı eğitim materyalleri ve uzaktan eğitimde kullanılmaktadır. Bu örnekler, yapay zekanın eğitimde küresel ölçekte kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, öğretmenlerin iş yükünü azaltma ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Yöntem

Araştırmada, yapay zekanın eğitimde kullanımını, Türkiye ve dünya genelinde (7 kıtada) yapay zekaya yönelik bakış açılarını ve uygulama alanlarını tespit etmek amacıyla kapsamlı bir inceleme yapılmıştır. Bu çalışmanın yöntemi nitel bir araştırma olarak belirlenmiş ve doküman inceleme deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda, mevcut literatür ve kaynaklar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Yapay zekaya yönelik bakış açılarını anlamak ve bu konuda var olan algıları değerlendirmek amacıyla tarama (betimsel) desen de kullanılmıştır. Tarama modelinin amacı, geçmişte ya da günümüzde var olan durumları oldukları gibi tasvir etmektir ve bu araştırmada yapay zekanın eğitimdeki yeri ve etkisi bu çerçevede ele alınmıştır (Karasar, 2023). Araştırma kapsamında, çalışmada YÖKTEZ veri tabanında yapay zeka ile ilgili yapılan tezler ve Google Akademik’te yayımlanan akademik makaleler incelenmiştir. Bu sayede, yapay zekanın eğitimde nasıl konumlandırıldığı, hangi alanlarda kullanıldığı ve bu alandaki akademik çalışmaların genel eğilimleri hakkında kapsamlı bilgi elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, yapay zekanın eğitimdeki rolünü ve gelecekteki potansiyel kullanım alanlarını anlamak için önemli bir katkı sağlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında Yapay Zeka ile ilgili 2024'e kadar literatürde var olan konu ile ilgili veri tabanında belirtilen anahtar kelimelerle gerçekleştirilen tarama sonrası ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezleri içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgulardan Yapay Zeka ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın incelenen alanlar bağlamında yıllara göre yapılan Yapay Zeka ile ilgili yüksek lisans ve özellikle de doktora tezlerinin alan gelişimleri bakımından yeterli sayıda olmadığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak yapılan çalışmaların büyük çoğunda Yapay zeka konulu çalışmaların olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan yapılacak olan araştırmanın literatüre yönelik katkı sunacağı düşünülmektedir. Yapay zekanın etik kaygıları beraberinde getirdiği sonucuda elde edilmiştir. Yapay zeka ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılması, kullanıcıların güven duygusunu artırarak, kabullenme ve hayata dahil etmelerinde etkili olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, eğitim, eğitimde yapay zeka, AIED, Türkiye'de yapay zeka, dünya'da yapay zeka, eğitim ve teknoloji

Kaynakça

Shabbir, J. and Anwer, T. (2018). Artificial Intelligence and its Role in Near Future. Cornell University.

Kay, J. (2015). Whither or wither the AI of AIED? AIED 2015 Workshop Proceedings, 1.

Parlak, B. (2017). Dijital Çağda Eğitim: Olanaklar Ve Uygulamalar Üzerine Bir Analiz. Süleyman Demirel University, Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences, 22(15), 1741.

Bajaj, R., & Sharma, V. (2018). Smart education with artificial intelligence based determination of learning styles. Procedia Computer Science, 132, 834-842

Liang, Y., & Chen, L. (2018). Analysis of current situation, typical characteristics and development trend of artificial intelligence education application. China Electrofication Education, 2018(3), 24-30

Li, Q. (2007). Student and Teacher Views about Technology: A Tale of Two Cities? Journal of Research on Technology in Education, 39, 377-397. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2007.10782488>

Catlin, D., & Blamires, M. (2019). Designing robots for special needs education. Technology, Knowledge And Learning, 24(2), 291-313.

Mu, P. (2019). Research on artificial intelligence education and its value orientation. Paper presented at the 1st International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019), China,

Coşkun, F. ve Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay Zekanın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54(3), 947-966.

Demir, O. (2019). Sürdürülebilir Kalkınma İçin Yapay Zeka, Yapay Zeka ve Gelecek, (Ed.Gonca Telli), Doğu Kitabevi, 1.Baskı, İstanbul, 44-64.

Telli, G. (Ed.). Yapay Zeka Kavramı Üzerine, Yapay Zeka ve Gelecek, Doğu Kitabevi, İstanbul, 1. Baskı, 18-24.

Gemini ve ChatGPT'nin İlkokul Ders Kitaplarındaki Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevapların Karşılaştırmalı Analizi

Musa Çalışır¹, Damla Nur Akkaya^{1,*} & Mustafa Bektaş¹

¹ Sakarya Üniversitesi
damlanr.gurel@gmail.com

Problem Durumu

Yapay zeka (AI), bilgisayarların sözlü ve yazılı dili görme, anlama ve tercüme etme, verileri analiz etme, önerilerde bulunma ve diğer gelişmiş işlevleri yerine getirmesini sağlayan çeşitli teknolojileri kapsayan bir alanı temsil eder (Google Cloud, n.d.). Son on yılda yaşanan yapay zeka devrimi, dünyayı ve toplumları birçok açıdan etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir (Makridakis, 2017). Günümüzde, hemen her alanda yapay zeka araçları etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Toplumların temel yapı taşlarından biri olan eğitimin de bu yapay zeka devriminden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bugün yapay zeka, modern eğitim sisteminin merkezi bir unsuru ve pazarda rekabet avantajı sağlamak için kritik bir araç haline gelmiştir (Yousuf ve Wahid, 2021).

Eğitimde yapay zeka araçları, eğitimin idari boyutundan sınıf içi uygulamalara kadar pek çok alanda yaygın bir şekilde benimsenmiştir (Chen vd., 2020). Yapay zekanın ilerlemesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme performanslarını geliştirme potansiyeli sunmaktadır (Hidayet vd., 2022). Bu teknolojiler doğru kullanıldığında öğrencilere kişiselleştirilmiş, esnek, kapsayıcı ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sağlayabilir (Luckin ve Holmes, 2016). Yapay zeka destekli eğitim sistemleri, öğrenme deneyimlerini optimize ederek öz-düzenleme ve öz-yönetim becerilerini geliştirerek öğrencilerin üstbilişsel yeteneklerini etkin bir şekilde artırabilir (Yang ve Xia, 2023). Ancak, yapay zekanın eğitimdeki potansiyelinin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi, dikkatli bir entegrasyon ve hazırlık gerektirmektedir (Lampou, 2023).

Yapay zeka araçları, olumlu yönlerinin yanı sıra gizlilik, önyargı ve etik sorunları da beraberinde getirmektedir (Harry, 2023). Kullanılacak yapay zeka araçlarındaki veri kalitesi ve eğitmeni eğitimi ile ilgili zorlukların dikkatle ele alınması önem arz etmektedir (Duarte vd., 2023). Ayrıca, yapay zeka araçlarının verdiği yanıtların teorik pedagojik prensiplere uygunluğu genellikle sınırlıdır (Zawacki-Richter vd., 2019). Bu nedenle, yapay zeka araçlarının eğitimde başarılı bir şekilde entegrasyonu ve sorumlu kullanımı için etik ve pratik zorlukların ele alınması (Adıgüzel vd., 2023) ve bu alandaki potansiyelin tam olarak keşfedilmesi amacıyla daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Lin vd., 2023).

Yapay zeka araçlarının çocuklara verdikleri cevapların incelenmesi, eğitim süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çocukların yapay zeka araçları ile etkileşim kurabilecekleri önemli platformlardan biri, ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki soruları çözemeyen öğrencilerin, destek almak amacıyla yapay zeka araçlarına başvurmaları muhtemeldir. Ancak, özellikle ilkökul düzeyindeki

öğrenciler, yanıtların doğruluğunu sorgulama eğiliminde olmadıkları için yapay zeka araçlarından alacakları yanlış veya eksik cevaplar nedeniyle yanlış veya eksik öğrenebilirler. Bu durum, hem öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkileyebilir hem de eğitimde yapay zekâ araçlarının kullanımını sorgulanır hale getirebilir. Dolayısıyla, yapay zekâ araçlarının çocuklara verdiği yanıtların güvenilirliğinin ve doğruluğunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı en çok kullanılan yapay zekâ araçları olan Gemini ve ChatGPT'nin ilkökul ders kitaplarındaki açık uçlu sorulara verdiği cevapların karşılaştırmalı analizi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Gemini ve ChatGPT yapay zekâ araçlarının, ilkökul üçüncü sınıf ders kitaplarındaki açık uçlu sorulara yönelik performansları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. ChatGPT ve Gemini yapay zekâ araçlarının, ilkökul ders kitaplarındaki sorulara verdikleri yanıtların nitel veri niteliği taşıması nedeniyle bu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 3. Sınıf 1. Ünite Çalışma Fasikülü – Matematik ve 3. Sınıf 1. Ünite Çalışma Fasikülü – Hayat Bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Hayat bilgisi ders kitabında, çoktan seçmeli ve öğrenciye özgü yanıtları içeren sorular çıkarılmış geriye kalan toplam 10 soru çalışmaya dahil edilmiştir. Hayat bilgisi ders kitabındaki soru sayısı ile uyumlu olması amacıyla, matematik ders kitabından da 10 sorunun eklenmesiyle birlikte toplam 20 soru ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, yapay zekâ araçları olarak, soruların görsel biçimde sunulmasını destekleyen ChatGPT-4o (28.08.2024 tarihli, dinamik olarak geliştirilen chatgpt-4o-latest modeli) ve Gemini 1.5 Flash (26.08.2024 tarihli modeli) kullanılmıştır. Yapay zekâ araçlarına giriş yapılmasının ardından, "Sana görseller aracılığıyla ders kitaplarında yer alacak sorular sorulacak, bu soruları Türkiye'de ilkökul üçüncü sınıfa giden bir çocuğun anlayabileceği şekilde açıklayarak çözmeni istiyoruz." şeklinde bir istem verilmiştir. Bu istemin ardından, ilgili soruların görselleri sırasıyla yapay zekâ araçlarına sunulmuş ve elde edilen yanıtlar Word dosyasına kaydedilerek araştırmanın nitel verileri toplanmıştır.

Elde edilen veriler, MAXQDA nitel analiz yazılımı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinden elde edilen temalar ve kodlar, bulgular bölümünde ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gemini ve ChatGPT'nin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar üzerine yapılan karşılaştırmalı analizde, dört ana tema belirlenmiştir: cevap doğruluğu, hata türleri, dil ve anlatım, ekstra bilgi ve destek sağlama. Cevap doğruluğu temasında, ChatGPT'de açık uçlu sorulara yönelik cevapların 12 tanesinin doğru sekizinin yanlış olduğu; Gemini'de ise altısının doğru 14 tanesinin yanlış olduğu görülmektedir. Hata türleri açısından, her iki modelin de soru kökünü ve görselleri anlama konusunda hata yaptığı; ancak ChatGPT'nin insani düşünme eksikliği, Gemini'nin ise bilgi eksikliği, hesaplama kaçınma,

eşleştirememe, görseli okuyamama ve kavram yanılgısı hataları yaptığı saptanmıştır. Dil ve anlatım temasındaysa, her iki modelin de verdiği cevaplarda çocuğa uygun olan ve uygun olmayan cevaplara rastlanılırken anlatımın yeterli olmadığı cevaplarla da karşılaşmıştır. Ancak Gemini'nin verdiği cevaplarda vurgulu ifadeler ve motive edici cümleler bulunurken cevapların bazılarında eğitici açıklamalar ile motive edici dil kullanımı söz konusu olsa da bu kullanımın çocuğa yönelik olmadığı bazen de anlamsız kelime kullanıldığı görülmüştür. Son olarak, ekstra bilgi ve destek temasında her iki modelin de soruyu ve cevabı açıklama, özetleme ve çözüm aşamaları sunduğu, Gemini'nin ise arka plan bilgisi, tablo ile özetleme, eğitici açıklama, ek teknolojik destek ve rehberlik sağladığı tespit edilmiştir. Bu modellerin eğitim içeriklerine daha uygun hale getirilmesi için özel olarak optimize edilmeleri öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, Gemini, yapay zekâ, açık uçlu soru

Kaynakça

Adıguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access: Practical Innovations, Open Solutions*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/access.2020.2988510>

Duarte, N., Pérez, Y. M., Beltrán, A., & García, M. B. (2023). Use of artificial intelligence in education: A systematic review. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*.

Harry, A. (2023). Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal and Hummanity (INJURITY)*, 2(3), 260–268. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>

Hidayat, R., Mohamed, M. Z. B., Suhaizi, N. N. B., Sabri, N. B. M., Mahmud, M. K. H. B., & Baharuddin, S. N. B. (2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(3), em0694. <https://doi.org/10.29333/iejme/12132>

Lampou, R. (2023). The integration of Artificial Intelligence in education: Opportunities and challenges. *Review of Artificial Intelligence in Education*, 4(00), e015. <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.15>

Lin, Y., Luo, Q., & Qian, Y. (2023). Investigation of Artificial Intelligence algorithms in education. *Applied and Computational Engineering*, 16(1), 180–184. <https://doi.org/10.54254/2755-2721/16/20230886>

Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*.

Makridakis, S. (2017). The forthcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms. *Futures*, 90, 46–60. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.006>

What is artificial intelligence (AI)? (n.d.). Google Cloud. Retrieved August 28, 2024, from <https://cloud.google.com/learn/what-is-artificial-intelligence>

Yang, Y., & Xia, N. (2023). Enhancing students' metacognition via AI-driven educational support systems. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(24), 133–148. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i24.45647>

Yousuf, M., & Wahid, A. (2021). The role of artificial intelligence in education: Current trends and future prospects. 2021 International Conference on Information Science and Communications Technologies (ICISCT).

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Üniversite Öğrencilerinin Üretken Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Tutumları ve Beklentileri: Geleceğin Teknolojilerine Açılan Bir Kapı

İsa Bahat

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
isabahat@ahievran.edu.tr

Problem Durumu

Üretken Yapay Zeka (ÜYZA) teknolojileri, özellikle ChatGPT gibi büyük dil modelleri, son yıllarda eğitim alanında büyük bir ilgi uyandırmıştır. Bu teknolojilerin sunduğu olanaklar, bilgiye erişimden akademik yazım süreçlerine kadar geniş bir yelpazede öğrencilere önemli avantajlar sağlamaktadır. Ancak, bu yeni teknolojilerin eğitimdeki yerini ve etkisini anlamak, öğrencilerin ÜYZA'ya yönelik tutumlarını, bu teknolojilerden beklentilerini ve olası endişelerini derinlemesine incelemeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma, Türkiye genelinde üniversite öğrencilerinin ÜYZA teknolojilerine yönelik tutumlarını ve bu teknolojilerin eğitim süreçlerinde nasıl bir rol oynadığını anlamayı amaçlamaktadır.

Anket formu, öğrencilerin ÜYZA teknolojilerine yönelik tutumlarını anlamaya yönelik olarak hazırlanmış sorular içermektedir. Bu sorular, öğrencilerin ÜYZA'yı hangi sıklıkta kullandıkları, bu teknolojileri hangi amaçlarla tercih ettikleri ve ÜYZA'nın akademik başarılarına katkı sağlayıp sağlamadığı gibi konuları kapsamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ÜYZA kullanımıyla ilgili etik ve gizlilik kaygıları da anketin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu kaygılar, özellikle ÜYZA'nın ders materyallerine erişim, sınav hazırlığı ve akademik yazım süreçlerinde nasıl bir etkisi olduğuna dair sorularla ele alınmaktadır. Örneğin, öğrenciler ÜYZA'nın dil bilgisi düzeltme, yazım hatalarını giderme ve fikir oluşturma gibi alanlarda faydalı olduğunu belirtebilirken, aynı zamanda bu teknolojilerin veri gizliliği ve etik ihlaller gibi potansiyel riskler taşıdığı konusunda endişe duyabilirler.

ÜYZA teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, bu teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonunu da beraberinde getirmiştir. Ancak, öğrencilerin bu teknolojilere yönelik tutumlarının ne kadar olumlu olduğu, bu teknolojilerin gerçekten eğitim süreçlerine ne kadar katkı sağladığı ve bu teknolojilerin eğitimde daha geniş bir yer bulup bulamayacağı gibi sorular henüz tam olarak yanıtlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırma, üniversite öğrencilerinin ÜYZA teknolojilerine yönelik tutumlarını ve bu teknolojilerden beklentilerini ortaya koyarak, eğitim kurumlarının bu teknolojileri nasıl daha etkili ve etik bir şekilde kullanabileceğine dair stratejiler geliştirmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anketin demografik kısmı ise öğrencilerin yaş, cinsiyet, akademik düzey ve bölüm gibi temel özelliklerini belirleyerek, bu demografik faktörlerin ÜYZA'ya yönelik tutumlar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, araştırmanın bulguları, farklı öğrenci gruplarının ÜYZA'ya yönelik tutumlarını ve bu tutumların hangi faktörlerden etkilendiğini anlamaya yönelik önemli bilgiler

sunacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma, ÜYZA'nın eğitimdeki rolünü anlamaya yönelik olarak hem teorik hem de pratik anlamda değerli katkılar sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini kullanarak gerçekleştirilecektir. Tarama modeli, geniş bir katılımcı grubunun belirli bir konuya ilişkin tutum, algı ve beklentilerini incelemeye yönelik betimsel bir araştırma desendir. Araştırmanın evrenini, Türkiye genelinde çeşitli üniversitelerde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenecek ve yaklaşık 500 öğrenciden oluşacaktır. Bu örneklem, farklı yaş grupları, cinsiyetler, akademik düzeyler ve bölümleri temsil edecek şekilde seçilecektir.

Veri toplama aracı olarak, araştırmanın amaçlarına uygun olarak geliştirilen ve katılımcıların Üretken Yapay Zeka (ÜYZA) teknolojilerine yönelik tutumlarını, kullanım sıklıklarını, ve bu teknolojilere dair algılarını ölçmeye yönelik sorular içeren bir anket kullanılacaktır. Anket, demografik bilgiler, ÜYZA kullanımına yönelik tutum ve algılar, etik ve gizlilik kaygıları gibi konuları kapsayan çeşitli maddelerden oluşmaktadır.

Toplanan veriler, SPSS gibi istatistiksel yazılımlar kullanılarak analiz edilecektir. Analiz sürecinde, betimsel istatistiklerle öğrencilerin ÜYZA'ya yönelik genel tutumları ortaya konulacak, ayrıca demografik değişkenler ile ÜYZA'ya yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler incelenecektir. İlişkisel analizler, bu değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkları ve ilişkileri belirlemek için kullanılacaktır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin ÜYZA teknolojilerine yönelik tutumlarını anlamayı ve bu teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonunu destekleyecek stratejiler geliştirmeye yönelik önemli bilgiler sunmayı hedeflemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın beklenen sonuçları, üniversite öğrencilerinin Üretken Yapay Zeka (ÜYZA) teknolojilerine genel olarak olumlu bir tutum geliştireceğini öngörmektedir. Öğrencilerin, ÜYZA'nın öğrenme süreçlerine ve akademik başarılarına olumlu katkılar sunduğuna inanması muhtemeldir. Özellikle, ÜYZA'nın dil bilgisi hatalarını düzeltme, yazım hatalarını giderme ve fikir oluşturma gibi akademik yazım süreçlerinde etkili bir araç olarak görülmesi beklenmektedir. Bu teknolojilerin, öğrencilerin akademik performanslarını artırma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın demografik verilerine dayanarak, farklı akademik alanlardan öğrencilerin ÜYZA'ya yönelik tutumlarında farklılıklar olması beklenmektedir. Mühendislik ve bilişim gibi teknolojiye daha aşina olan bölümlerdeki öğrencilerin, ÜYZA'yı daha olumlu bir perspektifle değerlendirmeleri muhtemeldir. Buna karşılık, sosyal bilimler ve sanat dallarındaki öğrencilerin, ÜYZA'nın yaratıcı süreçler üzerindeki etkisi konusunda daha temkinli yaklaşımlar geliştirebileceği öngörülmektedir.

Ancak, öğrencilerin ÜYZA teknolojilerine yönelik bazı endişeleri de olabilir. Özellikle, etik kaygılar ve gizlilik endişeleri, ÜYZA kullanımına ilişkin olumsuz tutumları tetikleyebilir. Bu endişeler, özellikle

ÜYZA'nın ders materyallerine erişim veya sınav hazırlığı gibi süreçlerde kullanılması durumunda daha belirgin hale gelebilir. Sonuç olarak, öğrencilerin bu tür teknolojilere yönelik daha fazla rehberlik ve eğitim talep edecekleri tahmin edilmektedir.

Bu çalışma, ÜYZA'nın eğitim süreçlerine entegrasyonunun öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve bu teknolojilerin daha etkili ve etik bir şekilde nasıl kullanılabileceğini anlamaya yönelik önemli bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üretken yapay zeka, tutum, beklenti

Kaynakça

Adelana, O. P., Ayanwale, M. A., & Sanusi, I. T. (2024). Exploring pre-service biology teachers' intention to teach genetics using an AI intelligent tutoring-based system. *Cogent Education*, 11(1), 2310976. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2310976>

Bbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>

Cai, Q., Lin, Y., & Yu, Z. (2023). Factors influencing learner attitudes towards ChatGPT-assisted language learning in higher education. *International Journal of Human-Computer Interaction*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2261725>

Carolus, A., Koch, M. J., Straka, S., Latoschik, M. E., & Wienrich, C. (2023). MAILS-Meta AI literacy scale: Development and testing of an AI literacy questionnaire based on well-founded competency models and psychological change-and meta-competencies. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1(2), 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100014>

Chen, X. J., Hu, Z. B., & Wang, C. L. (2024). Empowering education development through AIGC: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*. Advance online publication.

Cong-Lem, N., Soyoof, A., & Tsering, D. (2024). A systematic review of the limitations and associated opportunities of ChatGPT. *International Journal of Human-Computer Interaction*. Advance online publication.

Dai, Y. (2024). Dual-contrast pedagogy for AI literacy in upper elementary schools. *Learning and Instruction*, 91, 101899.

Foroughi, B., Senali, M. G., Iranmanesh, M., Khanfar, A., Ghobakhloo, M., Annamalai, N., & Naghmeh-Abbaspour, B. (2023). Determinants of intention to use ChatGPT for educational purposes: Findings from PLS-SEM and fsQCA. *International Journal of Human–Computer Interaction*. Advance online publication.

Hadi Mogavi, R., Deng, C., Juho Kim, J., Zhou, P., Kwon, Y. D., Hosny Saleh Metwally, A., Tlili, A., Bassanelli, S., Bucchiarone, A., Gujar, S., Nacke, L. E., & Hui, P. (2024). ChatGPT in education: A blessing or a curse? A qualitative study exploring early adopters' utilization and perceptions. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1), 100027.

Chan, C.K.Y., Zhou, W. (2023). An expectancy value theory (EVT) based instrument for measuring student perceptions of generative AI. *Smart Learn. Environ.* **10**, 64 . <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00284-4>

Demaidi, M., M. (2023). Artificial intelligence national strategy in a developing country. *AI & Society*, 1-14.

Yapay Zekâ Destekli Öğretim Materyallerinin Coğrafya Öğretiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Salman Özüpekçe ^{1,*} & M. Said Işık ¹

¹ Dicle Üniversitesi
salmanozu@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değerler ve tutumlar kazanmasını, geliştirmesini ve bu kazanımları topluma faydalı bir şekilde uygulamasını amaçlayan sistematik ve uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreç, genellikle belirli bir müfredat ve pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde eğitimciler tarafından düzenlenir ve bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi veya desteklemeyi hedefler. Eğitim genel olarak formal ve informal olarak ayrılmaktadır. Eğitim, hem formal (okul, üniversite gibi resmî kurumlarda yapılan) hem de informal (gündelik yaşamda, ailede, iş yerinde ya da toplumda edinilen) yollarla gerçekleşebilir. Eğitim bir “kültürleme” süreciyle de edinilebilir. Kültürlemenin kendisi istemli veya kendiliğinden gelişebilir (Fidan, 1986).

Eğitim birçok alana ayrılmıştır ve bu alanlardan biri de coğrafya eğitimidir. Coğrafya bilimi yeryüzünde yaşanmış ve yaşanma ihtimali olan beşerî, fizik ve ekonomik olay ve olguların nedenlerinin ve sonuçlarının anlaşılabilmesinde çok önemli bir disiplindir (Bilgili, 2018). Coğrafya eğitimi ile bireyler doğa ve insanlar ile uyumlu şekilde yaşamayı ya da bir başka ifade ile fiziki ve beşerî olgular ile dengeli bir yaşam sürmeyi öğrenirler.

Coğrafya eğitimi özellikle günümüz toplumlarında değişen ve karşımıza yeni yeni çıkan olgulara veya sorunlara karşı (iklim değişikliği, enerji ihtiyacı, göç, gıda üretimi ve gereksinimindeki değişimler, uluslararası ilişkiler, etnik ve bölgesel sorunlar vb.) anlamlandırabilme veya daha hızlı kavrayabilme yetenekleri kazandırır. Bununla birlikte coğrafya eğitimi yeni nesillere yaşadığı mekânı ve dünyayı tanıtmaya, dünya üzerindeki farklılıklar ve benzerliklerin nedenlerini ve sonuçlarını değerlendirmeyi öğretmeyi amaçladığından dolayı oldukça önemlidir (Akengin, 2008). Dolayısıyla bireylere coğrafi bilginin etkili şekilde kazandırılması, bireylerin ileride karşılaşabilecekleri olası problemler karşısında etkili çözümler üretebilme ve karar alabilme yeteneklerine sahip olmalarını sağlayacaktır.

Coğrafya öğretimi, eğitim sisteminde mekânsal düşünme, çevresel farkındalık ve analitik becerilerin kazandırılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemleri ve materyalleri, coğrafya öğretiminde ve coğrafya gibi disiplinlerde kavramsal bilgilerin aktarılmasında genellikle yetersiz kalmakta ve öğrencilerin bu kavramları anlamlandırma ve somutlaştırma süreçlerinde zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, eğitimde ve özellikle coğrafya eğitiminde teknolojik gelişmelerin entegrasyonu karşılaşılabilecek sorunlara karşın çok önemlidir.

Teknolojik gelişmeler çeşitli insan faaliyetlerini etkilediği gibi eğitim sektörünü de etkilemektedir (Kurniawan&Diğerleri, 2020). Bunun nedeni, eğitim sektörünün de insan gelişmeleriyle doğru orantılı

olarak evrim geçirmesidir (Stracke vd., 2017). Son yıllarda, bilgi edinmeye, düzenlemeye ve iletmeye yardımcı olan, bireyin ve toplumun günlük pratikliğinde etkili olan bilgi teknolojileri alanında büyük gelişmeler olmaktadır (Inga, 2012). Bu teknolojik gelişmelerden biri de yapay zekâ uygulamalarıdır. Coğrafya öğretiminde yapay zekâ destekli materyallerin kullanımı, öğrencilerin coğrafi olguları daha iyi kavramalarına, soyut bilgileri somutlaştırmalarına ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlayarak bilgiyi geliştirmelerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olabilir.

“Yapay zekâ, öğrenme, öğretme ve eğitim süreçlerinin farklı alanlarında önemli bir rol oynamaktadır. Otomatik değerlendirme sistemleri, öğrenci başarısını ölçme ve geribildirim sağlama konusunda büyük fırsatlar sunmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciye özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirebilir” (Aşık ve diğ., 2023). İçinde bulunduğumuz bu büyük coğrafi veri çağında kendi kendine öğrenebilen ileri boyuttaki makine öğrenmesi ve derin öğrenme algoritmaları ile pek çok coğrafi uygulama daha sağlıklı ve etkili bir biçimde zaman ve maliyetten de avantajlar sağlayarak kullanılabilir hale gelmiştir (Yasak, 2021).

Bununla birlikte, yapay zekâ destekli öğretim materyallerinin eğitim sistemine entegrasyonu, öğretmenlerin bu materyallere olan yaklaşımları ve kullanım süreçlerindeki deneyimleriyle yakından ilişkilidir.

Öğretmenlerin bu materyalleri nasıl benimsedikleri, uygulamada karşılaştıkları zorluklar (kullanıcı deneyimi, öğretim için altyapı olanakları vs.) ve bu teknolojilere dair sahip oldukları tutumlar, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Ancak, mevcut literatür incelendiğinde, Türkiye’de yapay zekâ destekli öğretim materyallerinin coğrafya öğretiminde kullanımı konusunda sınırlı sayıda çalışmanın bulunması, bu alanda önemli bir eksiklik olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin bu materyallerin eğitimdeki yerini ve etkisini nasıl değerlendirdiklerine dair ampirik bulguların eksikliği, yapay zekâ uygulamalarının öğretim süreçlerine entegrasyonunu zorlaştırmakta/geciktirmekte ve bu materyallerin etkinliğine dair belirsizlikleri artırmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış mülakat formu yöntemiyle elde edilmiştir. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanılarak, verilerin gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım, 1999).

Araştırmanın örneklemini Diyarbakır merkez ilçelerdeki bazı devlet okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan 15 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular alanında uzman öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, 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 görüşmeler yapılarak görüşme yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra katılımcıların vermiş

oldukları cevaplara göre hiçbir değişiklik yapmadan görüşlerinden elde edilen veriler, analiz edilerek tablo olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formunda yöneltilen on genel soru aşağıdaki sıraya göre sorulmuştur.

- Coğrafya dersleri kapsamında hangi yapay zekâ uygulamalarını kullanıyorsunuz?
- Coğrafya dersleri kapsamında yapay zekâ uygulamalarının kullanımı hakkında genel görüşleriniz nelerdir?
- Sizce coğrafya derslerinde kullandığınız yapay zekâ uygulamalarının müfredat ile uyumluluk oranı nedir?
- Sizce yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerinizin hazırda bulunmuşluğu üzerinde etkisi nedir?
- Derslerinizde yapay zekâ uygulamalarının kullanımının öğrencilerin ders esnasındaki aktifliğine ve ders başarısına etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- Yapay zekâ uygulamalarının öğretmen performansına etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Yapay zekâ uygulamalarına erişimde karşılaşılan sorunlar neler?
- Yapay zekâ uygulamalarından bilgi kaynağı olarak mı, bilgi oluşturma aracı olarak mı yararlanıyorsunuz?
- Coğrafya derslerinde yapay zekâ uygulamalarının gelecekte daha fazla yer edineceğine inanıyor musunuz?
- Eklemek istediğiniz diğer görüşler nelerdir?

Çalışmada toplam 15 coğrafya öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin 5'i kadın, 10'u erkektir. Ayrıca katılımcıların kıdem yılı; beşinin 1- 10 yıl, dördünün 11-20 yıl, altısının ise 21 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Katılımcıların çoğu derste yapay zekâ uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasına katkı sağladığını ve hazırda bulunmuşlukları üzerinde olumlu bir etkide bulunacağını düşünmektedir. Aşık ve diğ. (2023) göre, yapay zekâ uygulamalarının eğitim kurumlarındaki kullanımı, eğitim süreçlerini dönüştürme ve iyileştirme potansiyeli sunmaktadır.

Çalışmada toplam 15 coğrafya öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin 5'i kadın, 10'u erkektir. Ayrıca katılımcıların kıdem yılı; beşinin 1- 10 yıl, dördünün 11-20 yıl, altısının ise 21 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu coğrafya eğitimi derslerinde yapay zekâ uygulamalarının gelecekte daha fazla yer edineceğine inanmaktadır. Can ve Aras (2017); Çörekçi (2020) yapmış oldukları çalışmalarda, dersi verimli geçirmek, zamandan tasarruf etmek, bilgiye hızlı ulaşım sağlamak açısından teknolojik materyallerin kullanılmasının faydalı olduğunu belirtmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlere yapay zekâ özelinde verilen eğitimlerin kalitesinin ve sayısının yetersiz olduğu, öğretmenlere aralıklarla

güncel eğitimler verilmesi gerektiği saptanmıştır. Öğretmenlerin teknoloji eğitimleri aldıkları takdirde derslerde aktif şekilde yapay zekâ uygulamalarını kullanacakları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya eğitimi, yapay zekâ, teknoloji, coğrafya

Kaynakça

Akengin, H. (2008). Coğrafya Öğretmenlerinin Yenilenen Lise Coğrafya Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 1-20.

Bilgili, M. (2018). The Lack of Interdisciplinarity in Undergraduate Geography Teaching in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 114-119.

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>

Çörekçi, E. D. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları.

Feyzi, AŞIK., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2100-2107.

Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme, Pegem Akademi Yayıncılık.

Inga, G. R. Y. L. (2012). A Web Of Challenges And Opportunities. *New Research And Praxis in Geography Education in View Of Current Web Technologies. European Journal of Geography*, 3(3), 33-43.

İbret, B. Ü., Aydın, F., & Turgut, T. (2018). Coğrafya eğitiminin birey yetiştirilmesindeki rolü. *International Journal of Geography and Geography Education*, (38), 1-19.

Kurniawan, E., Eva, B., & Dafip, M. (2020). A Teaching Based Technology in Geography Learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(4), 766-776.

Stracke, C. M., Kameas, A., Vassiliadis, B., Sgouropoulou, C., Teixeira, A. M., do Carmo Pinto, M., & Vidal, G. (2017, April). The quality of open online education: Towards a reference framework for MOOCs. In *2017 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1713-1716). IEEE.

Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55.

Yasak, S. S. (2021). Coğrafyada yapay zekâ uygulamaları: YOLO V3 ile gerçek zamanlı kayaç tespit uygulaması örneği.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Yapay Zeka Algısı ve Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hızır Dinler

Kilis 7 Aralık Üniversitesi
hizirdinler@kilis.edu.tr

Problem Durumu

Yapay zeka (YZ) teknolojilerinin eğitim alanına entegrasyonu, öğrenme-öğretme süreçlerini kökten değiştirme potansiyeline sahip olmakla birlikte, bu dönüşümün başarısı büyük ölçüde kullanıcıların (öğrenciler, eğitmciler, veliler) yapay zekaya yönelik algılarına ve tutumlarına bağlıdır. Teknoloji kabul ve kullanım modellerine odaklanan geniş bir literatür, bireylerin yeni teknolojileri benimseme kararlarında algıların kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Davis, 1989; Venkatesh ve ark., 2003). Bu modeller, algılanan fayda, kullanım kolaylığı, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar gibi faktörlerin teknoloji kabulünde etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitmciler açısından bakıldığında, yapay zekaya yönelik olumlu algı, yapay zeka destekli eğitim araçlarını kullanma istekliliği, bu araçların pedagojik uygulamalara entegrasyonu ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım ile ilişkilidir (Holmes ve Bialik, 2019). Öğretmenler, yapay zekanın öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, değerlendirme yükünü azaltma ve öğrenci performansını izleme gibi potansiyel faydalarını gördüklerinde bu teknolojileri derslerine entegre etme olasılıkları daha yüksektir (Luckin ve ark., 2016).

Öğrencilerin yapay zekaya dair algıları ise öğrenme motivasyonlarını, derse katılımlarını, öz-yeterliliklerini ve akademik başarılarını etkileyebilir (Zawacki-Richter ve ark., 2019). Öğrenciler, yapay zeka destekli öğrenme ortamlarını ilgi çekici, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bulduklarında öğrenme deneyimleri olumlu yönde etkilenebilir. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar hem eğitmciler hem de öğrenciler arasında yapay zekaya yönelik karmaşık ve bazen çelişkili algıların var olduğunu göstermektedir. Yapay zekanın potansiyel faydalarının yanı sıra, işsizlik korkusu, etik kaygılar, veri gizliliği endişeleri, yapay zeka sistemlerinin olası önyargıları ve insan etkileşiminin azalması gibi olumsuz algılar da yaygındır (Homes ve Bialik, 2020; Eaton ve ark., 2021). Bu olumsuz algılar, yapay zeka teknolojilerinin eğitimde yaygın olarak benimsenmesini ve etkili bir şekilde kullanılmasını engelleyebilir.

Dolayısıyla, eğitim alanında yapay zekaya yönelik algı ve tutumları kapsamlı ve güvenilir bir şekilde ölçebilen araçlara ihtiyaç vardır. Bu araçlar, farklı alt boyutları (olumlu ve olumsuz algılar, kullanım tutumu, alışkanlıklar) ele alarak yapay zeka algısının karmaşıklığını yansıtmalı ve eğitmcilere, araştırmacılara ve politika yapıcılara yapay zekanın eğitimdeki rolü hakkında daha derinlemesine bilgi sağlamalıdır. Bu amaçla geliştirilen Yapay Zeka Algısı ve Tutum Ölçeği (YAZAT), az sayıda madde ile yapay zeka algısının temel boyutlarını ölçerek eğitim alanında yapılacak araştırmalar için pratik ve kullanışlı bir araç sunmaktadır.

Yöntem

YAZAT'ın geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için kapsamlı bir ölçek geliştirme süreci izlenmiştir. İlk olarak, Yapay Zeka algısı ve tutumuna odaklanan güncel literatür taranmış ve alandaki öncü ölçekler incelenmiştir. Bu inceleme, YAZAT'ın kapsamını belirlemede ve madde havuzu oluşturmada temel teşkil etmiştir. Ardından, eğitim, psikoloji ve teknoloji alanında uzman görüşlerine başvurulmuş ve 50 maddelik bir ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri, ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğini ve dilsel uygunluğunu sağlamada önemli bir rol oynamıştır. Geliştirilen 50 maddelik ölçek, 1600 katılımcıdan oluşan geniş bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Bu örneklem, YAZAT'ın farklı demografik özelliklerdeki bireyler üzerindeki performansını değerlendirme olanağı sunmuştur. Elde edilen veriler iki aşamalı bir analiz sürecinden geçirilmiştir. 855 katılımcının verileri kullanılarak açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiş ve faktör yapısı belirlenmiştir. Ardından, 745 katılımcının verileriyle Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak ölçeğin iç tutarlılığı değerlendirilmiştir. Bu titiz süreç, YAZAT'ın Yapay Zeka algısını ve tutumunu ölçmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu doğrulamayı amaçlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1600 katılımcıdan toplanan verilerle gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, Yapay Zeka Algısı ve Tutum Ölçeği'nin (YAZAT) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. AFA ve DFA ile elde edilen faktör yapısı, ölçeğin kuramsal temellerini destekler niteliktedir. YAZAT'ın alt boyutları, literatürde yer alan Yapay Zeka algısı ve tutumuna dair önemli kavramları kapsamaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiş ve yüksek bir iç tutarlılık değeri elde edilmiştir. Bu bulgu, YAZAT'ın maddelerinin birbiriyle uyumlu bir şekilde Yapay Zeka algısını ve tutumunu ölçtüğünü göstermektedir.

Kongre sunumu esnasında, AFA ve DFA'nın detaylı sonuçları, faktör yükleri, Cronbach alfa değeri ve ölçek maddelerine örnekler katılımcılarla paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, yapay zeka algısı, yapay zeka tutumu, eğitimde yapay zeka, yapay zeka ölçeği

Kaynakça

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.

Dinler, H. (2024). Intelligent Educational Robots in Early Childhood Education. Papadakis, S. & Lampropoulos, G. (Ed.), *Intelligent Educational Robots: Toward Personalized Learning Environments*. De Gruyter STEM. ISBN: 978-311-135-206-0

Eaton, E., Søgaaard, A., & Holmes, W. (2021). Artificial intelligence in education: Practical applications and ethical considerations. In *Artificial Intelligence in Education* (pp. 1-17). Springer, Cham.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.

Holmes, W., & Bialik, M. (2019). Artificial intelligence in education. In *Data ethics: building trust: how digital technologies can serve humanity* (pp. 621-653). Globethics Publications.

Holmes, W., & Bialik, M. (2020). Promises and pitfalls of artificial intelligence in education. *Childhood Education*, 96(5), 22-27.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the Technology Acceptance Model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Üretken Yapay Zeka: Süreçlerin Dönüşümü

Emel Güler ^{1,*} & Can Güler ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
emelgoksal@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Endüstrileşme kuramı, açık ve uzaktan öğrenmenin temelini oluşturan kuramlar arasında yer almaktadır. Kuram, açık ve uzaktan öğrenmenin yönetsel boyutunu ele alarak burada yürütülen iş süreçlerine odaklanmıştır (Aydın, 2011). Öncüsü Otto Peters olan kuram ile açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının çözümlenmesini; gerekçelendirme, iş bölümü, mekanikleşme, kitlesel üretim, planlama, organizasyon vb. boyutlar bağlamında ele alınmasını önermektedir (Peters, 1988, 2013). Giderek gelişen yapay zeka teknolojileri açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde köklü değişimlere yön verecek potansiyele sahiptir. Bu değişim kurumlar açısından ele alındığında, yönetsel olarak yürütülen otomasyon, kişiselleştirme, maliyet verimliliği ve kitleselleşme gibi unsurların yeniden değerlendirilmesini gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Teknoloji ve eğitim trendlerinin yayınlandığı raporda (Pelletier vd., 2024), yapay zeka teknolojilerinin insanların işini değiştirmekten ziyade geliştirmek için kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu düşünceden hareketle endüstrileşme kuramı kapsamında söz edilen boyutların her biri üzerinde yapay zeka teknolojilerinin etkisi olabileceği düşünülebilir. Raporda, yapay zekanın iş gücü üzerindeki etkisi ile kurumların ve bireylerin çalışma biçimlerini önemli ölçüde geliştirme potansiyeli olduğu üzerinde durulmaktadır. Belirli bir kesimin olumsuz bir düşünceyle iş gücü kaybına yol açacağını belirttiği yapay zekanın zaman alıcı ve sıradan görevleri otomatikleştirerek bireylerin daha kritik görevler üzerinde odaklanmasını destekleyeceği görüşü de hakimdir. Bu bağlamda teknolojideki ilerlemeler ile birlikte yeni dünya düzeninde değişen işgücüne ihtiyaç duyabileceği düşünülebilir. Bu da yükseköğretim kurumlarının yapay zeka teknolojisini kendi tüm iş süreçlerinde etkili bir şekilde kullanmasını ve bu teknolojiyi eğitim-öğretim programlarına nasıl dahil edeceği konusunda stratejiler geliştirmesini gerekli hale getirecektir. Bu bağlamda önemli bir ihtiyacı karşılayan açık ve uzaktan öğrenme kurumları da yapay zeka teknolojisini kendi iş süreçleri ile uyumlu hale getirerek kaynakların daha etkili, verimli ve sürdürülebilir bir yaklaşımla kullanılmasını sağlayabilir.

Bu araştırmada, endüstrileşme kuramının temel bileşenleri bağlamında açık ve uzaktan öğrenme süreçlerine üretken yapay zeka entegrasyonunun etkileri tartışılmaktadır. Bu araştırma, üretken yapay zekanın açık ve uzaktan öğrenmede endüstrileşme süreçlerine etkisini inceleyerek, bu teknolojik dönüşümün potansiyel fırsatları ve zorlukları hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Nitel yöntemin benimsendiği araştırma, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, bir sistemin derinlemesine incelenerek nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgilerin toplandığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007; Chmiliar, 2010, Merriam, 2013). Durum çalışmasında araştırmacı gerçek yaşam, güncel ama sınırlı bir durum ya da belirli zaman içindeki çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine inceleme yaparak detaylı bilgi toplamakta ve bu durumu temalar ile ortaya koymaktadır (Creswell, 2018). Alanyazında genel amaçlı, betimleyici, yorumlayıcı, keşfedici, açıklayıcı, tanımlayıcı gibi farklı türde durum çalışması desenleri bulunmaktadır (Merriam, 1998; Yin, 1994). Bu araştırma keşfedici durum çalışması olarak desenlenmiş olup araştırmada üretken yapay zekanın açık ve uzaktan öğrenmenin yönetsel süreçlerine olası katkıları endüstrileşme kuramı bağlamında tartışılacaktır. Keşfedici durum çalışması, bir durumu daha iyi anlamak ve derinlemesine öğrenmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Üretken yapay zekanın açık ve uzaktan öğrenme süreçlerine entegrasyonu hızlı bir şekilde başlamış ancak bu uygulamaların araştırılması süreci henüz yenidir. Dolayısıyla bu alan ile ilgili araştırmalara temel olması için de çalışma kapsamında bu yöntem seçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan Peters'in (1988, 2013) endüstrileşme kuramı 14 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şu şekildedir: 1. gerekçelendirme (rationalization), 2. iş bölümü (division of labor), 3. mekanikleşme (mechanization), 4. imalat hattı (assembly line), 5. kitlesel üretim (mass production), 6. hazırlık çalışması (preparatory work), 7. planlama (planning), 8. organizasyon (organization), 9. bilimsel kontrol yöntemleri (scientific control methods), 10. somutlaştırma ve standardizasyon (formalization and standardization), 11. işlev değişimi (change of function), 12. nesnelleştirme (objectification), 13. yoğunlaşma (concentration), 14. merkezileştirme (centralization). Çalışma kapsamında Peters'in (1998) belirlediği boyutlar üzerinden açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde üretken yapay zekanın etkileri tartışılarak elde edilen bulgular ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Açık ve uzaktan öğrenme, üretken yapay zeka, iş süreçleri, endüstrileşme kuramı

Kaynakça

Aydın, C. H. (2011). Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı. Ankara: Pegem Akademi, 52-68.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Creswell, J., W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri, Siyasal Kitabevi: Ankara

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pelletier, K., McCormack, M., Muscanell, N., Reeves, J., Robert, J. & Arbino, N. (2024) *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*

Peters, O. (2013). The Most Industrialized Form of Education. In Michael Grahame Moore (Eds.) *Handbook of Distance Education*, pp. 57-66

Peters, O. (1988). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In Sewart, D., Keegan, B. ve Holmberg, B. (eds). *Distance Education: International Perspectives*, (pp. 95-111). London/New York: CroomHelm/St. Martin's Press.

Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research. Evaluation practice*, 15(3), 283-290.

Okul Öncesi Çocuklara Yönelik ChatGPT Kullanımında Ebeveyn Algıları, Beklentileri ve Etkileri

Adalet Kandır ¹, Ali İbrahim Can Gözüm ², Mihriban Özcan ³ & Merve Temel ^{4,*}

¹ Gazi Üniversitesi

² Kafkas Üniversitesi

³ Hasan Kalyoncu Üniversitesi

⁴ Necmettin Erbakan Üniversitesi

mtemel@erbakan.edu.tr

Problem Durumu

COVID-19 pandemisi, eğitimde teknolojinin önemini artırmış ve ebeveynlerin çocuklarına daha iyi eğitim sunmak için teknolojiyi kullanmalarını zorunlu hale getirmiştir (Bhaskar & Rana, 2024; Kilag et al., 2024). Yapay zeka ve doğal dil işleme alanlarındaki son gelişmeler, çocukların öğrenme ortamlarını dönüştürme potansiyeline sahiptir (C.-Y. Wang & Lin, 2023; Zhang, 2022). ChatGPT gibi yapay zeka araçları, çocuklara ihtiyaçlarına uygun, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak zamandan ve mekandan bağımsız olarak çözüm ve geri bildirim sağlayabilir (Elbanna & Armstrong, 2024; Rahiman & Kodikal, 2024; Su & Yang, 2022; Xia et al., 2019). Özellikle okul öncesi eğitimde, ChatGPT, ebeveynler ve çocuklar için anlamlı içeriklere erişim sağlama ve öğrenmeyi destekleme açısından önemli fırsatlar sunar (Chen & Lin, 2023).

ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen bir doğal dil işleme (NLP) aracıdır. ChatGPT, tutarlı ve alakalı yanıtlar üretmek için eğitildiği oldukça fazla miktardaki veriyi kullanarak insanlarla doğal dilde sohbet etmek üzere tasarlanmıştır. Soruları yanıtlayabilir, bilgi sağlayabilir, metinler üretebilir veya hatta küçük sohbetlere katılabilir (Haleem, Javaid & Singh, 2023). Haque ve diğeri (2022) ChatGPT'nin erken dönem kullanıcılarından gelen 10.732 tweet'i değerlendirerek ChatGPT'nin potansiyel kullanımını, başarısını ve başarısızlığını araştırmıştır. Bulgular, tartışılan ve kullanılan ana konuların teknolojideki yazılım geliştirme kesintileri (örneğin kod üretme ve hata ayıklama gibi kodlama görevlerinde yardımcı olma), eğlence ve yaratıcı ifade (örneğin şiir, şaka ve mizahi yazı üretme), büyük dil modeli (örneğin yapay zeka ve doğal dil işlemenin birleştirilmesini tartışma) ve eğitim üzerinde etkileri (örneğin makaleleri notlandırmak, eğitim programı geliştirmek, bilimsel literatür incelemesi yapmak için ChatGPT kullanma) olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, ChatGPT'nin okul öncesi eğitimdeki potansiyel rolünü, karşılaşılabilecek zorlukların ve gelecekteki fırsatların ebeveynler ve çocuklar açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. ChatGPT'nin çocuklar için nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini anlamak, ebeveynlerin çocuklarına daha zengin ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, araştırmanın amacı, okul öncesi çocuklara yönelik ChatGPT

kullanımında ebeveyn algıları, beklentileri ve etkilerini araştırmaktır. Bu araştırma, okul öncesi çocuklara yönelik ChatGPT kullanımında ebeveyn algısı, beklentisi ve etkisini anlamak için önemli bilgiler sunar.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi ebeveynlerinin okul öncesi çocuklara yönelik ChatGPT kullanımına yönelik algıları, beklentileri ve etkileri görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların ebeveynleri ile yürütülmüştür. Araştırmacıya gönüllü katılım sağlayan ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu gönüllü olarak katılım sağlayan 10 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmada görüşmeler yapılmadan önce ebeveynlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olduğuna dair onam formu alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Form 2 ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ebeveynlere yönelik cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu gibi demografik sorular; ikinci bölümde okul öncesi dönemde ChatGPT kullanımında ebeveyn algısı, beklentisi ve etkisine yönelik sorulara yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan form okul öncesi eğitim alanında üç uzmana, ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmana yönlendirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünün ardından forma son hali verilmiş ve bir ebeveyn ile soruların anlaşılabilirliğinin tespit edilmesi için pilot çalışma yapılmıştır. Pilot görüşme sonunda ebeveynin soruları net olarak anladığı tespit edilmiş ve esas uygulamaya geçilmiştir. Ebeveynlerle görüşmeler yüz yüze yapılmıştır ve ebeveynin izni doğrultusunda veri kaybı olmaması için ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilere MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Görüşmeler sonunda ses kayıtları iki araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiş ve bütüncül olarak yeniden incelenmiştir. Yazıya aktarılan ses kayıtları tüm araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş ve veri kaybı önlenmiştir. İki araştırmacı verileri bağımsız olarak okuyup kodlar oluşturmuştur. Ardından araştırmacılar arası görüş güvenirlilik formülü bakılmıştır. Hesaplama sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlara bakılmış ve fikir birliğine varılmıştır

(Miles ve Huberman, 1994). Ardından elde edilen kodlar, kategoriler ve temalarla doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynler ChatGPT gibi yapay zeka destekli araçların okul öncesi eğitimde kullanımına genellikle ihtiyatlı bakmıştır. Ebeveynler, bu teknolojilerin çocuklarına daha kişiselleştirilmiş ve esnek öğrenme fırsatları sunduğunu, öğrenme süreçlerini destekleyici ve zenginleştirici bir rol oynadığını belirtmiştir. Ancak yapay zeka ile çocukların etkileşiminin sonuçları konusunda kuşkuludur.

Araştırma, ChatGPT'nin çocukların eğitimine entegrasyonunun, ebeveynlerin çocuklarına yönelik eğitsel içeriklere daha kolay ve hızlı erişim sağlamasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ebeveynler bu tür araçları kullanarak çocuklarının öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılma fırsatı bulduğunu ve bunun çocuklarının akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte, bazı ebeveynler, çocukların teknolojiye aşırı bağımlı olma riski ve yapay zekanın sunduğu bilgilerin güvenilirliği konusunda endişe duyduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bazı ebeveynler, teknolojiyi verimli bir şekilde kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirterek, teknoloji kullanımı ile ilgili eğitim ve rehberlik ihtiyacını dile getirmiştir.

Sonuç olarak, ChatGPT'nin okul öncesi eğitimde faydalı bir araç olduğu, ancak etkili ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ebeveynler, bu süreçte daha fazla destek ve rehberlik talep etmiştir.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, çocuk, ebeveyn

Kaynakça

Bhaskar, P., & Rana, S. (2024). The ChatGPT dilemma: Unravelling teachers' perspectives on inhibiting and motivating factors for adoption of ChatGPT. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*.

Chen, J. J., & Lin, J. C. (2023). Artificial intelligence as a double-edged sword: Wielding the POWER principles to maximize its positive effects and minimize its negative effects. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 146394912311698. <https://doi.org/10.1177/14639491231169813>

Elbanna, S., & Armstrong, L. (2024). Exploring the integration of ChatGPT in education: Adapting for the future. *Management & Sustainability: An Arab Review*, 3(1), 16-29.

Kilag, O. K. T., Malbas, M. H., Miñoza, J. R., Ledesma, M. M. R., Vestal, A. B. E., & Sasan, J. M. V. (2024). The Views of the Faculty on the Effectiveness of Teacher Education Programs in Developing

Lifelong Learning Competence. *European Journal of Higher Education and Academic Advancement*, 1(2), 92-102.

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

Rahiman, H. U., & Kodikal, R. (2024). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, 11(1), 2293431.

Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>

Wang, C.-Y., & Lin, J. J. H. (2023). Utilizing artificial intelligence to support analyzing self-regulated learning: A preliminary mixed-methods evaluation from a human-centered perspective. *Computers in Human Behavior*, 144, 107721. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107721>

Xia, M., Sun, M., Wei, H., Chen, Q., Wang, Y., Shi, L., Qu, H., & Ma, X. (2019). PeerLens: Peer-inspired Interactive Learning Path Planning in Online Question Pool. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-12. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300864>

Zhang, A. (2022). Human Computer Interaction System for Teacher-Student Interaction Model Using Machine Learning. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-12.
<https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2115645>

Çok Kültürlü Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Savaş Berk

Hakkari Üniversitesi
svs.berk77@gmail.com

Problem Durumu

Okuma, ilkokulun ilk yılı içerisinde kazanılması beklenen, öğrencilerin daha sonraki sınıf düzeylerinde başarılı bir akademik yaşantı geçirmesi için gerekli olan önemli bir beceridir. Okuma becerisinin kazanılmasının, akademik başarının en önemli ön koşullardan biri olduğu düşünüldüğünde, bütün öğrencilerin okul hayatlarının ilk yıllarında bu beceriyi kazanmaları gerekmektedir (Moats, 2000). Çocukların formal okuma yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde bir başka deyişle okul öncesi dönemde, okuma yazmaya ilişkin kazanmaları gereken ön koşul bilgi, beceri ve tutumları okumaya hazırlık becerileri “erken okuryazarlık” becerileri olarak ifade edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık; geleneksel okuma yazma biçimlerinin temelini oluşturan bilgi, beceri ve tutumlardan oluşmaktadır (Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde erken okuryazarlık becerilerinin farklı alt boyutlarda incelendiği görülmektedir. Bu alt boyutlar; sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı şeklinde sınıflanabilir (Burns, Griffin ve Snow, 1999; Dickinson ve McCabe, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık becerilerinin hem tipik gelişim gösteren çocukların hem de çok kültürlü sınıflarda öğrenim gören risk grubundaki çocukların okuma başarısına doğrudan etkisi düşünüldüğünde; bu becerileri çocuklara kazandırmaları beklenen öğretmenlerin konu hakkındaki bilgi düzeyleri büyük önem taşımaktadır. Buna göre öğretmenlerin konu hakkındaki yetkinlikleri çocukların başarısını doğrudan etkilemektedir (Cunningham vd., 2004; Puliatte ve Ehri, 2018). Bu nedenle uluslararası alanyazındaki pek çok çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dil ve erken okuryazarlığı desteklemek için bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır (Cunningham vd., 2004; Puliatte ve Ehri, 2018; Spear-Swerling, Brucker ve Alfano, 2005). Bu çalışmalardan elde edilen ortak sonuca bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgilerinin olması gerekenin altında olduğu görülmektedir.

Okumanın çocukların akademik ve sosyal hayatına olan etkisi düşünüldüğünde, ilkokula başladıkları andan itibaren yaşayabilecekleri okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin okul öncesi dönemde belirlenebilmesi için erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde doğru değerlendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki bilgi ve becerilerinin, sınıf uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Var olan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalardan sadece birkaçında (Altun ve Erden, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014) öğretmenlerin erken

okuryazarlık bilgi düzeylerinin daha ayrıntılı biçimde incelendiği görülmüştür. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi, aynı zamanda onlar için hazırlanması gereken hizmet içi eğitim programları açısından da belirleyici olacaktır. Alanyazındaki tüm bu bilgiler ışığında mevcut araştırmada, çok kültürlü okul öncesi sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, çok kültürlü okul öncesi sınıflarındaki öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyini belirlemek için nedensel betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Betimsel model (tarama modeli) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, düzenli göçmen statüsünde Türkiye'ye yerleşen ve eğitim gören öğrencilerden oluşan çok kültürlü okul öncesi sınıflarında eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise çok kültürlü okul öncesi sınıflarında eğitim veren 100 öğretmen yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Öğretmen Bilgi Formu ve Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT) ile toplanmıştır.

Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere ait; cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu ve erken okuryazarlığa ilişkin ders, kurs alma ya da yayın okuma gibi bilgilerin edinilmesini amaçlayan sorular yer almaktadır.

Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik Laçın (2022) tarafından geliştirilmiştir. Altı alt boyutun yer aldığı EROBİT, toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Altı (6) maddelik ilk alt boyut “Genel Okuryazarlık Bilgisi”, üç (3) maddelik ikinci alt boyut “Harf Bilgisi”, yedi (7) maddelik üçüncü alt boyut “Sesbilgisel Farkındalık”, dört (4) maddelik dördüncü alt boyut “Sözcük Bilgisi”, üç (3) maddelik beşinci alt boyut “Yazı farkındalığı” ve dört (4) maddelik altıncı alt boyut “Dinlediğini Anlama” olarak belirlenmiştir (Laçın, 2022).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına yönelik olarak öncelikle Hakkâri Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı Etik Kurulu Başkanlığı biriminden Etik Kurul Onayı ve MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden ilgili veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin uygulama izni alınmıştır. Daha sonra araştırma verilerinin toplanacağı okulların listesi belirlendikten sonra okulların idari personelleri (müdür/müdür yardımcıları) ile iletişime geçilmiştir. Araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilerek çok kültürlü okul öncesi sınıflarındaki öğretmenler ile bir araya gelinmiştir. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmanın amacının ve kapsamının “Aydınlatılmış Onam Formu” sunulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlere erken okuryazarlık bilgi düzeylerine ilişkin veriler Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT) ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, EROBİT ve alt boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilecektir. Sonuçlara göre verilerin analizi için parametrik/nonparametrik yöntemler tercih edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çok kültürlü okul öncesi sınıflarındaki öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri Erken Okuryazarlık Bilgi Testi'nin (EROBİT) kesme puanına göre değerlendirilecektir. EROBİT'e göre; 19 ve üzeri doğru yanıtı olanlar başarılı, 8 ve altında doğru yanıtı olanlar başarısız, 8-19 arasında doğru sayısı olanlar desteğe gereksinim duyan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin EROBİT puanları; yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu, erken okuryazarlığa ilişkin ders, kurs alma ve okuma yapma açısından incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilecek bulgulara göre;

- Erken okuryazarlığa ilişkin ders, kurs alma ve makale okuma yapan öğretmenlerin EROBİT puanlarının daha yüksek olması,
- Öğretmenlerin EROBİT puanlarının yaş, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermesi

beklenmektedir.

Sonuçlar alanyazın kapsamında değerlendirilecek ve yorumlanacaktır. Ayrıca ileriki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, okul öncesi, erken okuryazarlık

Kaynakça

Altun, D. & Erden, F. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüşleri ve Staj Uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.

Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. Specific Recommendations from America's Leading Researchers on How To Help Children Become Successful Readers*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). A research on the readiness status of preschool children for reading habits: The case of Hacettepe University Beytepe Kindergarten. *Turkish Librarianship*, 23, 489-509.

Deretarla Gül, E. ve Bal, B. (2006). Examination of kindergarten teachers' perspectives on literacy preparation, in-class materials and activities, and children's interest in literacy. *Journal of Child Development and Education*, 1(2), 33-51.

Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.

Katranç, M. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve Önemi*. (Ed.), Serdal Seven. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi

Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Problems of Preschool Education in Turkey and Solution Suggestions. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21).

Laçın, E. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyini Ölçmeye Yönelik Bilgi Testi Geliştirme Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), 150-172. <https://doi.org/10.53444/deubefd.981337>

Moats, L. C. (2000). *Speech to print: Language Essentials for teachers*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore.

Puliatte, A., & Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31, 239-266.

Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296.

Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, Macmillan New York. 273-285.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Netnografinin Eğitim Araştırmalarında Kullanım Olanakları: Genel Bir Bakış için Sistematik İnceleme

Berna oskun Onan ^{1,*} & mür Göktepeliler ²

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi

² Bartın Üniversitesi

bernaonan@hotmail.com

Problem Durumu

Netnografi nedir?

Netnografi, dijital ortamlardaki kültürel ve sosyal etkileşimleri incelemek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Kozinets (2010) tarafından tanımlanan netnografi, geleneksel etnografik yöntemlerin dijital dünyaya uyarlanmasıyla geliştirilmiştir. Bu yöntem, çevrimiçi toplulukların davranışlarını, etkileşimlerini ve kültürel pratiklerini anlamak için kullanılır. Netnografi, internet kullanıcılarının dijital platformlardaki günlük yaşamlarını, kimlik oluşturma süreçlerini ve topluluk dinamiklerini derinlemesine incelemeyi mümkün kılar (Kozinets, 2019).

Netnografi, çevrimiçi toplulukların ve dijital ortamların sosyo-kültürel yapılarını anlamak amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Böyük, 2022). Ayrıca, kültürel olguların dijital ortamlarda nasıl evrildiğini ve bu evrilme süreçlerinin toplum üzerindeki etkilerini ortaya koyar (Erdoğan, 2022). Dijital yerlilerin dijital ortamlardaki etkileşimlerini incelemek (Akgün, 2023), bu kuşağın öğrenme ve yaşam süreçlerine dair derinlemesine bilgi sağlamaktadır. Dijital yerli kuşak (Birincioğlu & Şahin, 2021; Atıkaslan, 2022), dijital platformları yalnızca bilgiye erişim için değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve kişisel gelişim için de kullanmaktadır. Bu durum, dijital teknolojilerin yalnızca bir araç değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi haline geldiğini göstermektedir. Dijital yerlilerin, geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla dijital araçlarla daha etkili ve hızlı öğrenme yeteneklerine sahip olduğu düşünölmektedir. Bu durum, eğitim ortamlarının yeniden şekillendirilmesini ve dijital teknolojilerin eğitim sistemine entegrasyonunu (Yavuz & Toprakçı, 2021) zorunlu kılmaktadır.

Dijitalleşmenin eğitim süreçlerine entegrasyonu (Özkurt, Yıldırım & Pirtini, 2023), yalnızca öğrenme biçimlerini değil, aynı zamanda eğitim materyallerinin sunum ve kullanım şekillerini de köklü bir şekilde değiştirmiştir (Babaoğlu & Kulaç, 2021). Özellikle dijital yerli nesil için dijital ortamlar, bilgiye erişim ve bilgi üretme süreçlerini hızlandırmış, öğrenme deneyimini daha interaktif ve erişilebilir hale getirmiştir (Şahin & Başak, 2019). Bu doğrultuda, netnografi gibi dijital araştırma yöntemleri, dijital yerli kuşağın çevrimiçi davranışlarını, sosyal medya etkileşimlerini ve dijital öğrenme süreçlerini anlamak için önemli bir araç olarak öne çıkmıştır.

Ancak, bu alandaki çalışmalar incelendiğinde, eğitimle ilgili yerel toplulukların yeterince araştırılmadığı görölmektedir. Özellikle Türkiye gibi kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu ölkelerde, eğitim alanında netnografik araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Bu durum, eğitimde kültürel farklılıkların ve yerel

dinamiklerin dijital ortamlarda nasıl temsil edildiği ve bu ortamlarda nasıl sürdürüldüğü konusundaki bilgi boşluğunu derinleştirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, nitel bir yöntem olan netnografi yönteminin eğitim araştırmalardaki kullanımını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktır. Netnografi, günümüz dijital çağında sosyal bilimler alanında giderek önem kazanan bir araştırma yöntemidir. Araştırmacıların sanal dünyadaki kültürleri, davranışları ve sosyal etkileşimleri gözlemleyerek derinlemesine anlamalarını sağlar. Özellikle, yöntemin hangi alanlarda ve ne sıklıkla tercih edildiği, yöntemin hangi amaçlarla kullanıldığı, yöntemin dijital platformlardaki uygulamaları ve eğitimin çeşitli disiplinlerinde kullanımları gibi konulara odaklanılmıştır. Ayrıca, netnografi yönteminin eğitim araştırmalarına entegrasyonu incelenerek, yöntemin eğitimsel potansiyeli değerlendirilmiştir. Bu çalışma, netnografi yönteminin kuramsal ve uygulamalı yönlerini kapsayan kapsamlı bir görünüm sunarak, araştırmacılara ve eğitimcilere bu yöntemle ilgili güncel bilgi ve perspektifler sağlayacaktır. Buna göre, araştırmanın probleminden hareketle ifade edilen araştırma amacına ilişkin olarak belirli araştırma soruları ile yola çıkılmıştır. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

- Netnografik araştırmalar, eğitim alanında tipolojik olarak nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Eğitim alanlarında gerçekleştirilmiş uygulama içeren netnografik araştırmalarda hangi disiplin alanlarıyla karşılaşılmaktadır?
- Eğitim alanındaki uygulama içeren netnografik araştırmalarda hangi konulara odaklanılmıştır?
- Eğitim alanında yürütülen uygulamalı araştırmaların kullandıkları dijital platformlar nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu araştırma, sistematik bir araştırmadır. Sistematik araştırmalar, araştırma tipolojisinde sistematik incelemeler olarak da adlandırılmaktadır. “Sistematik incelemeler, belirli bir araştırma sorusunu cevaplamak için tüm yüksek kalitedeki araştırma delillerini etraflıca araştıran, belirleyen, onların niteliklerine değer veren ve sentezleyen, titizlikle tasarlanmış ve yürütülmüş literatür incelemeleridir” (Torgerson, Hall ve Light, 2017, s.357). Bu anlamda sistematik incelemeler geleneksel literatür taramasından farklıdır. Sistematik araştırmalarda araştırma sorusundan sonuca kadar ilerleyen süreç, şeffaf ve kapsamlı bir yol izlenmesini gerektirir. Bu anlamda sistematik araştırmalarda; Araştırma sorusu, Protokol, Bilgi geri alma ve çalışma seçimi, Kodlama, Kalite değerlendirmesi, Sentez, Rapor Yazma olarak 7 aşamadan oluşmaktadır. 1. Araştırma sorusu: Sistematik bir inceleme tarafından gösterilebilecek iyi odaklanmış ve net bir araştırma sorusunun geliştirilmesi; inceleme ekibini ve inceleme parametrelerini oluşturma. 2. Protokol. İncelemenin her bir aşaması için model ve yöntemlerin bir apriori beyanı da dahil olmak üzere bir inceleme protokolü veya planının geliştirilmesi. 3. Bilgi geri alma ve çalışma seçimi. İncelemeye dahil edilen çalışmaları belirlemek/ seçmek için araştıran ve tasnif eden bir araştırma stratejisinin geliştirilmesi. 4. Kodlama. İnceleme için geliştirilmiş bir kodlama formu kullanarak dahil edilen çalışmaların her birinden veri çıkarma. 5. Kalite değerlendirmesi. dahil edilen çalışmaların her birine yanlılık riskinin değerlendirilmesi. 6. Sentez. Dahil edilen tüm çalışmaların sonuçları birleştirilir (bu bir meta-analizi içerebilir). 7. Rapor yazma. Sistematik inceleme bir rapor veya yayınlanmış makale yoluyla yayılır. (Torgerson, Hall ve Light, 2017, s.361).

Araştırmalarda netnografinin kullanımını, veri tabanları ve yayın sistemleri üzerinde bütünsel bir inceleme sunmayı amaçlayan bu araştırmada, belirlenen araştırma sorularına yönelik ulusal ve uluslararası bağlamda yapılan alanyazın taramasında, sistematik incelemelerin temel özellikleri doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Araştırmanın dayandırıldığı genel kapsam, sosyal bilimlerde ortak araştırma veritabanları olarak kabul gören veri tabanları ve yayın sistemleri üzerinden sürdürülmüştür. Belirlenen kapsam, veri toplama sürecinden veri analizi sürecine ve bulguların sunumundan tartışmaya kadar izlenen tutarlı bir yaklaşımla metne yansıtılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları arasında; Netnografik araştırmaların eğitim alanında tipolojik dağılımını kuramsal ve uygulamalı çalışmalar olarak sınıflandıran sayısal sonuçlar ve grafikler bulunmaktadır. Araştırmanın eğitim alanlarındaki uygulama içeren netnografik araştırmaların disiplin alanlarına ilişkin sonuçlar, grafikler üzerinden sunulmuştur. Eğitim alanındaki uygulama içeren netnografik araştırmalarda hangi konulara odaklanıldığı sorusuna ilişkin bulgular, tematik bir analizin sonucunda sentezlenerek sunulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçların sonucusu, eğitim alanında yürütölen uygulamalı araştırmaların kullandıkları dijital platformlar grafiksel bir dağılım ile göstermektedir. Sonuç olarak, netnografi yönteminin eğitim araştırmalarında kullanım olanakları çeşitli başlıklarda incelenmiş ve yöntemin eğitimsel potansiyeli değerlendirilmiştir. Bu çalışma, netnografi yönteminin kuramsal ve uygulamalı yönlerini kapsayan kapsamlı bir görünüm sunarak, araştırmacılara ve eğitimcilere bu yöntemle ilgili güncel bilgi ve perspektifler sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dijital, dijital ortam, kültür, çevrimiçi topluluklar

Kaynakça

Akgün, A. C. (2023). Kültürel Diplomasi Bağlamında Sanal Fenomenlerin Sosyal Ağ Kullanımı: Imma Gram Örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 258-275.

Atikaslan, H. O. (2022). Türkiye’de K-Pop Hayranlığı ve Dijital Emek: Twitter Hayran Hesapları. *Intermedia International E-journal*, 9(17), 212-234.

Babaoğlu, C., & Kulaç, O. (2021). Salgın Döneminde Dijitalleşme Politikaları ve Yükseköğretim Sistemine Yansımalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 417-425.

Birincioğlu, Y., & Şahin, Z. B. (2021). Haber Yorumlarında Yeniden Üretilen Erkeklik Halleri: Pınar Gültekin Cinayeti Üzerine Netnografik Bir İnceleme. *Moment Dergi*, 8(2), 415-438.

Böyük, M. (2022). Dijital Medya ve Spor Sponsorluğu: Yandex ve Fenerbahçe İşbirliği Üzerine İnceleme. *Elektronik Cumhuriyet İletişim Dergisi*, 4(2), 118-125.

Erdoğan, İ. (2022). Karanlık Sosyal Medya ve Sosyal Medyanın Karanlık Yüzü: Kavramlar, Araştırmalar ve Stratejiler. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (40), 411-429.

Kozinets, R. (2010). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. Sage Publications.

Kozinets, R. (2019). *Netnography: The essential guide to qualitative social media research*. Sage Publications.

Özkurt, Ö. T., & Yıldırım, Pirtini, S. (2023). Dijital Çağda Pazar Araştırması: Etnografiden Netnografiye Geçiş Sürecinde Sanal Topluluklar ve Bir Araştırma. *Turkish Journal of Marketing Research/Volume, 2(2)*, 90-108.

Şahin, G., & Başak, T. (2019). Hemşirelik eğitiminde oyun temelli öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 8(3)*, 308-314.

Torgerson, C., Hall, J., & Light, K. (2017). Sistematik incelemeler.(Çev. U. Doğan). Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri içinde. Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L.V. (Çev. Ed. A. Erözkan ve E.Büyüköksüz). s. 357-368. Ankara: Anı Yayıncılık

Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). The Opinions Shared in Internet Forums about Schools' Distance Education Due to Covid-19 Pandemic/Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 9*, 120-139.

Türkiye’deki Çokkültürlü Yeterlik ile İlgili Araştırmaların Genel Eğilimi

Cemile Balık ^{1,*} & Harun Şahin ²

¹ Fırat Üniversitesi

² Akdeniz Üniversitesi

cbalik@firat.edu.tr

Problem Durumu

Çokkültürlülük kavramı cinsiyet, yaş, engelli olma durumu, toplumsal yapı içerisindeki konum, inanç, dil, ırk, cinsel yönelim gibi farklılıklara sahip bireylerin aynı topraklarda birbirlerinin farklılıklarını kabul etmeleri ve bir arada yaşamalarını temel alan kapsamlı bir yapı (APA, 2002; Banks, 2008) olarak tanımlanır. Çokkültürlülük kavramının eğitime yansması ile ortaya çıkan çokkültürlü eğitim ise farklılıklara saygı duyan, tüm bireylerin gelişimine eşit ölçüde katkı sunan, demokratik ve katılımcı değerleri içinde barındıran, bütün kültürlere duyarlı olan ve bütünleştirici esasına dayanan bir eğitim yaklaşımıdır (Karakuş, 2023). Çokkültürlü eğitim sayesinde farklılıkların zenginlik kattığını, bireysel ve toplumsal alanda var olan sorunların idrakını ve çözüm yollarını arttırdığı ifade edilir (Banks, 2013). Dolayısıyla çokkültürlü eğitimin, eğitim-öğretim süreçlerinde yer almasının önemi açıkça görülmektedir. Eğitim sisteminin buna uygun yapılandırılması, okul fiziki yapısı, imkanları, materyalleri, öğretim programları gibi pek çok unsurun çokkültürlü eğitime uygun olması beklenmektedir. Ancak tüm bunlar içerisinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler çokkültürlü yeterliklere sahip değilse diğer unsurların amacına uygun olarak kullanılması söz konusu dahi olamayacaktır.

Çokkültürlü eğitim kavramını daha iyi anlayabilmek için çokkültürlü eğitimin boyutları sınıflamasına bakmakta yarar vardır. Buna göre Bennet (2011) çokkültürlü eğitimin boyutlarını eşitlik pedagojisi, eğitim programı reformu, çokkültürlü yeterlik ve sosyal adalet şeklinde açıklamıştır. Her boyut çokkültürlü eğitimin tam anlamıyla gerçekleşmesi için önemli iken bu araştırma kapsamında çokkültürlü yeterlik boyutu detaylı olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken çokkültürlü yeterliklere ilişkin farklı araştırmacıların farklı sınıflamaları mevcuttur. Gay (2002) çokkültürlü yeterlikleri, kültürel kimliğinin ve sahip olduğu ön yargıların bilincinde olma, farklı kültürlerle mensup olan bireylerin dünya görüşlerini öğrenmeye istekli olma ve kültürel değerlere duyarlı öğretim geliştirebilmeyi içeren yetenekler (Gay, 2000’den akt. Gay 2002) şeklinde tanımlamaktadır. Sinagatullin (2003) ise bu yeterlikleri tutum, bilgi ve beceri boyutlarıyla sınıflandırmıştır. Buna göre tutum boyutunda farklılıklara olumlu bir şekilde bakmak, okul reform girişimlerinin önemini kavramak, çokkültürlü ve küresel bakışı genişletmek şeklindedir. Bilgi boyutunda etnik, ulusal ve küresel değerler, farklılığın görünümü, öğrencilerin öğrenme stilleri ve geleneksel halk eğitimi bilgisine sahip olmaktır. Beceri boyutunda ise öğrencilerin ulusal ve evrensel değerlere ilişkin tutumunu olumlu yönde geliştirmek, farklı kültürleri kabullenmelerini öğretmek, çokkültürlü program geliştirmek, öğrenende bilginin yapılandırılmasını sağlamak ve öğrenci sosyalleşmesine imkan vermek olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin kültürel çeşitliliği öğrenciler adına avantaja çevirebilmesi, sosyal adalet ve eşitliğe katkı sunabilmesi için ilk olarak kültür ve kültürel çeşitlilik konusu hakkında bilgi ve derin bir anlayışa sahip

olmaları gerekmektedir (Nayır, 2020). Babayiğit (2022)'e göre ise çokkültürlü eğitimi uygulayabilmek için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğulcu ve demokratik bir bakışla kültürel farklılıklara duyarlı olması ve öğretimde öğrencilerin kültürel özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapmaları gereklidir. Öğretmenlerin bahsedilen çokkültürlü yeterliklere sahip olması önemli görülmele birlikte hali hazırda öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerine yönelik var olan durumunun belirlenmesi önemlidir. Alanyazında “çokkültürlü yeterlik” konusuna yönelik gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Çokkültürlü eğitim özelinde Yılmaz (2022)'in Türkiye'deki çalışmaların eğilimini belirlediği çalışma yer alırken çokkültürlü yeterliklere yönelik gerçekleştirilen çalışmaların genel eğiliminin belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı alanyazında çokkültürlü yeterlik konusu ile ilgili gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin ve makalelerin eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmaların: “yayın türü, yılı, araştırma deseni, veri toplama araçları, katılımcı grubu, veri analiz türü, anahtar kelimeleri” üzerinden bir eğilim belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çokkültürlü yeterlik konusu ile ilgili yürütülmüş lisansüstü tezlerin ve makalelerin genel eğilimlerini belirleme amacı taşıyan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak ise araştırılması amaçlanan olgular ile ilgili bilgi barındıran yazılı materyallerin incelenmesini sağlayan doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) tekniği kullanılmıştır.

Ulusal Tez Merkezi'nde 09.08.2024 tarihine kadar olan “çokkültürlü yeterlik” ve “çokkültürlü öğretmen yeterlikleri” anahtar kavramları ile yapılan aramada konu ile ilgili 22 lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. TÜBİTAK ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarından “çokkültürlü yeterlik” ve “çokkültürlü öğretmen yeterlikleri” anahtar kelimeleri ile yapılan aramada 23 makaleye ulaşılmıştır. Tez ve makalelerde ortak olarak yazar adı, çalışma adı, yayın yılı, anahtar kelimeler, yöntem, veri toplama aracı, veri analizi, katılımcı grubu incelenirken buna ek olarak tezlerde anabilim dalı, kurum adı ve lisansüstü düzey, makalelerde yayımlanan dergi adı dikkate alınmıştır. Elde edilen çalışmalar daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlandığı (Yıldırım ve Şimşek 2016) için betimsel analiz tekniği tercih edilmiştir. Ayrıca betimsel kodlama veri içeriğinin kategorilendirilmiş bir envanteri, tablo halinde bir hikayesi, özeti ya da indeksini sağlaması (Walcott, 1994) yönüyle bu araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çokkültürlü yeterlik konusu ile ilgili gerçekleştirilen 22 tezin 14'ü yüksek lisans 8'i doktora düzeyindedir. Katılımcı gruplarına bakıldığında da 23 çalışmadan 4'ünde öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Tezlerde tercih edilen desenlere bakıldığında 8 çalışma karma araştırma yöntemlerine göre (7 çalışmada ardışık sıralı, 1 çalışma çok aşamalı karma desen) 13'ü tarama (10 tanesi ilişkisel tarama, 3'ü genel tarama) ve 1 çalışma deneysel desene (ön test-son test kontrol gruplu) uygun olarak tasarlanmıştır. Ayrıca tezlerin en çok eğiti bilimleri anabilim dalında yürütüldüğü görülmektedir. çokkültürlü yeterlik konulu tezlerin en çok “Abant İzzet Baysal Üniversitesi (3)”, “Marmara Üniversitesi (3)”, “Hacettepe Üniversitesi (3)” ve “Ankara Üniversitesi (3)” nde yürütüldüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü yeterlik, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, lisansüstü tezler, doküman incelemesi

Kaynakça

APA (2002). "Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists", <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>, Erişim tarihi: 18 Mart 2024.

Babayiğit, B. (2022). Çokkültürlü eğitime dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimine ve mesleğe yönelik tutuma etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education. Boston, MA: Pearson Publication.

Banks, J.A. (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş. (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları.

Bennett, C. I. (2011). Comprehensive multicultural education: Theory and Practice (7th edition). Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.

Karakuş, F. (2023). Eğitim programı ve çokkültürlülük. M.güven ve S. Aslan (ed.) Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde s.(405- 435). Pegem Akademi.

Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı eğitim. Anı yayıncılık.

Sinagatullin, I. M. (2003). Constructing Multicultural Education in a Diverse Society, London: The Scarecrow Press, Inc.

Wallcot, H. F. (1004). Transforming qualitative data:description, analysis, and interpretation. Thousand Oaks, CA.

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

Yılmaz, Sevdâ. (2023). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Alanında Yapılan Araştırmalardaki Eğilimin Belirlenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması, ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13 (2), 2185-2206.

Kültüre Duyarlı Aile Katılım Çalışmalarının Okulöncesi Çocukların Sınıf İçi Katılımına Etkisi: Pilot Uygulama

Seren Dinler ^{1,*} & Esra Akgül ¹

¹ Hasan Kalyoncu Üniversitesi
seren.dogan27@gmail.com

Problem Durumu

Kültüre duyarlı pedagoji, azınlık olarak görülen çocukların kültürleri ile okulda öğretilmeye çalışılan kültür arasında etkileşim oluşturarak çocukların eğitim sürecine dair istek ve ilgisini, katılımını arttırmaya amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Ladson-Billings, 1994; Vavrus, 2008). Kültüre duyarlı pedagojide amaç, sınıftaki çocukların önceki yaşantılarını, deneyimlerini, sahip oldukları değerleri ve kültürü ana odak haline getirerek var olan eğitim akışını destekleyecek bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Alanyazın incelendiğinde genellikle çocukların dil ve sosyal uyum konusunda yaşadıkları problemler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) yaptıkları araştırmalarında Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili oluşturulan politikaların sürecinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre Suriyeli mülteci çocukların dil öğrenimi, uyum, hoşgörüsüzlük gibi problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Çözüm önerisi olarak da mülteci çocuk odaklı eğitim bakış açısının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aile katılımı, ailelerin ve eğitimcilerin çocuğun gelişimine ve eğitimine destek olmak için oluşturmuş olduğu iletişim ve işbirliği sürecidir (Gürşimşek, Girgin ve Ekinci-Vural, 2006). Yapılan araştırmalar aile katılım çalışmalarının çocuk başarısını arttırdığını ve topluluk desteği oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Yaptıkları alan yazın araştırmasına göre Greenwood ve Hickman (1991) aile katılım çalışmalarının, çocukların derse ve okula karşı tutumlarına, akademik başarılarına olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara ulaşmışlardır. Yıldırım ve Dönmez (2008), öğretmen ve veli görüşlerine dayanarak, okul-aile işbirliğinin çocuk başarısını, motivasyonunu, okula aidiyet duygusunu, sorumluluk ve güven hissini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Sınıf içi katılım; konsantrasyon, sınıftaki görevlerin tamamlanması, öğretmenin sorduğu sorulara verilen cevaplar ve geri dönütler şeklinde tanımlanmaktadır (Geoghegan, Shirley ve Shauna, 2013). Suriyeli çocukların eğitim sürecinde, sınıf içi katılımlarının desteklenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında özel bir destek süreci bulunmamaktadır (MEB, 2016). Bu açıdan mülteci okul öncesi çocuklarının eğitim süreçlerindeki ihtiyaçlarına odaklanacak bir çalışma oldukça önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle, araştırma, mülteci çocukların eğitime yönelik politika ve uygulamalara rehberlik ederek daha adil ve kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması; eğitimin ve öğretimin niteliğini daha iyi anlamak amacıyla, sınıf veya okul çalışma durumudur (Hensen, 1996). Öğretmenlerin

uygulamalarını ve gözlemlerini incelemeleri için sistematik bir yoldur (Dinkelman,1997). Eylem araştırması, uygulamalı bir araştırma yöntemidir. Genellikle üç koşulun karşılanmasıyla gerçekleştirilir. Bunlardan birincisi; ele alınan konunun sosyal uygulamalarda yer alan ve değişmesi gereken bir konu olması, ikincisi; araştırmacının eşit bir işbirliği içinde bulunduğu katılımlı bir eylemde bulunması ve üçüncüsü; araştırmanın planlama, uygulama, gözleme, yansıma döngüsü içinde bulunması, sistematik ve kaydedilmiş bir çalışma şeklinde olmasıdır (Swann, 2002). Literatürde eylem araştırmasının farklı türleri vardır. Bu araştırmada işbirlikçi eylem araştırması türü kullanılmıştır. İşbirlikçi eylem araştırması, araştırmacının rehberliğinde sürdürülür ve katılımcılar arasında yoğun etkileşimin bulunduğu bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yaptığımız bu araştırmada araştırmacının rehberliğinde çocukların yanı sıra öğretmen ve aileler de sürece katılmıştır. Katılımcılar arasında yoğun bir iletişim ve etkileşim süreci gerektiren çalışmamızda bu sebeple işbirlikçi eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kültüre duyarlı pedagoji ile ilgili yurt içindeki alanyazın incelendiğinde çalışmaların genellikle çok kültürlülük bağlamında olduğu görülmüştür. Alanyazında bulunan çalışmalarda çoğunlukla çok kültürlülük odağında ve üst yaş grubundan katılımcılarla çalışıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan farklı olarak bizim çalışmamızda kültüre duyarlı pedagoji odağında aile katılımı destekli ve doğrudan çocuklarla yapılan bir çalışma olarak alana katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, kültüre duyarlı aile katılımının sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyerek, mülteci çocukların eğitim deneyimlerini iyileştirmeye dair kapsamlı bir anlayış sunma potansiyeline sahiptir. Bu noktadan hareketle, araştırma, mülteci çocukların eğitime yönelik politika ve uygulamalara rehberlik ederek daha adil ve kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma kültüre duyarlı pedagoji odağında aile katılımı destekli ve doğrudan çocuklarla yapılacak bir çalışma olarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, aile katılım, kültüre duyarlı pedagoji

Kaynakça

Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in Turkey? *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(2), 98-117.

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.

Gürşimşek, I., Girgin, G. ve Ekinci-Vural, D. (2006). 5-6 yaş çocukları ile annelerine verilen destekleyici eğitimin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 109-118.

Yıldırım, C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.

MEB. (2016). Okul öncesi eğitim programı. 01.01.2024'te <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652> adresinden erişilmiştir.

Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 185-219.

Hensen, K. T. (1996). Teachers as researchers. IN J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 53-66). New York: Macmillan

Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18(1), 49-61.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The Teacher Educator*, 32(4), 250-257.

Akıcı Okuma Stratejilerinin İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi: Birleştirilmiş Sınıf-Müstakil Sınıf Karşılaştırması

Murat Şahin ¹ & Emrah Kultas ^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

emrahkultas@yyu.edu.tr

Problem Durumu

Akıcı okuma, okuyucunun metni doğru bir şekilde, uygun hız ve ifadeyle anlama da dikkat edilerek gerçekleştirilen okuma şeklinde açıklanmaktadır (Hudson et al., 2005; Rasinski vd., 2011). Akıcı okuma kavramı ile okuduğunu anlama kavramı birbirine bağlı ve aralarında güçlü bir ilişki bulunan kavramlar olduğundan dolayı, öğrencinin okuma başarısının takip edilmesi sürecinde öğrencinin akıcı okuma becerileri okula başladığı ilk andan itibaren üzerinde durulan ve önemsenen bir kavramdır.

Okuma sürecinde asıl hedef, okuduğunu anlamadır. Bir metnin doğru, uygun bir hız ve ifadeyle okunması okuduğunu anlama için çok önemlidir. Çünkü okuma sürecinde kelimeyi seslendirmede problem yaşayan bir öğrencinin dikkatini okuduğunu anlamaya vermesi çok zordur. Kelimeyi seslendirmede varsa problemler çözüldükten sonra öğrenci için okunan kelimeyi ayırt etme ve anlama süreci başlar. Dolayısıyla akıcı okuma, okuduğunu anlama sürecinin olmazsa olmaz bir ölçütüdür (Rasinski, 2004). Akıcı okumanın öğeleri; kelime tanımada doğruluk, okuma hızı ve prozodi şeklinde üç alt başlıkta ele alınmaktadır (Samuels, 2006). Akıcı bir okumanın gerçekleşebilmesi için bireyin metni uygun bir hızda ve metindeki kelimeleri heceleme, yanlış okuma, eksik okuma, tekrar etme, atlama gibi çok fazla okuma hatası yapmadan doğru okuma gerçekleştirmesinin yanı sıra metni uygun vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuması gerekmektedir (Baştuğ vd., 2021).

Hudson et al., (2005) göre akıcı okuma, okuma yeterliliğinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Akıcı okuma becerilerini geliştirebilmek için de birçok yol vardır. Öğretmen rehberliğinde geniş ve derin okumalar yapmak mümkündür. Temel okuma serileri, hikâyeler, gerçek materyalleri geniş bir şekilde okumasını sağlamayı içerir. Okunanları derinleştirmeye yönelik tartışmalar ve stratejilere başvurmak gerekir. Bilgilendirici nitelikteki kısa metinleri tekrar tekrar okutmak bu kapsamda yer alabilir. Derin veya tekrarlanan okumalar, öğrencilerin bir metni (senaryo, şarkı, şiir, konuşma vb.) bir gün veya birkaç gün boyunca prova etmesini ve sonunda metni bir dinleyici kitlesi önünde icra etmesini içerir (Rasinski, 2012).

Akıcı okuma becerilerini geliştirebilmek için farklı akıcı okuma stratejilerini de kullanmak gerekir (Cotter, 2012). Akıcı okuma stratejileri özellikle de öğretmen desteğiyle ve etkinliklerle birlikte etkili kullanıldığında okuduğunu anlama becerisi için alt yapı inşa edilebilir. Öğretmenler özellikle de tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, şiir okuma gibi akıcı okuma stratejilerini sınıf içinde kullanarak akıcı

okuma becerilerini geliştirebilirler (DeWaard, 2012; Kesik ve Polat, 2023). Benzer şekilde Paige (2011) ise sınıfın koro okuma yapmasının akıcılığını geliştirdiğini vurgular. Dolayısıyla sınıf içerisinde yapılacak faaliyetlerde akıcı okuma stratejilerini yer vermek önemlidir. Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın temel amacı, akıcı okuma stratejilerinin ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemektir. Okuma etkinlikleri esnasında kullanılan akıcı okuma stratejilerinin birleştirilmiş sınıflarda uygulanması ile müstakil sınıflarda uygulanmasının farkını belirlemek de mevcut araştırmanın üzerinde durduğu bir diğer önemli amaçtır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılının bahar yarısında Van ili Gevaş ilçesinde 3. sınıfta öğrenimine devam eden 86 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 41'i, birleştirilmiş sınıf uygulamasının gerçekleştirildiği 4 ayrı köy okulunda öğrenim görmekte iken, 45'i ise ilçe merkezinde 2 ayrı ilkökulda müstakil sınıfta (birleştirilmiş sınıf uygulamasının gerçekleştirilmediği) öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde öğrencilerin okuma hatalarının, doğru okuma yüzdelerinin ve okuma hızlarının belirlenmesi amacıyla Akyol (2006) tarafından uyarlanmış olan 'Yanlış Analizi Envanteri', prozodik okuma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise Rasinski (2004) tarafından geliştirilen, Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği' kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle ilgili sınıfların öğretmeni olan 6 sınıf öğretmenine akıcı okuma, akıcı okuma stratejileri, akıcı okumayı geliştirme, akıcı okumayı ölçme ve değerlendirme konularında 2 saat boyunca eğitim verilmiştir. Bir sonraki hafta birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören tüm öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri ölçülerek ön test verileri elde edilmiştir. Araştırma süreci, haftada 2 gün 2 ders saati olmak üzere toplamda 12 hafta sürmüştür. Araştırma sürecinde 12 hafta boyunca tüm sınıflarda okuma etkinlikleri esnasında okuma stratejilerinden tekrarlı okuma, eşli okuma, eko (yankılayıcı) okuma ve paylaşımlı okuma stratejileri kullanılmıştır. Son hafta yine tüm öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri ölçülerek son test verileri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, SPSS aracılığıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespit edilmesi amacıyla Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Independent Sample T-Test, grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla ise Paired-Sample T-Test kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ön testteki doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum, araştırma sürecinden önce grupların akıcı okuma becerileri açısından denk olduğunu göstermektedir. Grupların son test ölçümlerinde ise doğru okuma ve okuma hızı düzeylerinde müstakil sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık çıkarırken, prozodik okuma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Mevcut araştırmanın devamı olarak, elde edilen nicel verilerin desteklenmesi amacıyla verilerin toplandığı 4 birleştirilmiş sınıf 2 müstakil sınıf olmak üzere toplam 6 sınıfın sınıf öğretmeni ile görüşülerek nitel veriler elde edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, akıcı okuma stratejileri, birleştirilmiş sınıf

Kaynakça

Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: stratejiler, teknikler, uygulamalar (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cotter, J. (2012). Understanding the relationship between Reading fluency and reading comprehension: Fluency strategies as a focus for instruction. United States: St. John Fisher University.

DeWaard, J. (2012). Effective reading strategies to increase reading fluency (Unpublished master thesis). United States: Northwestern College.

Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assesment and instruction: What, why and how? Reading Teacher, 58(8), 702-714.

Kesik, C., & Polat, İ. (2023). The effect of poetry reading studies based on reading strategies on reading fluent skills. E-International Journal of Educational Research, 14(1), 313-329. DOI: <https://doi.org/10.19160/ejjer.1226393>.

Paige, D. (2011). 16 minutes of “eyes-on-text” can make a difference: whole class choral reading as an adolescent fluency strategy. Reading Horizons, 51, 1-15. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol51/iss1/3.

Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.

Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32(1), 75-97.

Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). London: Guilford.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, F. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 353-360.

Puanlayıcılar Arası Uyum ve Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Farkına Yönelik Bir Bakış Açısı

Muharrem Şengül ^{1,*} & Ergül Demir ¹

¹ Ankara Üniversitesi
mm.sengul@gmail.com

Problem Durumu

Bilimsel bir araştırmada, araştırma veya gözlem biriminin (birey, nesne vb.) tanımlanmış kategori veya sınıflara ayırma işlemi yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapılan bu sınıflama işleminin güvenirliliği, iki veya daha fazla puanlayıcının katılımcı veya nesnelere birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmeleri ile belirlenebilir. Puanlayıcılar arası uyum veya güvenirlilik olarak adlandırılan bu işlem, iki veya daha fazla puanlayıcının test edilen nesneye yönelik atadıkları sayı veya sembollerin uzlaşma derecesi olarak tanımlanabilir. Puanlayıcılar arası uyum veya güvenirlilik katsayıları, subjektif puanlamanın yapıldığı durumlarda, yapılan puanlamanın güvenirliliği veya tekrarlanabilirliğine yönelik kanıt olarak kullanılır.

Alanyazında puanlayıcı arası uyum veya puanlayıcılar arası güvenirlilik için kullanılan birçok katsayı bulunmaktadır. Bu katsayılar özellikle standart testlerde yer alan açık uçlu maddelerin puanlanması başta olmak üzere üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü subjektif puanlama yapılan birçok durumda kullanılmaktadır. Yapılan subjektif puanlamalar için başta ölçek düzeyi dikkate alınarak birçok katsayısı araştırmacılara önerilmektedir. Puanlayıcılar arası uyum ve güvenirlilik katsayılarının tercihine yönelik önerilerle beraber bazı kaynaklarda sınıflandırmalar yapılmaktadır. Doğan, Eser ve Aksu (2022) puanlayıcılar arası uyum ve güvenirliliğine ilişkin 22 tekniği tanıtarak, yapılan puanlamanın ölçek düzeyi öncelikli olmak üzere istatistiksel anlamlılık, standart hata, kayıp veri ve puanlayıcı sayısını dikkate alarak kullanılacak teknikleri sınıflandırmaktadırlar. Gwet (2012) benzer şekilde yapılan puanlamanın ölçek düzeyini dikkate alarak, her ölçek düzeyinde kullanılacak puanlayıcı uyum ve puanlayıcı güvenirliliği katsayılarına yönelik sınıflandırma önerilerine yer vermektedir. Yapılan sınıflandırmalara ek olarak sınırlı sayıda puanlayıcılar arası uyum ve güvenirlilik katsayısının karşılaştırıldığı çalışmalar da vardır. Örneğin, Güler ve Taşdelen-Teker (2015) iki puanlayıcının on maddeye verdikleri yanıtlar üzerinde korelasyon, ortalamaların incelenmesi, uyuşma yüzdesi ve genellenebilirlik kuramına yönelik teknikleri karşılaştırmışlar ve birçok hata kaynağını aynı anda dikkate alan genellenebilirlik kuramına bağlı güvenirlilik katsayısının kullanılmasını; Bıkmaz-Bilgen ve Doğan (2017) 50 öğrencinin 10 maddeye verdikleri yanıtlar üzerinden Kappa, log lineer analiz ve Krippendorff alfa teknikleri karşılaştırmış ve puanlayıcı sayısının artması üç tekniğe göre hesaplanan güvenirliliğin düşmesine, Krippendorff alfa tekniğinin Kappa tekniğine göre puanlayıcı sayısından daha az etkilendiğine ve log lineer analizin daha kapsamlı bilgi sağladığına; Gürlük ve diğ. (2023) 35 çocuğun dokuz maddeye verdikleri yanıtlar üzerinden sınıfıçi korelasyon katsayısı (SKK), Krippendorff alfa, Fleiss kappa ve Cohen kappa teknikleri karşılaştırılmış ve SKK tekniğinin en yüksek uyumu sağladığı, puanlayıcı sayısının ve katılımcı sayısı değişiminin uyum üzerinde etkisi olmadığına, farklı teknikler ile elde edilen uyum katsayıları varyans kaynağı olarak eklendiğinde en temel belirleyici olduğu belirtilmiştir. Verilen

çalışmalarda puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayılarının ayırımının yapılmadığı, genel olarak bazı tekniklerin diğerlerine göre belirli durumlarda üstünlüklerine yönelik araştırmacılara öneriler sunulmaktadır. Temel kaynaklarda ve yapılan çalışmalarda hangi katsayıların kullanılması gerektiğine yönelik verilen önerilerin kısıtlı olması ve araştırmacıların optimum bir uyum/güvenirlik düzeyini nasıl üst düzeye çıkarılacağı konusunda alan uzmanı olmayan araştırmacılar için çoğunlukla düşündürücü olmaktadır. Bu katsayıları kullanılırken özellikle mutlak uyuşmayı gösteren uzlaşma katsayılarının mı, tesadüfi hataların neden olabileceği değişimi ortaya koyacak güvenilirlik katsayısının mı, yoksa her iki katsayısı türünün eş zamanlı kullanılması gerektiğine yönelik araştırmacılara verilecek öneriler bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirligi arasındaki farkı ortaya koymak, bu ayrıma bağlı olarak kullanılacak katsayıların araştırmacıya sağladığı hareket alanını tanımlamaktır. Bu kapsamda yanıt aranan araştırma soruları şu şekildedir:

- Puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları arasındaki temel fark nedir ve hangi durumda hangi katsayı tercih edilmelidir?
- Puanlayıcılar arası uyum veya puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayılarının yorumlanmasında dikkate alınması gereken ayrıntılar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmanın gözlem birimi, alan yazında puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirligi katsayıları ayırımına değinen araştırmalar, bu katsayıların kullanımının getirdiği yorum çeşitliliğine ilişkin bilgi içeren makaleler ve bu katsayıları sınıflamaya yönelik akış şeması içeren temel kaynaklar ve makalelerdir. Bu kapsamda puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirligine yönelik bilgilerin sentezlenmesi amaçlandığı için literatür taramasına dayalı temel araştırma türünde bir araştırmadır. Fraenkel ve diğ. (2023)'ne göre temel araştırmalar, genellikle teorik bir hipotez doğrultusunda belirli bir olgunun geri planında yatan süreçlerin açıklanmasına yönelik olarak yürütölen araştırmalardır. Bu araştırmada puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcılar arası güvenirligin ayırımına değinen makaleler ve ilgili katsayıları sınıflamaya yönelik temel kaynak ve makaleler veri kaynağı olarak dikkate alınmıştır. Bu kaynaklarda geçen 24 katsayı belirlenmiş, bunlar başta puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirligi olmak üzere kullanım yeri, ölçek düzeyi ve ilgili katsayıların betimsel bir değer veya betimsel değerin ötesinde bir anlam taşıması açısından incelenmiştir. Bu incelemelere bağlı olarak araştırma soruları çerçevesinde uygun koşullar ve farklılıklar incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada yapılan inceleme sonucunda, puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenirligi arasındaki temel fark, uyum katsayılarında mutlak (kesin) uzlaşma sözkonusu iken, puanlayıcı güvenirliginde puanlayıcıların farklı yanıtlar arasında tutarlı bir şekilde ayırım yapması üzerine kurgulanmıştır. Uyum katsayıları yüksek riskli kararlarda öncelikli olarak kullanılması gerekirken, yüksek risk içermeyen çalışmalarda her iki katsayı türü ile uyum ve güvenilirlik kanıtlarının sunulması daha zengin bir bulgu ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili katsayılar kullanılırken verinin

ölçek düzeyine göre uygun katsayısının tercih edilmesi güvenilir sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır. Puanlayıcılar arası uyum katsayıları sadece yapılan puanlamaya yönelik betimsel düzeyde bilgi sunarken, puanlayıcı güvenilirliği katsayıları betimsel bir değer sunmanın ötesinde, hatayı en aza indirecek şekilde puanlayıcı sayısı hakkında araştırmacıya bilgi sunması ve puanlayıcı davranışlarının katılımcıların yetenek kestirimlerinde hesaplamalara dahil edilmesi puanlayıcı güvenilirliği tekniklerinin üstün özelliği olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca puanlayıcı güvenilirliği katsayıları genellikle varyans temelli hesaplamalar içerdiği için puanlamaya etki eden farklı faktörlerin tek başına veya ikili etkileşimi yoluyla puanlayıcı davranışları daha fazla bilgi sunmaktadır. Ancak uyum katsayılarının hesaplanması ve yorumlanması görece kolay iken, puanlayıcı güvenilirliği katsayılarının hesaplanması ve yorumlanması alan uzmanlığı gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Puanlayıcılar arası uyum, puanlayıcılar arası güvenilirlik

Kaynakça

Bajpai, S., Bajpai, R., and Chaturvedi, H. K. (2015). Evaluation of inter-rater agreement and inter-rater reliability for observational data: an overview of concepts and methods. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 41(3), 20-27.

Doğan, N. Eser, M. T., ve Aksu, g. (2022). R programlama dili ile puanlayıcılar arası uyum ve güvenilirlik. Pegem Akademi.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill Education.

Frick, T., and Semmel, M. I. (1978). Observer agreement and reliabilities of classroom observational measures. *Review of Educational Research*, 48(1), 157-184. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1169913.pdf>

Gisev, N., Bell, J. S., and Chen, T. F. (2013). Interrater agreement and interrater reliability: Key concepts, approaches, and applications. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 9(3), 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2012.04.004>

Goodwin, L. D. (2001). Interrater agreement and reliability. *Measurement in Psychological Education and Exercises Science*, 5(1), 13-14. http://dx.doi.org/10.1207/S15327841MPEE0501_2

Güler, N., ve Taşdelen-Teker, G. (2015). Açık Uçlu Maddelerde Farklı Yaklaşımlarla Elde Edilen Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Değerlendirilmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(1), 12-24. <https://doi.org/10.21031/epod.63041>

Gürlük, Y. O., Korkmaz, M., Cömert, G. ve Alagöz, Ö. E. C. (2023). Puanlayıcılar arası uyumun farklı ölçekleme türleri, puanlayıcı sayısı ve puanlanan sayısı açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 227-245. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1181867>

Gwet, K. L. (2014). Handbook of Inter-rater Reliability, (4th, ed.). Advanced Analytics, LLC: Gaithersburg, MD.

Koo, T. K., and Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>

Linacre, J. M. (1994). Many-facet Rasch measurement. MESA Press.

Tinsley, H. E. A. and Weiss, D. J. (2000). Interrater Reliability and Agreement. In H. E. A. Tinsley ve S. D. Brown, *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 95-124). Academic Press.

Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Betül Kurt ^{1,*}, Esra Benli Özdemir ² & Ömür Göktepeliler ³

¹ Dicle Üniversitesi

² Gazi Üniversitesi

³ Bartın Üniversitesi

kkurtbetul@gmail.com

Problem Durumu

Sanat eğitimi, bireylere sanatın farklı alanlarında bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlar, sanat eğitimi sonuçtan çok süreci kapsar. Resim, müzik, dans, tiyatro gibi çeşitli sanat disiplinleri sanat eğitimi içerisinde yer alır. Sanat eğitimi, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine, estetik algılarını genişletmelerine ve sanat eserlerini anlama yeteneklerini artırmalarına yardımcı olur. Sanat eğitimi, farklı yaş grupları ve beceri seviyeleri için çeşitli programlar ve dersler içerebilir. Temel sanat teknikleri öğretmekten, sanat tarihine, estetik kavramlarına ve farklı sanat akımlarına kadar geniş bir yelpazede konuları kapsayabilir. Bu eğitim, öğrencilere sanatın farklı formlarını keşfetme, ifade etme ve yorumlama fırsatı sunar (Ünlüer, 2017). Görsel sanatlar eğitimi, “öğretmen tutumu, teknik özellikler, kullanılan malzeme ve bireysel özelliklere göre uygulanan sanatsal yöntemler” kullanılması ile bireye estetik kimlik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır (Aykut, 2006). Fen bilimleri ise öğrencilere bilimsel düşünme becerileri, gözlem yapma, hipotez kurma, veri toplama, deney yapma gibi süreçleri öğretmeyi hedefler (MEB, 2018).

Görsel sanat etkinlikleri aracılığıyla bilim öğretmek, öğrencilerin başarısı ve tutumları üzerinde çeşitli olumlu etkilere sahiptir (Demir, 2016). Görsel sanat etkinlikleri, bilimsel kavramların somut, görsel temsillerini sağlayarak soyut fikirleri öğrenciler için daha erişilebilir ve anlaşılması daha kolay hale getirebilir. Bu uygulamalı yaklaşım, bilimsel ilkelerin daha derinlemesine anlaşılmasına yol açabilir (Bayrak ve Erden, 2007). Fen derslerine sanatın dahil edilmesi öğrenmeyi daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirebilir. Öğrenciler çizim, boyama veya heykel yapma gibi yaratıcı etkinliklerle kavramları keşfettikçe bilim konusunda daha hevesli hale gelebilirler. Görsel sanatlar birden fazla duyuyu ve bilişsel süreci harekete geçirerek bilimsel bilgilerin daha iyi akılda tutulmasına yardımcı olabilir.

Bilimi sanatla birleştirmek yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini teşvik eder. Fen eğitimi de sanat eğitimi gibi yaratıcılık süreçlerini kapsar, bir sanatçı özgün bir iş üretmeye çalışırken bir bilim insanı yaratıcı buluşlar yapma çabası içerisinde (Demir, 2022). Öğrenciler alışılmışın dışında düşünmeye ve bilimsel fikirleri görsel olarak ifade etmenin yenilikçi yollarını bulmaya teşvik edilir. İzadi (2017)’ye göre bilim ve sanat arasında sınır yoktur. Bilimi daha ulaşılabilir ve eğlenceli hale getirerek, görsel sanat etkinliklerini kullanmak konuya karşı olumlu bir tutum geliştirilmesini sağlayabilir (Kaçar, 2012). Öğrenciler bilime daha fazla ilgi duyabilir ve yeteneklerine daha fazla güvenebilirler. Görsel sanat etkinlikleri farklı öğrenme stillerine hitap eder ve en iyi görsel veya

kinestetik yollarla öğrenebilen öğrencilere fayda sağlar. Bu kapsayıcı yaklaşım, bilimsel kavramları anlamada daha geniş bir öğrenci yelpazesini destekleyebilir. Sanatı fen derslerine dahil etmek disiplinler arası bağlantıları teşvik eder. Öğrencilerin farklı konular arasındaki ilişkileri görmelerini sağlayarak daha bütünsel bir bilgi anlayışını teşvik eder (Demir, 2022).

Sanatın bilim üzerindeki olumlu etkileri gelişmiş anlayışa sahip olma, derse karşı katılımı artırma, konuları daha iyi akılda tutma, yaratıcılığın gelişmesi, bilime karşı olumlu tutum sergileme, farklı öğrenme stilleri geliştirme, konuların birbiri ile entegrasyonu şeklinde sıralanabilmektedir. Bu yaklaşımın etkili olabilmesi kullanılan öğretim yöntemleri, etkinliklerin yaratıcılığı, öğrenci katılımının düzeyi ve öğretmenin sanatı fen müfredatına sorunsuz bir şekilde entegre etme becerisi gibi çeşitli faktörlere bağlı olabilir. Bu yöntemlerin değerlendirme aşaması, hem test puanları gibi niceliksel ölçümleri hem de öğrencilerin tutum ve algılarının niteliksel değerlendirmelerini kapsar (Türkoğuz ve Yayla, 2011). Bilim ve sanatı birbirinden ayrı düşünemeyen Herbert Read, bilim ve sanata ait yöntemlerin farklı olduğunu vurgular. Gerçeği bilim açıklarken sanat betimler (Karayağmurlar ve Tan, 2003 ve Demir, 2016).

Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma kapsamında açıklayıcı karma yönteminin kullanılmasının sebebi, belirlenen çalışma grubundan elde edilen nicel verilerin nitel veriler ile detaylandırılmak istenmesidir (Demir, 2016). Bu doğrultuda öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumları nicel boyutu, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş öğrencilere yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile nitel boyutu karşılanacaktır (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır’da üç farklı okulda öğrenim görmekte olan 439 (n5.sınıf = 108, n6.sınıf = 130, n7.sınıf = 97, n8.sınıf = 104) ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlerken seçkisiz olmayan çalışma yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırmanın verileri nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Türkoğuz ve Yayla (2011) tarafından oluşturulan “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşan 4’lü likert şeklindedir. Toplam varyansın % 49,11’ni açıklayan dört faktörlü bir ölçektir. Ölçekteki dört faktör sırasıyla, “Fen ve Teknoloji Ders Tutumu (F1)”, “Sanat ve Görsellik Tutumu (F2)”, “Fen ve Teknoloji Öğrenme Tutumu (F3)” ve “Fen ve Sanatın Bütünleştirilmesi Tutumu (F4)” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının birleştirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Fen ve Sanat Konularının Birleştirilmesine Yönelik Görüşme

Formu” kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından konu ile ilgili detaylı bir alanyazın taraması yapılarak, veri toplama aracı olarak yeterli sayıda soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki soruların iç ve dış geçerliliğini sağlamak için, hazırlanan görüşme formu 1 alan uzmanı ve 1 dil uzmanına değerlendirmeleri bakımından verilmiştir. Böylece, görüşme formunda yer alan maddelerin geçerliliği sağlanmıştır. Uygulamadan sonra, çalışma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerin arasından görüşmeye gönüllü olarak katılmak isteyen 5 katılımcı ile 3 soruluk yarı-yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin kaydedilmesinde ses kayıtları kullanılmıştır. Kayıt cihazıyla kaydedilmiş olan öğrencilerin cevapları yazıya dökülmüş ve nitel veri analizine dâhil edilmiştir.

Nitel verileri, “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” ile nitel veriler ise, “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeyleri arasında cinsiyet, resim kursuna katılma, fen kursuna katılma, okul türü, bilimsel dergi/internet sitesi takibi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeyleri arasında sınıf seviyesi, ailenin gelir düzeyi, sanatsal sergi/müze ziyareti, bilimsel gezi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, bu tür disiplinler arası yaklaşımların öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini, ilgilerini artırdığını ve fen ile sanat arasındaki bağlantıyı daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, disiplinler arası eğitim programlarının öğrencilerin fen ve sanat konularına olan ilgisini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Öğrencilerin fen ve sanat konularına yönelik tutumlarının gelişebilmesi için, fen ve sanat konularına yönelik disiplinler arası eğitim programları geliştirilebilir ve bu programların etkinliği üzerine araştırmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, fen eğitimi, sanat eğitimi, öğrenci tutumları, disiplinlerarası eğitim

Kaynakça

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 33-42.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-hubeman modeli, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-15.

Bayrak, B. ve Erden, A. M. (2007). Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 137-154.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem Yöntemleri. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi: Ankara.

Demir, S. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri karma yöntemli bir yaklaşım. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and nonunion member teachers on teacher unions. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5 (2), 191-220.

Izadi, D. (2017). Arts in science education. Canadian Journal of Physics, 95, xiii-xvi.

Kaçar, S. (2012). Görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve sanat etkinlikleriyle fen öğrenme tutumlarına etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karayağmurlar, B. ve Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 65-80.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Ankara

Türkoğuz, S. ve Yayla, Z. (2011) Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Millî Eğitim Dergisi, 190, 256-268.

Ünlüer, E. (2017). Estetik eğitim programlarının beş yaş çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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

Öğretmen Adaylarının Sanatçı ve Bilim İnsanı Kavramlarına Yönelik Algılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Disiplinler Arası Bir Bakış

Ömür Göktepeliler¹, Esra Benli Özdemir² & Betül Kurt^{3,*}

¹ Bartın Üniversitesi

² Gazi Üniversitesi

³ Dicle Üniversitesi

kkurtbetul@gmail.com

Problem Durumu

Sanat eğitiminin yaratıcılığı ve yeniliği teşvik ettiği bilinmektedir. Öğrencileri kalıpların dışında düşünmeye, yeni fikirler keşfetmeye ve sorunlara yeni çözümler bulmaya teşvik eder. Sanat eğitimi genellikle disiplinler arası bağlantılar içerir ve fen, matematik, tarih ve edebiyattan kavramları entegre eder. Bu disiplinler arası yaklaşım, çeşitli konuların daha bütünsel ve birbiriyle bağlantılı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunur. Sanat eğitime maruz kalmak, sanata karşı yaşam boyu sürecek bir takdir aşılabilir.

Bazı insanlar sanatçıları yüksek kültürle (klasik sanat, edebiyat) ya da popüler kültürle (çağdaş sanat, müzik) ilgilenip ilgilenmediklerine göre algılayabilir. Sanatçının özgür ruhlu, alışılmamış bir birey olarak stereotipi algıları etkileyebilir. Bazı insanlar sanatçıların toplumsal normların dışında yaşadığı fikrini romantikleştirebilir.

Bununla birlikte öğrencilerin sanatçı algıları kariyer seçimlerini etkileyebilir. Öğrencilerin sanat alanındaki işleri nasıl algıladıklarını anlayarak, eğitimciler ve kariyer danışmanları, öğrencilerin sanatsal kariyerlerini sürdürme konusunda bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olmak için rehberlik sağlayabilir. Algılar, öğrencilere yaratıcılık ve yenilikçiliği benimsemeleri için ilham verebilir (Stone & Hess, 2020).

Böylelikle, sanatsal kariyer algısı, görsel sanatlar, sahne sanatları, tasarım, yazarlık ve daha fazlası dahil olmak üzere çok çeşitli meslekleri kapsayabilir. Öğrencilerin bu çeşitlilik hakkındaki görüşlerini anlamak, sanat ve bilim alanlarında mevcut olan çeşitli kariyer yollarını vurgulama çabalarını bilgilendirebilir. Pek çok birey sanatsal kariyerlerde kişisel tatmin bulmaktadır. Kişisel tutku ve mesleki tatmin arasındaki bağlantıyı anlamak ve teşvik etmek, öğrencilerin sanatı uygulanabilir ve ödüllendirici bir kariyer seçimi olarak görmelerine yardımcı olabilir.

Öğrencilerin bir sanatçıyı nasıl algıladıkları öznel ve bireysel önyargılardan, eğitim felsefelerinden ve eğitim ortamının özel ihtiyaçlarından etkilenebilir. Nihayetinde, bir dizi beceri ve geçmişi kapsayan çeşitlilik arz eden bir öğretim gücü, daha çok yönlü ve kapsayıcı bir eğitim sistemine katkıda bulunabilir. Birçok öğrenci sanatçıları kendilerini benzersiz ve yaratıcı yollarla ifade edebilen yaratıcı bireyler olarak görür. Sanatçıları kalıpların dışında düşünebilen ilham verici figürler olarak görebilirler (Wells, 2015).

Bazı öğrenciler de sanatla ilgili becerileri küçümseyebilir, kapsamlı bir eğitim veya uzmanlık olmadan herkesin sanat yaratabileceğine inanabilir. Bu algı, sanatsal başarılarla verdikleri değeri azaltabilir. Bu algıların genellemeler olduğunu ve her bir öğrencinin kişisel deneyimlerine ve farklı sanat türlerine maruz kalmalarına bağlı olarak sanatçılar hakkında farklı ve incelikli görüşlere sahip olabileceğini unutmamak önemlidir.

Genel olarak, öğrencilerin sanata ve sanatçılara ilişkin algıları karmaşık ve çok yönlü olabilir; kişisel ilgi alanları, eğitim deneyimleri ve kültürel etkilerin bir kombinasyonuyla şekillenebilir. Bu bakış açısı çeşitliliğinin tanınması ve saygı gösterilmesi, sanat eğitime daha kapsayıcı ve ilgi çekici bir yaklaşımın teşvik edilmesi açısından çok önemlidir.

Sanatın bilim üzerindeki olumlu etkileri arasında, gelişmiş bir anlayışa sahip olma, derse daha fazla ilgi gösterme, bilgileri daha iyi hatırlama, yaratıcılığın artması, bilime karşı olumlu bir yaklaşım sergileme, farklı öğrenme tarzları geliştirme ve konular arasında entegrasyon sağlama gibi faktörler bulunmaktadır. Bu yaklaşımın etkili olabilmesi, kullanılan öğretim yöntemleri, etkinliklerin yaratıcılığı, öğrenci katılımının derecesi ve öğretmenin sanatı fen müfredatına uyumlu bir şekilde entegre etme yeteneği gibi çeşitli faktörlere bağlı olabilir. Değerlendirme aşaması, hem test sonuçları gibi nicel verileri hem de öğrencilerin tutum ve algılarının niteliksel analizlerini içerir (Türkoğuz ve Yayla, 2011).

Bu çerçevede araştırmanın amacı, farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sanatçı ve bilim insanı kavramlarına yönelik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının “sanatçı ve bilim insanı” algılarına yönelik bilişsel yapılarının ve görsel imajlarının incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu mevcut haliyle tanımlayan ve öğrenmenin sağlanması ile bireyde istenilen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçleri kapsayan bir yaklaşımdır. Bu modelde, geniş bir grup içinden genel bir değerlendirme yapmak amacıyla, evrenin tamamı ya da buradan seçilen bir örneklem üzerinde tarama gerçekleştirilir (Karasar, 2006).

Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken seçkisiz olmayan çalışma yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır (Fraenkel & Wallen; 2006). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde beş farklı anabilim dalında öğrenim görmekte olan 200 öğretmen adayından (nFen Bilimleri= 40, nSosyal Bilimler= 40, nMatematik = 40, nTürkçe = 40 nGörsel Sanatlar = 40) oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının “sanatçı ve bilim insanı” algılarına yönelik bilişsel yapılarının ve görsel imajlarının incelendiği bu araştırmanın verileri nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Çalışmanın verileri, “sanatçı ve bilim insanı” kavramları ile ilgili açık uçlu birer soru, sanatçı ve bilim insanı kelime ilişkilendirme testi, sanatçı ve bilim insanı çiz testi ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen nitel veriler nitel veri analizi basamakları kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde dört aşamada (verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların yorumlanması) ile analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde hedef, benzerlik gösteren verileri sistematik bir şekilde toplayarak anlaşılabilir bir yoruma tabi tutmaktır. Yıldırım ve Şimşek'e göre nitel veriler, içerik analizinde dört aşamada analiz edilmektedir: Verilerin kodlanması, temaların ve alt temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada verilen yanıtlar ve çizilen resimler birebir aktarılmıştır. Araştırmanın tutarlılığı ise iki alan uzmanı tarafından verilerin eş zamanlı kodlanması ve uzlaşma oranının hesaplanması ile belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik çok önemlidir. Farklı kodlayıcılar arasında kodların aynı verilere uygulanmasında tutarlılık sağlar. Düzenli toplantılar ve tartışmalar güvenilirliği artırabilir. Bununla birlikte, görüşme formu ile elde edilen veriler transkript edilmiştir. Transkript sonucunda veri seti araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Kodlar arasında tutarlılık için (Miles ve Huberman, 2015)'in formülü [(Güvenilirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) x100] kullanılmıştır. Bu katsayı .92 olarak bulunmuştur. Kodlar arası tutarlılık oranının yani kodlar arası uyum yüzdesinin %80'nin üzerinde olması durumunda yapılan kodlamanın yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu düşünülmektedir (Miles ve Huberman, 2015).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Görsel Sanatlar bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sanatçı ve bilim insanı kavramlarına yönelik algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Fen Bilimleri ve Matematik bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları bilim insanını genellikle araştıran, keşfeden ve buluş yapan, çalışmalarını insanlığa adayan kişiler olarak; sanatçıyı ise yetenekli, sanatla uğraşan, farklı bakış açısına sahip kişiler olarak tanımlamışlardır. Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Görsel Sanatlar bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları bilim insanını genellikle araştırmacı, kuşku duyan, ışık tutan kişiler olarak; sanatçıyı ise yaratıcı, topluma faydalı, sanatla uğraşan, özgün kişiler olarak tanımlamışlardır.

Öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testine verdikleri cevaplar incelendiğinde ise, bilim insanını en çok deney ve buluş yapan, araştırmacı kelimeleriyle; sanatçıyı ise en çok resim, müzik, tiyatro, heykel ve yaratıcı kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çizimleri incelendiğinde, bilim insanını genellikle laboratuvarında, laboratuvar önlüğü giyerek deney ya da buluş yapan, erkek, dağınık saçlı, erkek çizimler yaptıkları; sanatçıyı elinde boyalarla tabloya resim çizen, saçsız, yüz ifadesi belirsiz, net bir kıyafetle özdeşmeyen çizimler yaptıkları görülmektedir.

Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Görsel Sanatlar bölümlerindeki öğretmen adaylarının sanatçı ve bilim insanı kavramlarına yönelik algılarını daha dengeli ve bütüncül bir şekilde geliştirmek için disiplinler arası eğitim programları oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Sanatçı, bilim insanı, disiplinler arası, öğretmen adayı

Kaynakça

Benfield, J. A., Rainbolt, G. N., Bell, P. A., & Donovan, G. H. (2015). Classrooms with nature views: Evidence of differing student perceptions and behaviors. *Environment and Behavior*, 47(2), 140-157.

Creswell, W. J. (2009). *Qualitative inquiry and research design: qualitative, quantitative, and mix methods*. (3. Baskı). USA: Sage Publications.

Creswell, W. J. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.

Haşiloğlu, S. B., Baran, T. & Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: kolayda örnekleme ve sıklık ifadedeli ölçek maddeleri. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*. Cilt: 2, Sayı: 1, ss. 19-28.

Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of ‘useful’ digital technology in university teaching and learning. *Studies in higher education*, 42(8), 1567-1579.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

McMillan, J. (2004). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (4. Baskı). USA: Pearson.

Merriam S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba ve A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S.B. Demir, Çev. Ed.).

Pelowski, M., Markey, P. S., Forster, M., Gerger, G., & Leder, H. (2017). Move me, astonish me... delight my eyes and brain: The Vienna Integrated Model of top-down and bottom-up processes in Art Perception (VIMAP) and corresponding affective, evaluative, and neurophysiological correlates. *Physics of Life Reviews*, 21, 80-125.

Perdreau, F., & Cavanagh, P. (2013). Is artists' perception more veridical?. *Frontiers in neuroscience*, 7, 6.

Popovici, A., & Mironov, C. (2015). Students' perception on using eLearning technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1514-1519.

Shavelson, R. J. (1974). Methods for examining representations of A subject-matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching* 11(3), 231-249.

Stone, D. L., & Hess, J. (2020). School students' implicit theories of creativity and their self perceptions as artists. *Creativity Research Journal*, 32(4), 369-377.

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

Wells, Ş. Y. (2015). A Study of Trainee Visual Arts Teachers Metaphorical Perception of the Concept of 'The Teacher'and 'The Artist'. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(3): 160-175.

Uluslararası Raporlar Çerçevesinde Türkiye'de Eğitimde Hakkaniyet Politikalarının Değerlendirilmesi

Kazım Doğu^{1,*} & Mustafa Yavuz¹

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi
kazimdogu@hotmail.com

Problem Durumu

Ülkelerin kalkınmışlık düzeylerini belirleyen en önemli etkenlerden birisi eğitimidir. Eğitim bireysel faydalarının yanı sıra, toplumsal düzeyde sağladığı faydalar ile de ülkelerin ekonomik, siyasal ve kültürel bakımdan kalkınmalarında etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe ekonomi ve ona dayalı piyasalar iyileşme göstermektedir (Öztürk, 2005). Ülkelerin eğitim sistemleri, yetiştirmek istedikleri insan profiline göre şekillenmektedir. Bu bağlamda ülkeler eğitim vizyonlarını ve bu vizyon kapsamında eğitim uygulamalarını gelecekte yetiştirecekleri nitelikli bireylerin taşınmasını istedikleri özelliklere göre yapılandırmaktadır (Özerbaş ve Safi, 2022). Eğitim birçok bağlamda (bölge, cinsiyet, engellilik vb.) bir ayırım gözetilmeksizin herkesin erişebileceği bir hak olmalıdır (Sarier, 2010). Ülkelerin eğitim sistemlerindeki başarı durumları yapılan uluslararası sınavlar aracılığıyla değerlendirilmektedir. Bu uluslararası sınavlardan birisi OECD tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) PISA'dır. 2000 yılından itibaren uygulanan PISA'da amaç, OECD ülkeleri ve diğer (dünya ekonomisinin %90'ı) ülkelerdeki belirli düzeyde eğitimini tamamlamış öğrencilerin mevcut toplumda yer alabilmeleri için bilgi ve beceri düzeylerinin ne ölçüde olduğunu saptamaktır (Şimşek, Tuncer ve Dikmen, 2018). Ülkelerin eğitim sistemlerinin karnesi olarak da görülen PISA değerlendirmesinde başarılı olan ülkeler ve eğitim sistemleri genel olarak diğer ülkeler tarafından incelenmekte ve gerçekleştirdikleri eğitim uygulamaları örnek alınmaktadır (Özerbaş ve Safi, 2022).

PISA ve TIMMS gibi değerlendirmelerin raporlarında, ülkelerin eğitim konusundaki en büyük problemlerinin başında eşitsizlikler gelmektedir. Bu raporlar ülkelerin eğitimde eşitlik konusunda diğer ülkelere göre ne düzeyde olduklarını anlamaları açısından önemlidir (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020). Eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan faktörler ekonomik, toplumsal, coğrafi, biyolojik ve politik olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır (Bilgin ve Erbuğ, 2021). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında 19.904.679 öğrenci örgün eğitim kurumlarında öğrenci öğrenim görmekte ve bu eğitim kurumlarında 1.154.383 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2023). Oldukça büyük bir yapıya sahip olan Türk Eğitim Sistemi, değişen ve gelişen dünya şartlarının yanı sıra siyasal, toplumsal ve ekonomik nedenlere bağlı olarak çeşitli sorunları bünyesinde barındırmaktadır. Ancak her sistem gibi eğitim sistemi de amaçlarını gerçekleştirdiği sürece yaşar, bu nedenle belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine engel olan sorunların çözülmesi gerekmektedir. Türk Eğitim Sisteminin amaçlarına ulaşması için ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi ve giderilmesi gerekir (Ayanoğlu ve Akbaşlı, 2023). Bu çalışmanın amacı uluslararası değerlendirmelerden (PISA, TIMMS), Dünya Bankası ve Avrupa Komisyonunun karşılaştırmalı Eurodice raporlarından ve alan yazından yola

çıkılarak Türk eğitim politikalarını eşitlik açısından diğer ülkelerle kıyaslamaktır. Araştırma, Türkiye'nin eğitim politikalarının eğitimde eşitlik konusundaki durumunu görmek ve eşitlikçi politikaların üretilmesine katkı sunması açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler ise doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanan bilimsel bir araştırma yöntemidir (O'Leary, 2017). Bu yöntem basılı ve elektronik materyaller olmak üzere belgeleri inceleyip değerlendirmek için kullanılır (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizi, yıllardır antropoloji ve tarih gibi disiplinlerde kullanılan bir araştırma yöntemi olmasının yanında sosyal bilimlerde de anket, gözlem ve görüşme gibi yöntemlere ek olarak kullanılmıştır (Mogalakwe, 2006). Bu çerçevede öncelikle Okul ve Yükseköğretimde Eşitlik -Equity in school and higher education- (Eurydice, 2023a) ve Okuldaki Temel Yetkinlikler - Key competences at school- (Eurydice, 2023b) konularında yayınlanmış olan AB Komisyonu Eurodice raporları, Uluslararası PISA (OECD, 2019; OECD, 2023a; OECD, 2023b), Dünya Bankası Öğrenmenin İyileştirilmesi ve Eşitsizliklerin Azaltılmasına Yönelik Ülke Çabalarına İlişkin Küresel Bir Güncelleme raporu ve TIMMS (Mullis vd., 2009) raporları incelenmiş, eğitimde hakkaniyet konusunda Türkiye ve diğer ülkelerin politikaları karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye, OECD ülkeleri arasında en yüksek gelir eşitsizliğine sahip dördüncü ülke olarak göze çarpmaktadır (OECD, 2023b). Türkiye'deki öğrenciler PISA değerlendirmesine dahil olan öğrenciler arasında en dezavantajlı olan öğrencilerdendir. PISA 2022 raporunda Türkiye'de bulunan öğrencilerin %33'ü sosyo-ekonomik ölçeğin en alt diliminde yer almaktadır (OECD, 2023a). Çocuk Yoksulluk oranı ise 2022'de %41,6 olarak görülmektedir. Bu oranlar karşısında Türkiye'nin genel bir asgari gelir planının olmadığı görülmektedir (European Commission, 2023). Pandemi ve ardından 2023'te Türkiye ve Suriye'yi vuran depremler, günümüzün küresel eğitim sistemlerinin olası şoklara karşı kırılganlığını yıkıcı bir şekilde hatırlatmaktadır. Dünya genelinde şokların artan sıklığı ve yoğunluğu, eğitim sistemlerinde dayanıklılığın inşa edilmesi gerekliliğini güçlendirmiştir (Dünya Bankası, 2023).

PISA 2018 verileri öğrencilerin yaşam memnuniyetinde ülkeler arasında büyük farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin % 25'inden fazlası yaşamlarından memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Bununla beraber dezavantajlı olmak ile yaşam doyumunun düşüklüğü arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (OECD, 2019). Türkiye'de okul öncesi eğitim (5 yaş) için net kayıt oranı 2020- 2021'de %56,89'dan 2022'de %81,63'e, 3-5 yaş arası çocuklar için birleşik kayıt oranı ise %28,35'ten %44,05'e yükselmiştir (European Commission, 2023). OECD raporlarına bakıldığında ise Türkiye'de sosyo-ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin %93'ü, dezavantajlı öğrencilerin ise yalnızca %60'ı en az bir yıl okul öncesi eğitime katıldığı görülmektedir (OECD, 2023b).

Anahtar Kelimeler: Eğitimde hakkaniyet, Türk eğitim politikaları, PISA, TIMMS, Eurodice

Kaynakça

Ayanoğlu, ., ve Akbaşlı, S. (2023). Türk Eğitim Sisteminin Sorunları: Bir Meta-Sentez alışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 371-425.

Corbin, J. and Strauss, A. (2008) Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage, Thousand Oaks.

Eurydice. (2023a). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe - 2023: Equity in school and higher education.

Eurydice. (2023b). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe - 2023: Key competences at school

MEB, (2023). Millî Eğitim İstatistikleri rgn Eğitim 2022/2023. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508

Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. African Sociological Review/Revue Africaine De Sociologie, 10(1), 221-230.

Mullis, I. V., ve Martin, M. O. (2017). TIMSS 2019 Assessment Frameworks. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596167.pdf>

OECD. (2019). An OECD Learning Framework 2030. The Future of Education and Labor, 23-35. doi:10.1007/978-3-030-26068-2_3

OECD. (2023a). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption (OECD Publishing). OECD. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

OECD. (2023b). Income inequality, Gini Coefficient 2020 (indicator). <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm> adresinden erişildi.

O’Leary, Z. (2017). The essential guide to doing your research project. SAGE Publications Inc.

zer, M., Genoğlu, C., & Suna, E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 39(2), 294-312.

Özerbaş, M. A., ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(1), 63-80.

Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. Sosyoekonomi, 1(1).

Şimşek, M., Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2018). PISA 2015'e katılan öğrencilerin PISA'ya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 11(58).

Japonya’da Değerler Eğitimi Üzerine Kuramsal Bir Çalışma

Orhan Bayram Yalaza

Milli Eğitim Bakanlığı
orhanyalaza@gmail.com

Problem Durumu

Toplum nezdinde “Etik” ve “Ahlak” kavramları birbirleriyle çok karıştırılan kelimeler olduğu varsayılabilir. Ahlak mefhumu huy, karakter, hal ve hareket tarzı manasına gelmektedir. (Eke, 2022). Ahlak kavramı toplumdan topluma değişikli gösterebilir çünkü ahlakı; kültür, din, toplumsal yaşantımlıklar, coğrafya, tarih gibi öğeler oluşturur. (Arslan & Berkman, 2009). Etik, insanın yaşantısında ahlaki yönden inceleyen felsefenin bir dalıdır (Aktan, 2009). Başka bir deyişle insanın ahlaki fiillerini ve ahlaki olanın özünü irdeleyen, sorgulayan felsefe disiplini olarak ifade edilebilir (Eke, 2022).

Bu bilgiler ışığında, insanlık tarihine baktığımızda, etik değerlerin toplumsal düzen için çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Taşdelen, 2022). Milattan önce yaşamış ünlü düşünürlerden: Platon “Georgias”, Aristoteles “Nikomakhos’a Etik”, Konfüçyüs “Üstad Dedi ki”, Farabi “El-Medinetül-Fazıla” gibi filozoflar yazdıkları eserlerde değerler eğitiminin öneminden bahsetmişlerdir (Yalaza, 2023). Hobbes, Hegel, Rousseau, Kant, Schopenhauer, Bentham, Bergson, Sartre gibi düşünürler de etik değerler hakkında çeşitli önerilerde bulunmuşlardır (Yıldırım, 2023). Günümüze baktığımızda ise etik problemlerin dünya genelinde hala sürdüğü düşünülebilir. Ülkeler bazında bakıldığında ise gelişmiş ülkelerde etik değerlerin de gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu ülkelere örnek olarak Japonya gösterilebilir.

Japonya 2. Dünya Savaş’ında büyük bir yıkıma uğramasına rağmen mucizevi bir şekilde kalkınarak dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biri olmuştur. Bu mucizenin kaynağı yetişmiş insan gücüne ve eğitime dayanmaktadır (Abe, 1998). Japonya’nın kalkınmasında eğitimin rolü yadsınamaz.

Japonya’da temel eğitim sistemi ilkokul 6 yıl, ortaokul 3 yıl, lise 3 yıl ve üniversite 4 yıl sürmektedir. Mecburi eğitim ise ilkokul ve ortaokul olmak üzere 9 yıldan oluşmaktadır. (Japonya Büyükelçiliği, 2024).

Eğitim ve öğretim yılı 1 Nisan’da başlamakta ve Mart ayında sona ermektedir. Bir eğitim öğretim yılı 3 dönemden oluşmaktadır. Öğrenciler yılda yaklaşık 210 gün okula giderler. Spor ve kültürel faaliyetlerle bu rakam 250 güne kadar çıkabilmektedir. Okullar haftada 5,5 gündür. Dersler ilkokulda 45 dakika ortaokul ve liselerde ise 50 dakikadır (Ekinci, 2010).

1947’de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu’na eğitim amaç ve ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir:

Madde 1: Eğitim, barışçıl ve demokratik bir millet ve toplum için gerekli olan niteliklerle donatılmış, akıl ve beden sağlığı yerinde bir toplum yetiştirme çabasında olduğumuz için, bireysel karakteri tam olarak geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim olmalıdır.

Madde 2: Yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için, akademik özgürlüğe saygı gösterilerek, aşağıdaki amaçlara ulaşacak şekilde eğitim verilmesi zorunludur:

(1) öğrencilere geniş kapsamlı bilgi ve kültür kazandırmak, gerçeği aramanın değerini aşılacak, zengin bir duyarlılık ve ahlak duygusu geliştirmek ve beden sağlığını geliştirmek;

(2) Bireyin değerine saygı göstererek bireylerin yeteneklerini geliştirmek, yaratıcılığı beslemek, özerklik ve bağımsızlık ruhunu teşvik etmek, kişinin kariyeri ile günlük yaşamı arasındaki ilişkiyi vurgulamak ve sıkı çalışmaya saygı duyma değerini teşvik etmek;

(3) adalete saygı, sorumluluk, kadın-erkek eşitliği, karşılıklı saygı ve işbirliği değerlerini ve toplumumuzu inşa etme ve toplumumuzu geliştirmeye kamusal ruhla katkıda bulunmanın değerini teşvik etmek;

(4) yaşama saygı duyma, doğayı önemseme ve çevrenin korunmasına katkıda bulunma arzusu değerlerini teşvik etmek; ve

(5) gelenek ve kültüre saygının, bizi besleyen ülke ve bölgelere duyulan sevginin, diğer ülkelere duyulan saygının ve dünya barışına ve uluslararası toplumun gelişimine katkıda bulunma arzusunun değerini teşvik etmek (MEXT, 2024).

Japonya’da, Temel Eğitim Kanunu’nda da görüldüğü üzere, değerler eğitimi önemli bir yere sahiptir. Eğitim sisteminde müfredatın amaçlarından birisi de şahsiyet eğitimidir. “Kokoro” denen bu eğitimin gayesi ruhu eğitmektir. Ülke genelinde değerler eğitimi dersi ilk ve ortaokullarda zorunlu ders olarak okutulmaktadır. İlkokullarda 6 yıl süresince yaklaşık 209 saat, ortaokullarda ise 3 yıl boyunca yaklaşık 105 saat değerler eğitimi ile ilgili eğitim verilmektedir (Yöryö & Chikara, 2024). Bunun yanı sıra, diğer derslerde de konularla alakalı değerler eğitimi üzerinde durulmaktadır (Akbay, 2010).

Karşılaştırmalı eğitim sistemleri arasında, Japon eğitim sistemi çok çalışılan konulardan biridir. Lakin Japonya’da okullarda öğretilen değerler eğitimi üzerine çok fazla çalışma bulunmamaktadır (Ekinici, 2010).

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Japon eğitim sistemi, Japon Eğitim Sistemindeki değerler eğitim, Japon eğitim felsefesinin kaynağı ve oluşumu üzerine alanyazında bulunan kaynaklar incelenerek konuyla ilgili bilgi vermek ve Japon eğitim sistemindeki değerler eğitimi ışığında Türk eğitim sistemindeki değerler eğitiminin nasıl uygulanması gerektiği ilgili öneriler sunmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Dokümanlar nitel araştırmalara yıllarca ışık tutmuştur. Doküman türleri olarak kitaplar, mektuplar, dergiler, günlükler, haritalar, çizelgeler, istatistikler, anayasa ve yönetmelikler, yasal metinler, gazeteler, fotoğraflar, anılar, röportajlar, okul

kayıtları, sağlık ve kamu kayıtları, resimler, videolar, mesajlar vb. sayılabilmektedirler (Kıral, 2020). Doküman incelemesi, nitel araştırma yöntemlerinden olup verilerin elde edilmesi için gerekli olan kaynakların toplanması, incelenmesi, analizine dayanan bilimsel bir yöntemdir (Bowen, 2009). Alanyazındaki dökümanlara GoogleScholar, Acedamia, Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın web sitesi ve alanla ilgili kitaplardan derlemeler yapılarak ulaşılmıştır. Araştırma Japonca, İngilizce ve Türkçe dillerinden uluslararası literatür taranarak yapılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Japon eğitim sistemi nasıldır?

Japonya'da değerler eğitimi nasıl öğretilmektedir?

Japon eğitim felsefesi nasıl oluşmuştur?

Japonya'daki değerler eğitimi ışığında Türkiye'ye değerler eğitimi nasıl öğretilmelidir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Devletin temel amacı etik ve kök değerlere sahip yüksek erdemli vatandaşlar yetiştirmektir. Her millet kendi vatandaşını yetiştirirken kendi yöntemini uygulamaktadır. Bunu yaparken kendi kültürel öğelerini kullanmalıdır (Paşa, 2022).

Japonya'daki değerler eğitiminin kaynağı Japon kültürünün önemli bir parçası olan Bushido öğretilerine ve ülkedeki dini görüşlerin ortak noktalarına dayanmaktadır. Bu durumda değerler eğitiminin, kültürel ve tarihsel olgulara dayandığını söylenebilir. Türkiye'deki değerler eğitimi de, Japon eğitim sistemindeki gibi, kültürel öğelere entegre edilerek, kaynağını Türk kültüründen alması gerektiği söylenebilir. Örneğin Japon kültüründe var olan Bushido öğretilerine benzer Ahilik kültürünün Türk eğitim sistemi ile bütünleşmesi sağlanabilir. Ahilik Fütüvvetnamesinde 740 kural vardır. Lakin bu kurallardan 124 tanesinin muhakkak uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Ahi; Sofra adabından su içmeye, konuşmaya, giyinmeye, yürümeye, alışveriş yapmaya, misafirlğe, oturmaya, büyükleri ziyaret etmeye, hasta ziyaretine, mezarlık ziyaretine, hamamda yıkanmaya, yatmaya, uyumaya... Ahi olan eline, beline, diline sahip olmalıdır. Kapısını, gönlünü, sofrasını açık tutmalıdır. Nefisle mücadele, Allah'ın emirlerini tutma, adeta kendisini halka vakfedip herkese iyilikte bulunma, bilhassa cömert olma, konuk sevme ve herkesin yardımına koşmadır. Fütüvvet peygamberlerden kalmadır. Onun için peygamberin sünnetleri fütüvvetin de esasını oluşturmuştur. Fütüvvetin şartları: vefa, doğruluk, emniyet, cömertlik, tevazu, insanlara nasihat, onları doğru yola sevk etmek, tövbe ve güçlü iken affettir (Kırşehir Valiliği, 2024).

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitim, Japon eğitim felsefesi, Japonya değerler eğitimi

Kaynakça

Abe, Y. (1998). Special Education Reform In Japan. *European Journal of Special Needs Education*, 86-97.

Akbay, O. H. (2010). Japonya’Da Ahlak Ve Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi*, 643-652.

Aktan, C. C. (2009). Ahlak Ve Ahlak Felsefesine Giriş. *Hukuk Ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 38-59.

Arslan, M., & Berkman, A. Ü. (2009). *Dünyada Ve Türkiye’de İş Etiği Ve Etik Yönetimi*. İstanbul: TÜSİAD.

Bowen, W. G. (2009). Documant analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 27-40.

Eke, U. (2022). *Felsefe 10 Ders Kitabı*. Ankara: Tuna Yayıncılık.

Ekinci, A. (2010). Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine İyi Örnekler. *Millî Eğitim Dergisi*, 32-49.

Japonya Büyükelçiliği. (2024, 08 21). Japonya Büyükelçiliği. Japonya Büyükelçiliği Web Sitesi: <https://www.tr.emb-japan.go.jp/files/100161478.pdf> adresinden alındı

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 170-189.

Kırşehir Valiliği. (2024, 08 25). Kırşehir Valiliği. Kırşehir Valiliği Web Sitesi: <http://www.kirsehir.gov.tr/ahilik-kulturu> adresinden alındı

Ministry of Education,Culture, Sports, Since and Teknology Japan. (2024, 08 24). MEXT. MEXT Web Sitesi: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/index.htm> adresinden alındı

Niitobe, I. (2017). *Bushido Japon Savas Sanati*. Tokyo: Dergah Yayınları.

Paşa, S. H. (2022). *Buhranlarımız*. (E. Düzdağ, Dü.) İstanbul: İz Yayınları.

Taşdelen, V. (2022). Felsefi Kaynaklar Işığında Şahsiyet ve Değer Eğitimi. *Van YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(58), 11-22.

Yalaza, O. (2023). Eğitimde Şahsiyet Eğitimi Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *Öğretmenlerin Gözüyle Cumhuriyetin 100.Yılında Eğitim Sempozyumu* (s. 523-530). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Yıldırım, Ö. (2023, 10 27). Felsefe Hakkında Hersey: <https://www.felsefe.gen.tr/bazi-filozoflarin-ahlak-anlayislari/> adresinden alındı

Yōryō, S. G., & Chikara, I. (2024, 06 17). Milli Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. Milli Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Web Sayfası: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/dou.htm adresinden alındı.

Alman ve Türk Eğitim Müfredatının Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Ahmet Kılınç

Dicle Üniversitesi
ahmet@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Almanya son yıllarda yoğun bir biçimde dışarıdan kalifiye eleman arayışına girmiş ve buda Türkiye ve benzeri ülkelerin dikkatini çekmiştir. Özellikle sağlık alanında, hemşire, hasta bakıcı, Doktor veya yazılımcı gibi meslek alanlarında Almanya'ya gitme talebinde büyük bir artışa sebep olmuştur. Bu bağlamda Almancaya, Almanya'nın eğitim ve kültürüne olan ilgi alaka da artmış ve bu alanda uzman eğitimcilere birçok sorular yöneltilmeye başlanmıştır. Almanca öğrenme eğilimi yetişkinlerde ve kalifiye meslek sahiplerinde talep patlaması yaşanmaktadır, büyük şehirlerde Almanca kurslarında yer bulmak zorlaşmıştır. Almanya'ya gitmek isteyenler için çeşitli meslek gruplarına göre A1 düzeyinden B2 ve hatta C1 düzeyine kadar Almanca bilmesi istenmekte bunun resmi olarak ibraz edilmesi gerekmektedir. Almanca dili öğrenme aşamalarında, dilin yanı sıra Alman Kültürü ve Toplumunu da tanıtılmaktadır. Türkiye'de başlayan Almanca eğitim, öğretim aşamaları sadece bir başlangıç olup, Almanya'ya gidildiği takdirde orada bu süreç sıkı bir şekilde devam ettirilmektedir. Alman eğitim sisteminin, Türk eğitim sistemi ile temel farklılıklardan biri; Almanya'da eğitim bakanlığının merkezi olmayıp, Eyalet bazında olması ve kendi aralarında farklılık göstermesidir. Türkiye'de ise eğitim Bakanlığı merkezi olup bütün kararların, tek bir merciden belirlenmesi, Almanya – Türkiye arasında eğitimdeki en büyük farklardan birisidir. Diğer önemli farklardan birisi de Almanya'da eğitim uygulamaya ağırlık vermesi, özellikle de meslek eğitimindeki uygulamalı ve sonuç odaklı süreç Dünya çapında başarısından söz ettirmiştir. Buna bağlı olarak Yabancı Dil eğitiminde Almanya'da çok verimli, hedefe uygun ve sonucunda öğreneni tatmin edecek bir biçimde şekillenerek, motivasyonu yüksek öğrenciler yetiştirmektedir. Türkiye'de her ne kadar ezbere dayalı olmayan ve uygulamalı bir eğitim sistemi benimsendiği söylene de, maalesef yabancı dil eğitiminin sonuçlarını alanda gözlemlediğimiz takdirde, hedef ve sonuçta tam başarılı olunduğu söylenemez. Çünkü yabancı dil eğitiminde temel prensiplerden biri olan dört becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) aynı ağırlıkta götürülerek ve denge sağlayarak doğru ve verimli sonuca ulaşılabilir. Aksi takdirde bazı becerileri öne çıkararak yabancı dil eğitimi tam doğru yapılmış olmaz ve güdük kalır. Almanya'da yabancı dil eğitimi test sınavlarına dayalı olarak yapılmadığı için, dört becerinin tamamı eşit düzeyde ilerlemekte, Türkiye'de ise yabancı dil eğitimi çoktan seçmeli teste dayalı olduğu için, maalesef dinleme ve konuşma becerileri geri kalmaktadır.

Yöntem

Araştırma yöntemi olarak nitel bir yol izlenecektir. Türkiye'nin son yüzyıldır batıya yönelmesi ve muasır medeniyet seviyesine çıkma çabaları neticesinde birçok kanun ve toplumsal uyum çabaları olmuştur.

Bu bağlamda eğitim alanında da bir çok batı ülkesinin sahip olduğu sisteme entegre olunmuş mesela Bologna süreci bunun son örneklerinden biridir. Okul öncesi eğitimden, örgün eğitimin sonuna kadar Türkiye'nin eğitim sistemi birçok Avrupa ülkesiyle benzerlik göstermekle beraber, Alman eğitim sisteminin merkezi olmaması ve Türkiye'nin Eğitim sisteminin merkezi olması, iki sistem arasında başlı başına bir fark meydana getirmektedir. Araştırma yönteminde Alman ve Türk eğitim müfredatı irdelenerek benzerlik ve farklılık ortaya konarak, karşılıklı pozitif anlamda faydalanma yolları aranarak genelde Türk eğitim sistemine, özelde yabancı dil eğitimine nasıl bir fayda sağlanır, bunlar araştırılacaktır. Çeşitli dergi, makale, kitap, yayın, internet kaynakları ve yönetmelikler v.b. araçlar araştırmamızın kaynağını teşkil edecektir. Bununla beraber bu alanda yapılan Sempozyum, sunum ve medyada ki yansımaları da incelenerek, konumuzun kaynağı zenginleştirilecektir. Yapılan ön araştırmada bu alanda iki-üç makaleden öte fazla bir araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen geçici sonuç olarak Türkiye'de yabancı dil eğitiminin daha verimli olmasını sağlamaya çalışmak, Almanya'ya gitmek isteyen kişilere yabancı dil eğitimi alanında ufuk açmak. Türkiye'nin yabancı dil eğitim seviyesini Avrupa standartlarına çıkarılmasına katkı sunarak bu alandaki eksik uygulamaları gündeme getirerek tartışmaya açmak. Türkiye'nin insan kaynakları ve altyapı olarak yabancı dil eğitiminde yeteri kadar kaynağa sahip olduğu yadsınmaz, bu kaynakların doğru ve verimli biçimde kullanılarak; özellikle uygulamalı yabancı dil hedefine odaklanarak, yabancı dilin günümüzün ihtiyacına göre şekillenmesini sağlamaktır. Burada en önemli sonuçlardan birisi de, yabancı dilin dinleme ve konuşma odaklı eğitimini sağlayarak, günlük hayatımızda yerini almasını sağlamaktır. Bu sempozyumda yapılan sunumdan sonra, tartışma ortamlarında çok daha faydalı görüş ve düşüncelerin ortaya atılmasıyla da, yabancı dil eğitimine ayrı bir boyut katacaktır.

Anahtar Kelimeler: Alman, Türk, eğitim, müfredat, yabancı dil

Kaynakça

Abalı, Ünal, Almanya'daki Türk Eğitimcileri İçin Öğretmen El Kitabı, İstanbul, MEB Yayınları, 2000.

Arseven, A.D. (2001) Alan Araştırma Yöntemleri (İlkeler, Teknikler, Örnekler). Ankara: Gazi Kitabevi.

Altıntaş, S. & Görgeç, İ. (2014). Türkiye ile Güney Kore'nin Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. NWSA-Education Sciences.

Aytaç, K. (1985). Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aytaç, K. (1999). Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi, 2.baskı, Ankara.

Büyükkaragöz, S.Savaş; Çivi, Cuma, Genel Öğretim Metodları, 7.baskı, İstanbul, 1997.

Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim, Ankara.

Demirtaş, A. (2003) 'Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme', Ulusal Sempozyumu, Ankara.

Ercan, M.Meral (1991). Federal Almanya ve Türkiye'de Özel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (yüksek lisans tezi, Danışman: Nurper Savaş Ülküer) Ankara, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ersoy, H. (1998). Türk-Alman Sistemlerinde Orta Öğretim Kurumlarının ve Müfredatlarının Karşılaştırılması (yüksek lisans tezi), Sakarya.

Hartenburg, J. (1997). Eğitim Reformunun Temel İlkeleri (Dünyada ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim) Sempozyum Bildirileri, Ankara.

Horstkotte, H. (2002). Das Deutsche Schulsystem, Goethe-Institut Internationes, November.

T.C. Anayasası (2000). İstanbul; yayılım yayıncılık.

Türk, E. (1999). MEB'de Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi, Ankara.

Türkoğlu, A. (1984). Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, Ankara.

Yıldız, C., Hacısalihoğlu, E. ve Basbağı, R. (2003). 2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar, İstanbul.

Yılmaz, Y. K. (2003). Mesleki Eğitim Merkezleri ile Alternatif Modellerin Değerlendirilmesi (Almanya-Türkiye Eğitim Modellerinin Değerlendirilmesi) (basılmamış yüksek lisans tezi, Danışman: Kemal Turan), M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Okul Öncesi Sınıf Görsellerinde Bireysel Farklılıkların Temsil Edilmesi

Naciye Öztürk

Bağımsız Araştırmacı
nacye231@gmail.com

Problem Durumu

Çocuklara çeşitli mesajlar ileten okul öncesi sınıfların fiziksel çevresi, öğretmenin eğitim felsefesini de yansıtmaktadır (Gayle-Evans, 2004; Yu vd., 2016). Sınıfların doğal parçalarından biri olan resimler, posterler, tablolar gibi görseller, ekonomik ve esnek olmaları nedeni ile okul öncesi öğretmenleri tarafından dekorasyon, sınıf yönetimi ve öğretim amacı ile kullanılmaktadır (Gayle-Evans, 2004; Hollestelle & Kelly, 1972). Amaçlı olarak sınıfa yerleştirilen görseller, çocukların hayal gücünün gelişmesine ve öğrenmelerinin hızlanmasına destek olmaktadır (Hollestelle & Kelly, 1972; Prescott, 2000). Aksi takdirde çocuklar, genellikle kendilerini dikkatlerini dağıtan, renkli ve görsel olarak uyarıcı görsellerle dolu öğrenme ortamlarında bulmaktadırlar (Fisher vd., 2004). Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarındaki görsellerin niceliğini ve niteliğini değerlendirmeleri önerilmektedir (Tarr, 2004).

Özellikle küçük çocuklara sınıf görselleri aracılığı ile iletilen mesajlar, bütünleştirme uygulamalarının başarısı için kritik öneme sahiptir (Holmes & Barron 2005). Çünkü sınıf görselleri farklı diller, kültürler, özel gereksinim gibi çeşitlilikleri temsil etmek için oldukça etkili materyallerdir (Gayle-Evans, 2004; Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2017). Çocukların bireysel farklılıklara ve benzerliklere ilişkin farkındalıkları ve kabulleri artırılarak tüm çocukların aidiyetini ve öz saygısını destekleyen bir ortam görseller aracılığı ile oluşturulabilir (Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2017; Ostrosky vd., 2015; Yu vd., 2016). Ancak okul öncesi öğretmenlerin farklılıkları sunmak ya da anlatmak için görselleri kullanmadıkları (Gayle-Evans, 2004) ve bütünleştirmede ve ön yargısız eğitimde önemli rol oynamasına rağmen nadiren bir kaynak olarak araştırıldığı belirtilmektedir (Errázuriz & Portales, 2018). Martínez-Bello & Martínez-Bello (2017) tarafından cinsiyet, yaş, özel gereksinim, mekân, giysi, karakter ve etkinlikler çerçevesinde sınıf görselleri incelenmiş ve görsellerde farklılıkların yer almadığını bulunmuştur. Öztürk (2023a) ise okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla sınıfları için statik ve statik olmayan görselleri kendilerinin hazırladığını, çocuk ürünleri ve kurallar gibi sınıf yönetimine ilişkin görselleri sınıflarında bulduklarını sonucuna ulaşmıştır. Ülkemizde özel gereksinimli bireyleri temsil eden görsellerin ise okul öncesi sınıflarda sınırlı olarak Engelliler Haftası gibi özel gereksinimi konu alan özel günlerde sınıflarda sergilendiği bilinmektedir (Öztürk, 2023a; 2023b). Ancak ülkemizde sınıf görsellerinde özel gereksinimli olma dışındaki bireysel farklılıkların temsil edilmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, sınıflardaki görsellerde bireysel farklılıkların temsil edilmesinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu betimsel çalışma, nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür (Johnson & Christen, 2015). Çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Türkiye'nin farklı şehirlerindeki resmi ve özel

okullarda görev yapan 87 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, bu araştırma için geliştirilen Okul Öncesi Sınıf Görsellerinde Farklılıkların Temsil Edilmesi Anketi ile toplanmıştır. Anket geliştirilmeden önce araştırmanın amaçları dikkate alınarak bir kavramsal yapı oluşturulmuş, daha sonra taslak soru formu hazırlanarak uzman görüşleri alınmış; ardından 12 okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir (Johnson & Christensen, 2014). Uzman görüşleri ve pilot uygulamadaki bildirimler dikkate alınarak düzenlemeler yapılmış; çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu son hale getirilmiştir. Tüm sorular, çevrimiçi ortama aktarılmış ve anketin paylaşılabılır bağlantısı alınmıştır. Bağlantı, öğretmen gruplarında paylaşılmış ve okullara e-posta gönderilmiştir. Anket bağlantısına 92 öğretmen erişim sağlamıştır ancak, beş öğretmenin okul öncesi öğretmeni olmadığı görülmüş ve analize dahil edilmemiştir. 87 katılımcının verisi, SPSS'e aktarılarak betimsel analizi gerçekleştirilmiştir (Johnson & Christensen, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön analizlere göre, görsellerdeki karakterler aracılığı ile en fazla kadın-erkek cinsiyet, göz rengi, saç şekli, ten rengi gibi fiziksel özellikler, çeşitli meslek grupları, farklı yaş grupları, kültürel giysiler/kostümler, özel gereksimli ve üstün yetenekli olma durumları temsil edilmektedir. Katılımcıların %35,3'i ise, görsellerdeki karakterlerin herhangi bir farklılığı olmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler, görsellerin içeriğinde ise kültüre özgü giysileri, araç-gereçleri ve yiyecekleri, özel gereksinimli olmayı yansıtan gözlük, yürüteç, tekerlekli sandalye gibi araç-gereçleri, çeşitli dilleri ve alfabeleri yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Ancak %53,4'ü görsellerin içeriğinde herhangi bir çeşitliliği sunan parçanın yer olmadığını belirtmiştir. Görsellerdeki karakterler ya da içerik aracılığı ile farklılıkları temsil ettiğini söyleyen öğretmenler, bu tür görsellerin çoğunlukla Dünya Çocuk Günü, Engelliler Haftası, Yaşlılar Haftası, Tiyatro Haftası gibi belirli zamanlarda sınıflarındaki panolarda yer aldığını paylaşmışlardır. Bu sonuçlar çerçevesinde, farklılıkları temsil eden sınıf görsellerinin bazı sınıflarda hiç yer almadığı ve var olanların ise belirli zamanlarda tematik olarak sergilendiği geldiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel farklılıklar, temsil edilme, sınıf görselleri

Kaynakça

Errázuriz, L. & Portales, C. (2018), The visual differences of the classroom walls in Chilean primary schools. *The International Journal of Art & Design Education (iJADE)*, 3 (1) 88-100. <https://doi.org/10.1111/jade.12130>

Gayle-Evans, G. (2004). It is never too soon: A study of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in Florida's classrooms. *Professional Educator*, 26(2), 1-15.

Hollestelle, C. H., & Kelly, R. R. (1972). Bulletin boards: No deposit—No return. *TEACHING Exceptional Children*, 5(1), 36–40. <https://doi.org/10.1177/004005997200500110>

Holmes, R., & I. Barron. (2005). Exploring representations of children and childhood in history and film: Silencing a voice that is already blue in the face from shouting. J. Holmes and L. Jones (Eds) In

Early Childhood Studies: A Multiprofessional Perspective: A Multiprofessional Perspective, edited, (pp. 151–163). McGraw-Hill Education

Fisher, A. V., Godwin, K. E., & Seltman, H. (2014). Visual environment, attention allocation, and learning in young children: When too much of a good thing may be bad. *Psychological science*, 25(7), 1362-1370. <https://doi.org/10.1177/0956797614533801>

Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches (5th Ed.)*. SAGE Publications.

Martínez-Bello, V. E. & Martínez-Bello, J. T. (2017). Bodies displayed on walls: are children's bodies represented in an inclusive way in the pictures on the walls in their early childhood educational environments?, *Early Years*, 37(2), 173-188, <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1165186>

Öztürk, N. (2023a). Thinking about visuals: Investigating classroom visuals in Turkish preschools. *OPUS Journal of Society Research*, 20(54), 458-472. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1264664>

Öztürk, N. (2023b). Okul öncesi sınıflarında özel gereksinimli çocukların temsil edilmesi: Bir karma yöntem araştırması (Tez No. 843128) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Prescott, T. (2000). Displays need not drive you up the wall. *Early Years Educator*, 1(11), 24-26. <https://doi.org/10.12968/eyed.2000.1.11.15604>

Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young children*, 59(3), 88-92.

Yu, S., Ostrosky, M. M., Favazza, P. C., & Meyer, L. E. (2016). "Where are the kids like me?" classroom environments that help create a sense of belonging. T. Catalino and L. E. Meyer (Ed.), *In Environment: Promoting meaningful access, participation, and inclusion*, (pp. 113-124). (DEC Recommended Practices Monograph Series No. 2). Division for Early Childhood.

Exploring Gender Dynamics in Early Childhood Computational Thinking: A Systematic Review

Nazlı Berfin Yapar ^{1,*}, Elif Güvelioğlu ¹ & Feyza Tantekin Erden ¹

¹ Middle East Technical University
byapar@metu.edu.tr

Problem Statement

The contemporary era necessitates specific digital competencies, which are essential for 21st century individuals. Attention should be directed towards educating present and future generations in the fostering and utilization of Computational Thinking (CT), as it encompasses these competencies and has a foundational role in the societal development of individuals of both genders within society (Torres-Torres et al., 2024). CT initially introduced by Papert as procedural thinking and programming, and was later refined by Wing by emphasizing its fundamental nature not only for computer scientists but also for individuals worldwide. Researchers emphasize the importance of early childhood for introducing CT (Bers, 2018; Papadakis et al., 2016; Torres-Torres et al., 2024). This stage, marked by a transition from concrete to abstract thinking (Piaget, 1971), offers an ideal time for hands-on experiences. Supporting CT skills from an early age empowers individuals in computer programming as well as nurtures them to be creative and effective problem-solvers in the technological era (Bers, 2018). Given these principles, ensuring access to learning computer programming, and cultivating CT skills from a young age is crucial (Torres-Torres et al., 2024). In this context, CT's importance has been recognized by leading to its inclusion in early childhood curricula (Papadakis et al., 2016). Integrating CT in early childhood impacts various fields and fosters children's self-regulation and metacognition. CT activities, whether unplugged or plugged, have proven effective in education (Rodriguez et al., 2017).

Nevertheless, there are prominent gender gaps in CT learning in the early years that put females in a disadvantaged position (Torres-Torres et al., 2024). Stereotypes from childhood maintain the belief that males are better in CT and contribute to early gender gaps. Currently, this gender difference in CT development is a critical concern (Master et al., 2023). In this regard, providing positive CT experiences is necessary to foster interest and self-efficacy among girls, as this gender gap in confidence and self-efficacy tends to strengthen from childhood to adolescence. Research examining gender differences in CT skills is relatively limited within educational settings. While studies have investigated gender gaps in elementary and high school levels, there has been minimal exploration in early childhood settings when compared. As CT becomes more integrated into early childhood education (Bers, 2018), there is a critical necessity to thoroughly evaluate and combine existing research that examines explicitly the gender influence on CT during this developmental stage. Consequently, implementing measures to address this issue gradually, enhancing motivation among girls, and advocating for gender equity in this context is essential (Verdugo-Castro et al., 2022). Given the body of research, conducting a review of studies regarding gender differences might be beneficial to offer perspectives for future practices,

policies or educational programs regarding the integration of CT into early childhood. In line with this, this study will focus on the following research questions:

R.Q.1. What are the gender differences in computational thinking activities in early childhood?

R.Q.2. What methods are used to study computational thinking in early childhood education settings?

Method

This review aimed to thoroughly examine, analyze, and synthesize studies focusing on gender differences in CT during early childhood to address the research questions. For this purpose, “the Preferred Reporting Items for Systematic Review (PRISMA) guidelines” (Moher et al., 2010) were followed. A review protocol was developed to outline the literature search process, eligibility criteria, data extraction, and analysis procedures. The literature search was conducted using electronic databases, namely Scopus and Web of Science. Building upon search strategies used in previous studies on CT in the early years (Su et al., 2022), following strings were used: “computational thinking” OR “programming” AND “early childhood” OR “preschool*” OR “kindergarten*” OR “pre-k*”. The analysis included peer-reviewed articles published until April 2024, and all articles accessed in April 2024.

Through the use of keyword search descriptors, a total of 7427 articles were initially accessed, with 1621 from Scopus and 5806 from Web of Science. Subsequent to screening based on title and abstract, articles were excluded if they fell into the following categories:

- not being published in peer-reviewed journal articles (n = 2922),
- not being written in English or Turkish (n = 862),
- irrelevant to the research topic (n = 3575),
- involving participants outside the age range of 0–8 years (n = 22),
- duplicates (n = 24),
- not discussing educational aspects (n = 9).

Consequently, 13 articles were chosen for comprehensive review in the present study. Data extraction was meticulously conducted using Excel. The following information collected from the selected articles: Research designs, participants, instruments, assessment methods, country of origin, and findings. To ensure validity and reliability, a thorough examination of the literature was conducted, employing systematic content analysis procedures for the extraction, coding, and categorization of data. Each of the included studies underwent coding and review procedures twice to enhance accuracy and consistency in the analysis process.

Expected/Temporary Results

Boys tend to enjoy engineering and technology more often outperform girls in tasks involving robots (Angeli & Valanides, 2020). Specifically, boys generally outperform in individual hands-on activities, building, programming, problem-solving, and knowledge tests, while girls perform better in collaborative writing activities (Angeli & Valanides, 2020). Despite these differences, girls show longer-lasting motivation for playing with robots, and increased interest in becoming engineers after completing a robotics curriculum (Sullivan & Bers, 2019). These gender differences could be attributed to gender stereotypes (Doube & Lang, 2012), personal motivation, inequality in accessing STEM educational resources (Su et al., 2022), and insufficient peer encouragement (Kelleher et al., 2007). To mitigate these gaps, establishing a robotics club based on arts-focused pedagogy like Reggio Emilia may benefit girls (Meacham & Atwood-Blaine, 2018). Additionally, promoting success stories of girls and female teachers in robotics can positively impact girls' performance and interest (Sullivan & Bers, 2019).

Among the reviewed articles, most studies utilized a quantitative approach (n=7). A smaller number adopted a qualitative approach (n=4), and some used mixed research methods. This result may be due to the perceived objectivity and ease of analysis that quantitative methods offer, while qualitative and mixed methods provide a deeper contextual understanding.

Keywords: Computational thinking, gender differences, early childhood education

References

- Angeli, C., & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in Human Behavior*, 105, 105954. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.018>
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge.
- Doube, W., & Lang, C. (2012). Gender and stereotypes in motivation to study computer programming for careers in multimedia. *Computer Science Education*, 22, 63–78.
- Kelleher, C., Paushc, R., & Kiesler, S. (2007). Storytelling Alice motivates middle school girls to learn computer programming. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1455–1464. <https://doi.org/10.1145/1240624.1240844>
- Master, A., Tang, D., Forsythe, D., Alexander, T. M., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2023). Gender equity and motivational readiness for computational thinking in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 242–254. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.03.004>

-
- Meacham, S., & Atwood-Blaine, D. (2018). Early childhood robotics: A Lego robotics club inspired by Reggio Emilia supports children's authentic learning. *Science and Children*, 56(3), 57–63. https://doi.org/10.2505/4/sc18_056_03_57
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2010.02.007>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool education: A case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 10(3), 187-202. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2016.077867>
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer, *Measurement and Piaget*. McGraw-Hill.
- Rodriguez, B., Kennicutt, S., Rader, C., & Camp, T. (2017). Assessing computational thinking in cs unplugged activities. *SIGCSE*. <http://dx.doi.org/10.1145/3017680.3017779>
- Su, J., Yang, W., & Zhong, Y. (2022). Influences of gender and socioeconomic status on children's use of robotics in early childhood education: A systematic review. *Early Education and Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2078617>
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2019). Investigating the use of robotics to increase girls' interest in engineering during early elementary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(5), 1033–1051. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9483-y>
- Torres-Torres, Y. D., Román-González, M., & Perez-Gonzalez, J. C. (2024). Didactic strategies for the education of computational thinking from a gender perspective: A systematic review. *European Journal of Education*, 00, e12640. <https://doi.org/10.1111/ejed.12640>
- Verdugo-Castro, S., García-Holgado, A., & Sanchez-Gomez, M. C. (2022). The gender gap in higher STEM studies: A systematic literature review. *Heliyon*, 8(8), e10300. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10300>

Loose Parts in Early Childhood Education: Review of the Literature

Güneş Ezgi Demirci ^{1,*}, Elif Güvelioğlu ² & Feyza Tantekin Erden ¹

¹ Middle East Technical University
gunesd@metu.edu.tr

Problem Statement

Offered by Nichol森 (1972), loose parts can be defined as any materials that can be moved, redesigned, taken apart, and put back together without any predetermined use and in new ways each time. These materials can be manufactured or non-manufactured (Frost, 1997) or recyclable objects (Drew & Rankin, 2004). Moreover, loose parts are known as materials that invite play (Sutton, 2011) and non-standardized materials (Kiewra & Veselack, 2016). Although many definitions are provided in the related literature, the term “loose parts” remains ambiguous with different interpretations across various studies (Gull et al., 2019), highlighting the importance of further research on the issue. Different studies showed that playing with loose parts has positive developmental outcomes on young children, including supporting creativity (Lisaniyah et al., 2022; Sardi et al., 2023), cognitive abilities (Aulia et al., 2024), communication and collaboration (Prameswari et al., 2020) and early literacy skills (Lia, 2022).

Although playing with loose parts has been proven to be beneficial for young children in numerous studies, it is significant to underscore that there is a lack of comprehensive review studies targeting research focused on loose parts at the early childhood education level in the current literature. While some review studies focus on definitions provided in early childhood education level studies for loose parts (Gull et al., 2019), others analyze the relationship between playing loose parts and physical activity (Houser et al., 2016), loose parts and benefits on cognitive development (Çankaya et al., 2023), and some studies for higher educational levels such as primary education (Gibson et al., 2017). However, a comprehensive review study that focuses on developmental benefits, definitions, and perceptions of loose parts at the early childhood education level is a significant void to address in the current literature.

Conducting such a review study serves two different purposes. First and foremost, it is expected that this kind of review would provide an overview of the current state of knowledge regarding loose parts and their impacts on the early childhood, while also emphasizing the advantages, difficulties, and best practices that could have significant implication for early childhood educators. In other words, by detecting effective intervention studies conducted with loose parts, the review may help educators to make informed decisions regarding use of loose parts in their preschool classrooms/outdoors. Secondly, a thorough review may quickly identify any research gaps in the field, which could lead to important new research directions to close the gaps in the literature and advance the loose parts theory in early childhood education. Therefore, the current study aimed to present a comprehensive picture about the current literature on the use of loose parts in early childhood education. In parallel with this distinct purpose, one research question was formulated:

What is known about the practices involving loose parts in early childhood education classrooms/outdoors?

Method

The current study is designed as a document analysis, which is a qualitative analysis method (Bowen, 2009). By utilizing document analysis, it is planned to systematically analyze the studies, and interpret meanings.

In order to prepare a comprehensive literature review, it is decided to search four different databases, including Web of Science, Scopus, ERIC and TR-Dizin. While searching for the studies, two different sets of search terms were utilized. Whereas the first set was related to loose parts (“loose parts”, “loose parts play”, “loose parts media”), and second set of terms restricted the search to the period of early childhood (“early childhood” OR “preschool” OR “kindergarten” OR “daycare” OR “early childhood education” OR “children” OR “young children” OR “early years”). The combination of these different terms was used in the search strategy across various databases. While selecting the appropriate articles, the PRISMA framework, which is a highly preferred framework for conducting systematic review studies was followed (Moher et al., 2019). According to the PRISMA framework, first step is to find research through the set of decided terms. Then, title/abstracts of the studies were screened, and some records were excluded since they are not fulfilling the inclusion criteria. Then, the remaining studies were assessed as a full-article for eligibility, and finally, those are eligible were included in the review. The inclusion criteria for the current review were decided as follows:

- The study should focus on the early childhood period, encompassing birth through age 8,
- The study should have a specific focus on loose parts,
- The study should be empirical research.

To analyze the data, content analysis method was utilized. According to Schreier (2012), the content analysis can be performed when researcher has an aim to explain the main meaning of the data in a systematic way. There was an inductive coding strategy, in which the researchers code the data openly, without any pre-determined codes and categories. After codes and categories are detected, the commonalities and main themes of the articles were determined and reported.

Expected/Temporary Results

The final analysis consisted of 23 studies. Studies highlighted that loose parts are practical materials for assisting children’s developmental domains, fostering conceptual development, increasing movement and enabling fundamental movement skills, supporting problem-solving, creative and critical thinking, encouraging engagement in social behaviors, and practicing teamwork and negotiation. Moreover, the studies emphasized that when available, children tend to choose to play with loose parts, and it is seen that while playing with loose parts, gender stereotypes cannot be observed among children. Studies related to the perceptions of different stakeholders revealed that, in general, both in-service and pre-service teachers and parents believe that playing with loose parts is essential for their young children

and that these materials offer many benefits. However, the sustainability of loose parts, storage problems, and apprehension regarding loose parts were some of the challenges teachers reported. In general, the review identified that there are specific trends in the existing literature, revealing notable gaps. The study uncovered the current situation regarding loose parts in early childhood while guiding future research regarding the areas lacking in the literature and best practices.

Keywords: Loose parts, open-ended materials, early childhood education, review

References

- Aulia, M. P., Sudarti, S., & Zar'in, F. (2024). Implementation of Project Based Learning Method in developing cognitive abilities of children aged 5-6 years through loose parts media. *Journal Of Education And Teaching Learning (JETL)*, 6(1), 106–118. <https://doi.org/10.51178/jetl.v6i1.1793>
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to Cognitive Development: A review of the literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Drew, W.F., & Rankin, B. (2004). Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young Child.*,59, 38–45.
- Houser, N., Roach, L., R. Stone, M., Turner, J., & F.L. Kirk, S. (2016). Let the Children Play: Scoping Review on the Implementation and Use of Loose Parts for Promoting Physical Activity Participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781–799. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2016.4.781>
- Frost, J. L. (1997). Playgrounds. *Parks and Recreation*, 32(4), 54–60.
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9(4), 295–309. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>
- Gull, C., Bagunovic, J., Goldstein, S., & Rosengarden, T. (2019). Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 37–51.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Lia, N. F. A. (2022). Application of Learning to Code with Loose Parts to Improve Children's Early Literacy Skills in Early Childhood Education. *Jurnal Pendidikan Dan Konseling (JPDK)*, 4(5), 1982-1998.

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG. 2009. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Ann Intern Med.* 151:264–269.

Prameswari, T. W., & Lestarinigrum, A. (2020). STEAM based learning strategies by playing loose parts for the achievement of 4c skills in children 4-5 years. *Jurnal Efektor*, 7(1), 24-34.

Sardi, M., & Mayar, F. (2023b). The effect of loose parts on the development of early childhood creativity. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(3). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.4107>

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE.

Sutton, M. J. (2011). In the Hand and Mind: The Intersection of Loose Parts and Imagination in Evocative Settings for Young Children . *Children, Youth and Environments*, 21(2), 408–424.

Exploring the Challenges for Preschool Teachers Working with Multilingual Children

Gizem Nur Şakar ^{1,*}, Elif Güvelioğlu ¹ & Feyza Tantekin Erden ¹

¹ Middle East Technical University
sakarnurr@gmail.com

Problem Statement

In today's world, multilingualism is increasing due to migration and globalization (Kirsch, 2021). This has resulted in preschool classrooms where the number of multilingual children has increased dramatically (Langeloo et al., 2023). Therefore, multilingual children's education is becoming increasingly important in a globalizing world (Zheng et al., 2023). Definitions of multilingualism vary widely in research due to its complexity (García, 2011). In this review, multilingualism is defined as regularly interacting with one or more languages besides the native one, including children who speak a minority language at home while learning the majority language at school and those growing up in diverse social and cultural environments (Langeloo, 2020). The literature shows mixed findings on the development of multilingual children compared to their monolingual peers. Some studies report that multilingual children have smaller vocabularies in all languages they speak and lag behind monolingual peers in academic and social development due to teachers' cultural expectations (Bossong & Keller, 2018). Conversely, other studies show that multilingual children outperform their monolingual peers in academic, language, and social-emotional domains (Langeloo, 2020). Despite ongoing debates on this topic, it is undeniable that preschool teachers' support has positive effects on multilingual children's development (Kyriakidis et al., 2024). Multilingual children first encounter the local language in early childhood education institutions, making the role of preschool teachers critical in their education (Bergeron-Morin et al., 2023).

Teachers need qualifications, knowledge, and skills to support multilingual children in early childhood education (Grifenhagen & Dickinson, 2023). It is stressed that preschool teachers' awareness of multilingual children's linguistic diversity, holistic development strategies, and identity-affirming practices enhance their language, academic, and social skills success (Kyriakidis et al., 2024). Unfortunately, it is highlighted that multilingual children are not taught equally compared to monolingual ones (Langeloo et al., 2019). Teachers interacting with multilingual children often use fewer words, display biases, have lower expectations (Bossong & Keller, 2018), restrict the use of their mother tongue at school, and struggle to address basic requests (Langeloo, 2020), leading to marginalization and reduced learning opportunities for children (Kirsch, 2021). While the culturally responsive teaching practices that facilitate communication planned for teachers to support multilingual children (NAEYC, 2020), preschool classrooms with increasing numbers of multilingual children increase the challenges for teachers (Bergeron-Morin et al., 2023).

Arguably, the main challenge for teachers working with multilingual children is the lack of proper training beforehand. Many preschool teachers feel inadequate so they have not received the necessary training in working with multilingual children and families (Kyriakidis et al., 2024). In this context, prioritizing professional development is essential to enhance teachers' skills in supporting multilingual children. Therefore, uncovering the challenges teachers face can help determine useful training needs and develop objectives to address them. Also, teachers often view multilingualism as a problem rather than a resource for enhancing education (Bergeron-Morin et al., 2023). Hence, identifying challenges and best practices can help consider multilingualism as a resource rather than a problem in developing education. There is a growing body of literature that recognizes the interest in programs supporting multilingual children's language and academic skills. Distressingly insufficient attention is given to the challenges faced by teachers working with multilingual children despite their crucial role. Moreover, Langeloo et al. (2019) highlighted that the educational needs of preschool teachers regarding the development of multilingual children have not been systematically identified. Thus, this study aims to explore the challenges preschool teachers face when working with multilingual children.

Method

The aim of the current review is to explore studies investigating the challenges preschool teachers face when working with multilingual children. Addressing the aforementioned gaps in the literature, this review attempts to answer the following research questions:

- What are the challenges preschool teachers face when working with multilingual children?
- What suggestions are given to preschool teachers to address these challenges?

In the study, a systematic review was conducted to identify and report on the challenges faced by preschool teachers working with multilingual children and the best practices recommended for them. To be able to reach this goal, thematic analysis which was described as a method answering research questions comprehensively by identifying key themes and sub-themes in qualitative data was used (Braun & Clarke, 2006). In the analysis process, first the research questions were formulated. Then, articles were scanned in the online database through search terms determined in accordance with the purpose of the study. Studies that could answer the research question were selected in line with the predetermined selection criteria, the selected studies were coded, and analyzed to identify important themes and subthemes. These findings were then synthesized, and the final report was prepared.

In this study, Scopus and Web of Science databases were used to select relevant studies. Inclusion criteria for articles were defined as (1) being conducted in the early childhood period, (2) including multilingual classrooms, (3) including preschool teachers' actual practices and the challenges they face, (4) being published in English (5) being published between 2014 and 2024. Among the studies found, (1) preservice teachers, (2) multilingual children with special needs, and (3) primary school-age children were excluded. In the selection of the studies, first the titles and abstracts were scanned, then all studies were read as full text, and the studies eligible for the purpose of the study were selected. This led to a final selection of 21 articles, which are thoroughly reviewed and discussed in this current study. Regarding validity and reliability, the three-stage strategy (Brown & Lan, 2015) was used. Accordingly,

research questions and purpose were clearly stated, comprehensive research process was identified and conducted, and rich descriptions of the analyzed studies were provided. In addition, a second coder was used in the coding process, and consistency between coders was ensured.

Expected/Temporary Results

The analysis shows that all of the studies on the challenges faced by preschool teachers working with multilingual children are primarily qualitative, using phenomenology, case study, multiple case study, and ethnographic methods. In selected studies, data were collected mostly from interviews with teachers and classroom observations; most of the studies were conducted in Europe and South Korea. Regarding challenges of teachers, five themes with sub-themes have been temporarily determined as (1) teacher perspectives and beliefs, (2) classroom practices and management, (3) educational support and resources, (4) partnership with parents, and (5) equity and evaluation. Key challenges include teachers' personal beliefs and ideologies, communication with children, classroom management, lack of training and resources, and difficulties in partnering with parents. The absence of a supportive national education policy and a system of translators and language therapists exacerbates these issues. Miscommunications and misunderstandings with children and parents due to language barriers, along with behavioral problems and cultural misunderstandings, also pose significant challenges. Best practices to address these challenges include implementing a strong multilingual policy, providing regular training, hiring experienced teachers, and having translators and therapists available for language and behavioral support.

Keywords: Multilingual children; preschool teachers; challenge; early childhood education

References

- Bergeron-Morin, L., Peleman, B., Hulpia, H. (2023). Working with multilingual children and families in early childhood education and care (ECEC): guidelines for continuous professional development of ECEC professionals. NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/6551
- Bossong, L., & Keller, H. (2018). Cross-cultural value mismatch in German daycare institutions: Perspectives of migrant parents and daycare teachers. *International Journal of Psychology*, 53, 72–80. doi:10.1002/ijop.12559
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, C. P., & Lan, Y. C. (2015). A qualitative meta-synthesis comparing U.S teachers' conceptions of school readiness before and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45, 1–13.

García, E. E. (2011). Classroom experiences and learning outcomes for dual language learning children: An early childhood agenda for educators and policymakers. In C. Howes, J. T. Downer, & R. C. Pianta (Eds.), *Dual Language Learners in the Early Childhood Classroom* (1 – 16). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2023). Preparing Pre-Service Early Childhood Teachers to Support Child Language Development, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(1), 95-117, DOI: 10.1080/10901027.2021.2015491

Kirsch, C. (2021). Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 336–350. doi:10.1080/1350293x.2021.1928721

Kyriakidis, K., Koikas, E., & Elbahwashy, H. (2024). Overcoming teaching challenges in multicultural and multilingual classrooms. *Proceedings of the International Conference on Society and Information Technologies*. <https://doi.org/10.54808/icsit2024.01.47>

Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J.W. (2019). A Systematic Review of Teacher-Child Interactions With Multilingual Young Children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536-568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>

Langeloo, A. (2020). Multilingual and monolingual children in kindergarten classrooms: exploring teacher-child interactions and engagement as learning opportunities.[Doctoral dissertation, University of Groningen]. <https://doi.org/10.33612/diss.119917996>

Langeloo, A., Deunk, M. I., Lara, M. M., & Strijbos, J. W. (2023). Exploring the Use of Teacher Third-Position Support of Multilingual and Monolingual Children: A Multiple Case Study in Kindergarten Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 136–158. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2097348>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2020). Developmentally appropriate practice position statement. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>

Zheng, Z., S. Degotardi, N. Sweller, and E. Djonov. 2023. “Effects of Multilingualism on Australian Infants’ Language Environments in Early Childhood Education Centers.” *Infant Behavior and Development*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101799>.

The Effectiveness of Project-Based Learning Approach in Early Literacy Development

Elçin Yazıcı Arıcı¹ & Nur Banu Yiğit^{1,*}

¹ Düzce Üniversitesi
nurbanubasihos@duzce.edu.tr

Problem Statement

The impact of Project-Based Learning (PBL) on early literacy skills in early childhood children is a critically important area of research for educators and policymakers. It is widely accepted that literacy skills acquired during early childhood have long-term effects on individuals' academic success, social skills, and future workforce participation (Neuman & Dickinson, 2001). The early childhood years, during which the foundations of these skills are laid, represent a vital period for the development of language, reading, and writing abilities.

PBL is an interactive approach that enables children to learn by engaging in projects and working on real-world problems. This method, by making learning meaningful and encouraging active participation in the learning process, can generate greater motivation and interest compared to traditional teaching methods (Katz & Chard, 2000). Research on the impact of PBL on literacy skills indicates that this approach can significantly enhance children's language development, reading motivation, and writing abilities (Duke et al., 2011). For instance, in a study by Duke et al. (2011), second-grade students who participated in a PBL approach showed significant improvements in their social studies and literacy learning and motivation. The study highlighted that PBL not only enhanced students' content knowledge but also fostered their enthusiasm for learning and improved their reading and writing skills. Moreover, a meta-analysis by Chen and Yang (2019) revealed that PBL is effective in promoting academic achievement in students. Despite these promising findings, research in this area remains insufficient, and many existing studies, particularly at the early childhood level, are limited in scope.

This underscores the necessity for new and comprehensive research to gain a deeper understanding of PBL's potential impact on literacy development and to explore how this approach can be integrated into early childhood education programs. Investigating the effects of PBL on early literacy will aid educators and policymakers in comprehending the most effective ways to develop these fundamental skills in children, thereby laying a strong foundation for their future academic and social success. Therefore, this study will offer an examination related to the effect of the project-based learning approach on the early literacy skills of 61-72 months-old children.

To streamline this endeavor, we put forward the following research questions,

- Is there a significant difference between the pre-test mean scores of the experimental and control group children on the "Reading and Writing Skills Research Test for 61-72 Month-Old Children"?

-
- Is there a significant difference between the post-test mean scores of the experimental and control group children on the "Reading and Writing Skills Research Test for 61-72 Month-Old Children"?
 - Is there a significant difference in the post-test scores between the experimental and control groups after controlling for the pre-test scores?

Method

In this study, a pre-test/post-test control group quasi-experimental design will be employed. Two pre-existing groups, matched in terms of early literacy skills without random assignment, will be used to examine the causal relationship between the variables (Creswell, 2005). The dependent variable is the early literacy skills of early childhood children, while the independent variable is the Project-Based Learning method and its effects on these skills. To collect general information about the children and their families, the "General Information Form" will be utilized. Additionally, to assess the early literacy skills of the children, the "Reading and Writing Skills Research Test for 61-72 Month-Old Children," developed by Yazıcı (2010), will be employed.

The study involves 40 children, with 20 in the experimental group and 20 in the control group. The experimental group will engage in early literacy activities supported by PBL, whereas the control group will continue with traditional literacy education. After administering the pre-tests, the experimental group will participate in PBL-supported literacy activities, while the control group will follow their routine educational program. Following the intervention, the same scale will be used for post-tests in both groups.

Data will be entered into a computer and analyzed using SPSS 22.0 software. The normality of score distributions will be assessed using the Shapiro-Wilk test and skewness-kurtosis coefficients. The significance of the difference between mean scores will be evaluated using the independent samples t-test for comparisons between groups and the paired samples t-test for within-group comparisons. ANCOVA will be conducted to determine if the differences in post-test scores between the experimental and control groups are dependent on pre-test scores (Fraenkel & Wallen, 2006).

Expected/Temporary Results

It is anticipated that the findings of this study will demonstrate significant positive effects of the Project-Based Learning approach on the early literacy skills of children aged 61-72 months. Specifically, it is expected that the experimental group, which will engage in literacy activities supported by PBL, will show greater improvements in their early literacy skills compared to the control group, which will continue with traditional literacy education. The pre-test mean scores are expected to be similar between the two groups, indicating an initial equivalence in early literacy skills. However, the post-test mean scores are anticipated to show a significant difference, with the experimental group outperforming the control group. This improvement will likely reflect the effectiveness of PBL in enhancing children's language development, reading motivation, and writing abilities. The results of ANCOVA are expected to confirm that the observed differences in post-test scores are attributable to the PBL intervention rather

than pre-existing differences in literacy skills. These findings will provide robust evidence supporting the integration of PBL into early childhood education programs, thereby offering valuable insights for educators and policymakers aiming to foster foundational literacy skills in young children.

Keywords: Early literacy skills, project-based approach, early childhood

References

- Chen, C.-H., & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Duke, N. K., Halvorsen, A.-L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2011). Putting PBL to the test: the impact of project-based learning on second-grade students' social studies and literacy learning and motivation. *The Elementary School Journal*, 110(4), 513-539.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51-93). International Reading Association.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Katz, L.G., & Chard, S.C. (2000). *Engaging children's minds: the project approach*. 2nd ed. Ablex Publishing.
- Neuman, S.B., & Dickinson, D.K. (Eds.). (2001). *Handbook of early literacy research*. Guilford Press.
- Yazıcı, E. (2010). 61-72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması (Ankara örnekleme) [Unpublished master's thesis]. Gazi University, Institute of Educational Sciences.

Kapsayıcı Eğitime İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Sevilay Özata ^{1,*} & Hüseyin Aslan ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi

84.sevilay@gmail.com

Problem Durumu

Türkiye'de “bütünleştirici” ya da “kapsayıcı” eğitim kavramları kapsayıcı eğitimin yerine kullanılarak yanlış anlaşılmalara maruz kalınmış olmasına karşın, her iki terimde kapsayıcı eğitimi tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, eğitimin tüm aşamaları ve alanlarında akranlarıyla iletişim içinde bulunabilmeleri ve eğitim hedeflerine ulaşmayı olanağı sağlanması için destek hizmetlerinde kullanılarak tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı eğitim almaları şeklinde ifade edilmiştir (ÖEHY, 2018). Kapsayıcı eğitimin her ikisinden ayıran en önemli fark ile kapsayıcı eğitimin dezavantajlı gruptaki bireyleri ile avantajlı gruptaki bireyler ile eşit koşullarda eğitime ulaşmalarını sağlayabilmektedir. Türkiye'nin kapsayıcı eğitim politikası bütün paydaşların bir araya getirilerek çözüm odaklı olması üzerine inşa edilmiştir. MEB Müsteşarı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanı ve Eğitim Fakülteleri dekanları ile bir araya gelinerek Kapsayıcı eğitimin 2018 yılından itibaren öğretmenlik lisans programlarında Kapsayıcı Eğitim ismiyle seçmeli bir ders müfredata eklenmiştir (YÖK, 2018). Okul öncesi çağına gelmiş çocuklar gelişim (motor, bilişsel, duygusal, dil ve sosyal) yönünden hassas evrede olmaları nedeniyle dil, cinsiyet, din veya etnik kökenleri yönleriyle hiçbir ayrıma maruz bırakılmaksızın kapsayıcı eğitimle desteklenmeleri büyük önem arz etmektedir. Farklı nedenlerle (göç, savaş, doğal felaketler vb.) çocukların eğitimlerinde uzak kalmalarına sebep olmaktadır. Benzeri durumlara maruz bırakılan çocukların eğitiminde gerekli şartların sağlanması akademik, sosyolojik ve psikolojik durumlarına olumlu etkiler yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 8 Haziran 2021 tarihli açıklamasında 35707 okul öncesinde, ilkokul da 442817 öğrenci bulunduğu bildirilmektedir (MD, 2022). Türkiye de okul öncesi ve ilkokul çağında eğitim alan 7.3 milyon öğrenci olduğu göz önüne alındığında yaklaşık %8'lik kısmın göçmen çocuklarından oluşmaktadır. Bu öğrencilerin Türk okullarına kayıt yaptırılması, müfredatın Türkçe olması zorlanmalarına ve uyum sağlamalarına olumsuz etki yapabilmektedir. Nispeten avantajlı durumda olmayan çocukların kapsayıcı eğitim içerişime dâhil olmaları kendilerine güvenlerini artırırken topluma uyum sağlamalarını da kolaylaştacaktır. 2017 yılında Eğitim Reformu Girişimi tarafından hazırlanan raporda Ülkemizde yaşayan her bir çocuğun kaliteli eğitim almasını gerekliliğini bildirmekte ve UNESCO'nun kapsayıcı eğitim görüşlerini benimsediği, uygulama esnasında eğitimini evrensel bir hak olduğu ve herkes için uygulanması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (ERG, 2017). Kapsayıcı eğitim bazında Uluslararası alan yazını incelediğimizde politikacılar, eğitimciler ve ebeveynler arasında tartışıldığı, yasal düzenlemelerin hızlıca yapılarak kapsayıcı eğitimin teorik ve pratik olarak bir arada okul ortamlarında etkili bir şekilde uygulanması gerektiği bildirilmiştir (De Bruin, 2019). Bu doğrultuda ülkelere bağlayıcı yükümlülüklerin getirilmesi önerilmiştir. Müfredatlarını kapsayıcı eğitime uygun olarak güncelleyen okulların öğretmen ve

ebeveynleri, avantajlı ve dezavantajlı konumdaki öğrenci gruplarının her ikisinin de yarar sağladığını, performans farklılıklarının da azaldığını belirtmişlerdir (Rafferty ve Griffin, 2005; Savolainen, 2009). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yönünden tutumlarının incelendiği 26 çalışmanın büyük çoğunluğunda çoğunda, kapsayıcı eğitim konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları öğretmenlerin tarafsız veya olumsuz tutum sergilediklerini ve kendilerini yetersiz hissettiklerini belirlemiştir. Yapılan birçok çalışma sonucunda da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili eğitime, personel desteği ile uygulamaları hayata geçirmek için yeterli zamana ihtiyaç duyduklarını bildirilmiştir (Bhatnagar ve Das, 2014; Round, vd. 2018; Rasmussen ve Kış, 2018; Zwane ve Malale, 2018; Ünal ve Aladağ, 2020). Okulöncesi eğitimde sürecinde sunulacak verimli ve kaliteli eğitim, çocukların tüm eğitim hayatları boyunca davranış, tavır ve tutumlarında önemli bir yer tutmakta, akademik hayatında büyük önem arz etmektedir (Oktay, 2000; Arı, 2003). Buradan hareketle kapsayıcı eğitimin en erken dönemlerinde başlanması ve çocukların kişisel özelliklerine göre desteklenmeleri oldukça önemlidir (Pehlivan ve Acar, 2009; Bulut vd., 2018). Eğitimin ilk basamağında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı eğitimdeki görevlerini bilmeleri yerine getirmeleri, öğrencilerin gereksinimlerine ve gelişimlerine göre çalışmalar yapması büyük önem arz etmektedir. Bununla beraber bu uygulamaları yürüten öğretmenlerin görüşleri de kapsayıcı eğitimin kalitesinin artmasına büyük katkılar sağlayacağı aşikardır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmaların nispeten azlığı da göz önünde bulundurulduğunda bu konuda hakkında yapılacak çalışmalar önem taşımaktadır. Bu çalışmada kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri, olumlu olumsuz yönleri, uygulamadaki kullanım olanaklarının araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılarak yürütmüştür. Fenomenolojik çalışma bir veya daha fazla kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Cresswell, 2018). Kapsayıcı eğitim uygulayan okul öncesi öğretmenlerin kendi deneyimleri derinlemesine incelenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmuştur. Fenomenolojik desen bu nedenle tercih edilmiştir. Çalışmaya öncesinde etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmamızda amaçlı örnekleme tercih yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, a) okul öncesi öğretmeni olma b) kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alması ve c) gönüllü olarak katılım gösterme kriterlerine uygun olarak seçilmişlerdir. Çalışmamıza katılım kriterlerini karşılayan on anaokulu öğretmeni katılım sağlamıştır.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma aşamasında alan yazın taranmış, çalışma amacına uygun olarak çalışmalar incelenmiştir. Bu süreçte öğretmenlere sorulacak 7 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu form için hazırlanan sorular okul öncesi ve özel eğitim alanında görevli beş öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Bu süreçte soruların anlaşılabilirliği artırılması amacıyla sorular alt basamaklara ayrılarak son hali Ek-1 de verilmiştir. Ayrıca izin belgesi ve kişisel bilgi formları da hazırlanmıştır. Katılımcılara her katılımcı için bir kod belirleneceği (Ö1, Ö2 gibi), araştırmanın yazım aşamasında bu kodların kullanılacağı bilgisi verilerek gizlilik ilkesi esas alınmıştır. Formda yer alan sorular: 1) Lisans eğitiminizde kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim/ders aldınız mı? 2) okulunuzda kapsayıcı eğitim ile ilgili ne tür uygulamalar yapılmaktadır? 3) Kapsayıcı eğitiminin size

getirdiği zorluklar nelerdir? 4) Kapsayıcı eğitimin önemi konusunda ne düşünüyorsunuz 5) Kapsayıcı eğitimin daha etkili uygulanması için önerileriniz nelerdir? Görüşmeler araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıtları kaydedilmiştir. Araştırma açısından önemli kısımlar görüşmeler esnasında not alınmıştır. Görüşme süreleri 8-12 dakika arasında değişmiştir. On görüşmenin toplam ses kaydı 100 dakika olup, ortalama görüşme süresi 10 dakika olarak ölçülmüştür. İlk önce ses kayıtları bilgisayara yazılı olarak aktarılmış, ve daha sonra MAXQDA 20 programına aktarılmış ve düzenlenmiştir (Çayır ve Sarıtaş, 2017). Kodlama güvenilirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) (Miles ve Huberman, 1994: 64) % 93 düzeyinde belirlenmiştir. Program tarafından belirlenen 46 kodu araştırmacılar değerlendirmiş, görüş birliği sağlanmış, 14 kategori altında toplanıp, bu kategorileri de dört tema altında incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde kapsayıcı eğitimin öğrenci, öğretmen, veli ve toplum yönünden ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitimin bütün öğrencilerin dâhil edilmesi gerektiği, meslektaşlarının kapsayıcı eğitimi benimsemesinin oldukça önemli olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kariyer gelişimleri için hizmet iç eğitimlerine devam etmelerinin önemli olduğu, eğitimlerini profesyonel kişilerden almalarının yararlı olacağı sonucunda varılmıştır. Velilerin toplumun bir parçası olması nedeniyle kapsayıcı eğitime bakış açılarının genişletilmesinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için büyük önem arz ettiğini, dezavantajlı konumdaki velilerin yerine kendilerini koymalarının ön yargılarını kırabileceğini sonucuna varılmıştır. Bunun yanında velilere yönelik kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimlerin yapılmasını faydalı olabileceği sonucuna varılmıştır. Kapsayıcı eğitimin verimliliği ve kalitesinin artırılması için yürütülen projeler artırılması, okul tüm paydaşların bir arada oldukları projelere ağırlık verilmesi başarıyı artıracaktır. Bunun yanında yeni çalışmaların öğrenci ve velilerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini içeren çalışmalar kapsamında yürütülmesinde büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine görüşme tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. Yapılacak çalışmalarda anket veya ölçek gibi farklı tekniklerde kullanılabilir. Ayrıca Öğretmenlerin fiziki şartlarının iyileştirilmesi, uzman personel ve doğru materyal desteği ile kapsayıcı eğitiminde hedeflenen başarıya katkı sağlayabilecekleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, kapsayıcı eğitim, dil sorunu, bireysel farklılıklar

Kaynakça

Bhatnagar, N., ve Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.

Bulut,S., Kanat Soysal, Ö & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.

Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çayır, Y, M., ve SARITAŞ, M. T. (2017). Computer Assisted Qualitative Data Analysis: A Descriptive Content Analysis (2011-2016). Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science ve Mathematics Education, 11(2).

De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. International Journal of inclusive education, 23(7-8), 811-826.

Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry. European Journal of Psychology of Education, 21(3), 347.

ERG, (2017). Eğitim reformu Gelişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/> Erişim Tarihi 25.01.2023.

Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 10(4), 118-135.

Gause, C. P. (2011) Diversity, equity and inclusive education: A voice from the margins. Rotterdam, Sense Publishers.

Hornby, G. (2016). Inclusive special education. Springer-Verlag New York.

İra, N. ve Gör, D. (2018) Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 7(2), 29- 38.

MD, (2022). Mülteciler Derneği <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/#:~:text=T%C3%BCrkiye'de%20kay%C4%B1t%20alt%C4%B1na%20al%C4%B1nm%C4%B1%C5%9F,159%20bin%20655%20ki%C5%9Fi%20azald%C4%B1>.

Menlove, R. R., Hudson, P. J., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP Development Process. Teaching Exceptional Children, 33(5), 28-33.

Messiou, K. and Ainscow, M. (2015) Engaging with the views of students: a catalyst for powerful teacher development? Teacher and Teacher Education Teaching and Teacher Education 51 (2), October 2015, Pages 246–255.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. London: SAGE

Moriña, A (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities, European Journal of Special Needs Education, 32:1, 3-17, DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964

OECD, 2010. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD). (2010). Bir bakışta eğitim 2010: OECD göstergeleri . Paris: OECD.

Özan, B. M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Fırat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 27(2).

ÖEHY, 2018. Özel Eğitim yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> Erişim Tarihi: 26.12.2023

Resimli Çocuk Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Sistemik İncelemesi: Türkiye Örneği

Sabiha Üzüm^{1,*} & Refika Olgan¹

¹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi
sabiha@metu.edu.tr

Problem Durumu

Çocuk edebiyatı, geçmişte daha çok yetişkin edebiyatına bağlı bir alan olarak görülen ve çocuk kitabı yazmaya odaklanan yazar sayısının az olması sebebiyle yavaş gelişen bir alan olsa da son yıllarda hızla gelişmekte ve her yıl resimli çocuk kitabı yazar ve çizerleri tarafından hazırlanan binlerce yeni çocuk kitabı piyasaya sürülmektedir (Karagöz, 2018). Dolayısıyla resimli çocuk kitaplarının erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimine olan etkilerinin araştırmacılar tarafından geniş çapta ve farklı açılardan (bkz. Demirci-Ünal vd., 2023; Pulimeno vd., 2020; Strouse vd., 2018) sıkça incelenen bir konu olarak alan yazında yer almaktadır. Yapılan çalışmalar, erken çocukluk eğitiminde kullanılan resimli çocuk kitaplarının, çocukların duygusal (Garner, 2010), sosyal (Doyle & Bramwell, 2006), bilişsel (Elia vd., 2010), ve dil (Doyle & Bramwell, 2006; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) gelişimlerine aynı anda ve farklı seviyelerde katkılar sunan önemli bir paydaş olduğunu göstermektedir. Bu nedenle resimli çocuk kitapları farklı öğrenme alanlarının desteklenmesi adına evlerde ve sınıflarda yaygın olarak bulunmaktadır (Kümmerling- Meibauer, 2018). Bu durum, bu kitapların özellikle bilimsel araştırmalara fazlaca konu olmasını sağlamaktadır.

Erken çocukluk eğitimi alan yazınında kendine önemli bir yer edinen resimli çocuk kitapları, artan çalışma sayısı ile, sistemik çalışmalara da konu olmaktadır. Alanda artan araştırma sayısına rağmen, uluslararası alanda resimli çocuk kitapları üzerine yapılan araştırmaları inceleyen sistemik çalışmalar resimli kitapların kullanımının farklı bağlamlarda genişletilmesi ve çeşitlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir (Arizpe, 2021; Oberman, 2023). Ülkemizde ise ilgili alanda, 2010-2020 yılları arasındaki araştırmaları inceleyen Şeker ve Yıldız'ın (2021) çalışması, mevcut çalışma ile eşdeğer bir çalışma olarak öne çıkmakta olup, benzer şekilde çalışma konularının tekrarlanmasına ve konu çeşitliliğinin eksikliğine dikkat çekmektedir. Tüm bunlardan hareketle, farklı bağlamlara ve boyutlara odaklanan çalışmalarda sunulan bulguların, benzer sistemik çalışmalarla resimli çocuk kitaplarını bir araya getirilmesi ve sentezlenmesi, alan yazındaki boşlukların belirlenmesi ve araştırmaların bu boşlukları kapatacak şekilde tasarlanması konusunda gelecek araştırmalara ışık tutabilir. Bu bağlamda mevcut çalışma, 2021-2024 yılları arasında resimli çocuk kitapları üzerine yapılan yayınlanan araştırma makaleleri inceleyerek, son dört yıldaki gelişmeleri tasvir etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Mevcut çalışma, yayınlanmış araştırma makalelerinin kapsamlı bir şekilde taranması ve bu çalışmaların yöntem ve bulgularının nitel olarak incelenmesine odaklanmaktadır. Bu amaçla, tekrarlanabilir ve şeffaf

bir bilimsel yöntem olan sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır (Bryman, 2012). Mevcut sistematik incelemede, makale seçimini standartlaştırmak ve çalışmanın tekrarlanabilirliğine katkıda bulunmak amacıyla sistematik incelemeler için tasarlanmış ve standartlaştırılmış bir kontrol listesi olan PRISMA 2020 Kontrol Listesi kullanılmıştır (Page vd., 2021).

Araştırmada, PRISMA Kontrol listesi (Page vd., 2021) kapsamında ölçüt örnekleme kullanılmış olup, örnekleme süreci makale belirleme ve makale seçimi olmak üzere iki ana aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, çalışmanın amacına yönelik olarak erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarına ve bu kitapların kullanımına ilişkin çalışmaları belirlemek amacıyla veri tabanları belirlenmiştir. Veri tabanları arasından eğitim alanındaki hakemli dergileri dizinleyen veri tabanlarından EBSCOhost veri tabanları (Academic Search Ultimate, ERIC, Education Source), Web of Science, SAGE Journals Online ve SpringerLink'in yanı sıra ülkemiz dizinlerinden DergiPark incelenmiştir. Makalelerin belirlenmesi sürecinde "çocuk edebiyatı", "resimli hikâye kitapları", "çocuk kitapları", "resimli kitaplar", "öykü kitapları", "erken çocukluk", "anaokulu" ve "okul öncesi" anahtar kelimelerinin farklı varyasyonları kullanılarak ilgili araştırma makaleleri taranmıştır. Ayrıca, taramalar sadece Türkiye'de yapılan çalışmaları sunacak şekilde coğrafi olarak sınırlandırılmıştır. Tarama sonucunda 1581 makale belirlenmiştir.

Bir sonraki aşamada, belirlenen makaleler arasında tekrar eden (n=198) ve diğer eğitim seviyelerinde yapılan çalışmalar (n=530) elenip, makale başlıkları ve özlere bazı ölçütler dikkate alınıp incelenerek makalelerin mevcut araştırmaya uygun olup olmadıkları belirlenmiştir. Mevcut sistematik inceleme için seçilen makalelerin araştırmacılar için erişilebilir ve anlaşılabilir olması ilk ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu sebeple araştırmacıların tam metnine erişemediği (n=28) İngilizce veya Türkçe dillerinden birinde yayınlanmayan (n=3) çalışmalar dahil edilmemiştir. Ayrıca, Şeker ve Yıldız'ın (2021) 2010 ve 2020 yılları arasındaki makaleleri inceleyen sistematik incelemesini takiben yürütülen mevcut çalışmada, ilgili literatürdeki son dört yılda (2021-2024) yürütülen çalışmalar dahil edilerek literatüre katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Seçilen makaleler için yaş grubu olarak UNESCO'nun (2013) erken çocukluk tanımı dikkate alınarak sıfır ile sekiz yaş arası çocuklar için hazırlanmış resimli çocuk kitaplarını inceleyen araştırma makaleleri (n=478) seçilmiştir. Ayrıca, makaleler arasında belirli bir kitap veya belirli bir yazarın kitapları üzerine yürütülen çalışmalar (n=43), içerik tekrarının makalelerin sentezini olumsuz etkileyebileceği ve veri setindeki diğer makalelerin metodolojisi ile çelişebileceği düşünülerek mevcut sistematik incelemeye dahil edilmemiştir (Page vd., 2021). Sonuç olarak, mevcut çalışmaya 29 araştırma makalesi dahil edilmiş olup bu makaleler amaçları, yöntemleri ve bulguları açısından incelenmiş ve tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut çalışma kapsamında incelenen makalelerin 25'inin nitel, 3'ünün nicel ve 1'inin karma araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü belirlenmiştir. Makalelerin örnekleme yöntemleri göz önüne alındığında amaçlı örnekleme (n=7), ölçüt örnekleminin (n=7) ve rastgele örnekleminin (n=5) diğerlerine göre sayısal olarak daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, altı çalışmada örnekleme tekniği belirtilmemiştir. Araştırmaların veri analiz yöntemleri incelendiğinde ise çoğunlukla içerik analizi (n=25) yönteminin kullanıldığı görülmüştür.

Makalelerin resimli çocuk kitaplarını fiziksel özellikler (n=3), duygusal özellikler (n=2), öğrenme süreçleri (n=2), kapsayıcı eğitim (n=5), 21. yüzyıl becerileri (n=4), teknoloji (n=2), çevre (n=3), değerler (n=5) ve kitapların genel özellikleri (n=3) açısından dokuz alt başlıkta incelediği belirlenmiştir. Dolayısıyla, resimli çocuk kitaplarını inceleyen çalışmalarda güncel konuların ele aldığı ortaya konulmuştur. Ancak, çocuklara farklı olay ve durumları dolaylı olarak iletme sürecinde, çocukların günlük yaşamına uyum sağlamanın önemi yadsınamaz (Strouse vd., 2018). Bu bağlamda, çocuklara sunulan durumların, olayların ve karakterlerin güncel akademik konuların yanı sıra çocukların günlük yaşamlarıyla nasıl ilişkili olduğunu değerlendirmenin alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca erken çocukluk eğitiminin önemli paydaşları olan aileler, öğretmenler ve çocukların ihtiyaç ve beklentileri açısından da kitapların araştırılmasının ve ilgili alana pratiğe yönelik katkılar sunulmasının çocuklara ulaşan kitapların kalitesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Resimli çocuk kitapları, araştırma makaleleri, sistematik inceleme

Kaynakça

Arizpe, E. (2021). The state of the art in picturebook research from 2010 to 2020. *Language Arts*, 98(5),260-272.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.

Demirci-Ünal, Z., Mentеше, Y. & Sevimli-Celik, S. (2023). Analyzing creativity in children's picture books. *Children's Literature in Education*.

Doyle, B. G. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher* 59(6),554-564.

Elia, I., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Georgiou, A. (2010). The role of pictures in picture books on children's cognitive engagement with mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3),275-297.

Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review* 22(3),297-321.

Karagöz, B. (2018). The historical development of children's literature in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5),848-856.

Kümmerling-Meibauer, B. (2018). Introduction: Picturebook research as an international and interdisciplinary field. In B. Kümmerling-Meibauer (Eds.) *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge.

Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K. Weinraub, M., & Maurer, G. (2023). Shared picturebook reading in a preschool class: promoting narrative comprehension through inferential talk and text difficulty. *Early Childhood Education Journal*.

Oberman, R. (2023). From invitation to destination: A systematic literature review of the use of picturebooks in inquiry-based education. *British Educational Research Journal*, 49, 555-574.

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald S., ... McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372.

Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13-23.

Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9, 50.

Şeker, P. T., & Yıldız, E. (2021). Türkiye’de erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı alanında yapılan makale çalışmalarının içerik analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 104-116.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). Asia-Pacific end of decade note on education for all goal 1 on early childhood care and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217145>

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1.

Unraveling Early Childhood Undernutrition: Contrasting Rates in Top and Bottom Ranked Countries

Ayşenur Mumcuoğlu ^{1,*}, Elif Güvelioğlu ¹ & Feyza Tantekin Erden ¹

¹ Middle East Technical University
aysenurm@metu.edu.tr

Problem Statement

Undernutrition among children under five is a substantial global health issue, particularly in low-and-middle income countries. According to the most recent reports from The Global Health Observatory, in 2022, 148 million of children under five years old were stunting which means that they were too short regarding their ages. Additionally, 45 million of them were wasting, meaning that they were too thin regarding their height (WHO [World Health Organization], 2023). Also, the children who were severely or moderately underweight were approximately 85 million (WHO, 2021). The severity of these reports calls for immediate precautions because as in 2016 alone, undernutrition of children regarding stunting, wasting and underweight lead one million of child deaths worldwide (Ssentongo et al., 2019).

Besides, addressing undernutrition in early childhood years is crucial due to its long-term consequences. Undernutrition is linked to serious infections which may cause child mortality, poor academic achievements (Asiki et al., 2019), low social and emotional skills, as well as linguistic skills (Nahar et al., 2020), immune function problems, increased chronic diseases in later years (Black et al., 2013), poor cognitive skills which can result in dropouts (Sudfeld et al., 2015). All these severe outcomes of undernutrition in early years, highlight the need for policymakers to elaborate their efforts to break this cycle and demonstrate the effectiveness of the policies aimed at minimizing these outcomes. While some nations are making significant efforts to handle this issue, others have alarmingly increased numbers of children showing undernutrition signs, whereas some are still making serious progress. This issue brings a reality of disparities among countries which is the concern of the current study. The current study aims to reveal the undernutrition policies of the top three and bottom three countries in terms of stunting, wasting and underweight rates of under five years old children. In this study, following research questions will be addressed:

- What are the policies of the top three and bottom three countries regarding stunting, wasting, and underweight indicators?
- What are the differences between the policies of the top three and bottom three countries regarding stunting, wasting, and underweight indicators?

Method

This study is designed as a systematic literature review in order to synthesize evidence from a variety of resources to answer specific research questions. In this process, researchers identify, select, elaborate and synthesize related studies or documents in an objective manner (Gough et al., 2017; Petticrew &

Roberts, 2006). Before determining the selection criteria for the policies, the top and bottom ranked countries in stunting, wasting, and underweight indicators are identified based on Demographic and Health Surveys (DHS) (2022) as well as the study conducted by Amir-ud-Din et al (2022). According to these results, the top countries of all three indicators of stunting, wasting, and underweight rates of children were found to be Madagascar, Niger and Yemen, while the bottom countries for all these three indicators were Albania, Jordan and Colombia (Amir-ud-Din, 2022; DHS, 2022).

Based on these studies, the policies of these six countries, which are three in the top and three on the bottom of the indicators, will be searched by scanning the official documents, reports and range of publications which will be accessed through the official websites of the countries by using various keywords related to child nutrition such as “nutrition”, “undernutrition”, “stunting”, “wasting”, “underweight”, “health”, etc. After reaching the relevant policies, necessary elimination will be done based on the inclusion criteria.

The policies of the countries will be selected to be reviewed based on the following inclusion criteria;

- The most up to date policy documents published via official websites by governmental organizations,
- The policy documents which are published in the top ranked countries which are Madagascar, Niger, Yemen, also the bottom countries which are Albania, Jordan and Colombia,
- The policy documents published addressing undernutrition related to stunting, wasting and underweight,
- The policy documents published with the aim of hindering or minimizing the undernutrition of children under 5 years of age.

At the end of reaching the related documents, the analysis will be made through systematic review (Fraenkel et al., 2012). In this step, the contents of the documents will be elaborated by extracting meaningful themes from the categories reached. In the following process after elaborating all the documents, the documents will be compared in terms of top and bottom countries as stated in research questions.

Expected/Temporary Results

The results of the study will be explained regarding possible factors which can affect the malnutrition rates of the top and bottom ranked countries. The malnutrition rates might be affected by several interrelated factors. Even the policy documents of the countries cannot be reached for now, the possible factors affecting these policies can be elaborated. First, the economic situation of the countries and the related outcomes such as poverty, employment and food prices can affect the policies which means that children’s access to nutrition can be a leading factor determining the content and the abundance of the documents. On the other hand, the health infrastructure of the countries can be a factor linked to malnutrition rates because it affects the sanitation, water access and healthcare. As the other factor that is possibly related to content and the differences of the policies might be related to nutrition education provided at schools now that the nutritional policies are shaped by how the government educate its

community to raise public awareness from young generations. These are the potential factors that can determine the content and difference of the top and bottom ranked countries on malnutrition rates based on DHS (2022).

Keywords: Early childhood undernutrition, stunting, wasting, underweight

References

Amir-ud-Din, R., Fawad, S., Naz, L. Zafar, S., Kumar, R., Pongpanich, S., (2022). Nutritional inequalities among under-five children: a geospatial analysis of hotspots and cold spots in 73 low- and middle-income countries. *Int J Equity Health* 21, 135 <https://doi.org/10.1186/s12939-022-01733-1>

Asiki, G., Newton, R., Marions, L., Kamali, A., Smedman, L., (2019) The effect of childhood stunting and wasting on adolescent cardiovascular diseases risk and educational achievement in rural Uganda: a retrospective cohort study. *Glob Health Action*. 12(1):1626184.

Black, R. E., Victora, C. G., Walker, S. P., Bhutta, Z. A., Christian, P., De Onis, M., & Uauy, R. (2013). Maternal and child undernutrition and overweight in low-income and middle-income countries. *The lancet*, 382(9890), 427-451.

Demographic and Health Surveys. (2022). Nutrition Indicator Data, <https://dhsprogram.com/topics/Nutrition/Index.cfm>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc-Graw-Hill.

Global Health Observatory. World Health Organization. (2021). Available from:<https://www.who.int/data/gho/data/themes/topics/indicator-groups/indicator-group-details/GHO/gho-jme-global-and-regional-trends-underweight-jme-unicef-who-wb>.

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J., (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. Sage

Nahar, B., Hossain, M., Mahfuz, M., Islam, MM., Hossain, MI., Murray-Kolb LE, et al. (2020) Early childhood development and stunting: findings from the MAL-ED birth cohort study in Bangladesh. *Matern Child Nutr*. 16(1):e12864.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>

Ssentongo, P., Ssentongo, A. E., Ba, D. M., Ericson, J. E., Na, M., Gao, X., ... & Schiff, S. (2019). Pooled analysis of global, regional and country-level prevalence of childhood stunting, wasting and underweight in 62 Low-and middle-income countries, 2006 2018. *Regional and Country-Level Prevalence of Childhood Stunting, Wasting and Underweight in, 62, 2006-2018*.

Sudfeld, C. R., Charles McCoy, D., Danaei, G., Fink, G., Ezzati, M., Andrews, K. G., & Fawzi, W. W. (2015). Linear growth and child development in low-and middle income countries: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135(5), e1266-e1275.

World Health Organization, (2023). The World Bank Group joint child malnutrition estimates: key findings of the 2023 edition <https://www.who.int/data/gho/data/themes/topics/joint-child-malnutrition-estimates-unicef-who-wb>

Erken Çocukluk Döneminde (3-6 Yaş) Çocuklar Arasında Akran Zorbalığı ve Müdahale Stratejileri

Aysima Ateşli

Milli Eğitim Bakanlığı
aysimaatesli@gmail.com

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde (3-6 yaş) çocuklar arasında zorbalık davranışları yaygın bir sorundur ve bu durum, çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri üzerinde uzun vadeli olumsuz etkilere sahip olabilir. Araştırmalar, erkek çocuklar arasında fiziksel saldırganlığın, kız çocukları arasında ise ilişkisel ve sözlü saldırganlığın daha yaygın olduğunu göstermektedir (Douvlos, 2019; Saracho, 2017). Okul öncesi eğitimciler, erken dönemdeki saldırgan davranışları tanımlama ve yönetmede kritik bir role sahiptir ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak, zorbalığı önleme ve müdahale stratejileri uygulamak için gerekli eğitimlere ihtiyaç duymaktadır (Jenkins ve diğerleri, 2017).

Erken çocukluk döneminde zorbalık davranışlarının yaygınlığı ve çocukların gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri iyi belgelenmiştir. Araştırmalar, zorbalık önleme programları gibi erken müdahalelerin saldırganlığı azaltabileceğini ve prososyal davranışları artırabileceğini göstermektedir (Nickerson ve diğerleri, 2013). Okul genelinde kapsamlı zorbalık karşıtı politikalar, personel eğitimi ve kanıt dayalı önleme programları, okullarda zorbalığı etkili bir şekilde ele almak için önerilen yaklaşımlar arasındadır (Douvlos, 2019; Saracho, 2017; Jenkins ve diğerleri, 2017; Morales-Ramirez & Villalobos-Cordero, 2017).

Erken çocukluk döneminde zorbalıkla mücadelede ebeveyn ve bakıcıların katılımının optimize edilmesi konusunda literatürde belirgin bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut araştırmalar öğretmenler ve okul yöneticilerinin rolünü vurgulasa da ebeveynlerin bu çabalara nasıl etkili bir şekilde dahil edilebileceği konusunda kapsamlı bir inceleme yapılmamıştır. Özellikle ebeveyn eğitimi ve destek programlarının geliştirilmesi ve bu programların çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkılarının değerlendirilmesi konusunda daha fazla araştırma gerekmektedir (Axford ve diğerleri, 2015; Cantone ve diğerleri, 2015; Rawlings & Stoddard, 2019).

Erken çocukluk döneminde çocuklar arasında yaşanan zorbalık, bireylerin gelişimi ve eğitim ortamlarının sağlığı açısından önemli bir problem teşkil etmektedir. Erken tanı ve müdahale, zorbalığın uzun vadeli olumsuz etkilerini azaltmada kritik öneme sahiptir. Ancak bu yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerinin ve empati yeteneklerinin henüz tam olarak gelişmemiş olması, zorbalık davranışlarının tanınmasını ve müdahale edilmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, literatür, erkek çocuklar arasında fiziksel zorbalığın, kız çocukları arasında ise sözlü ve ilişkisel zorbalığın daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimcilerin zorbalık davranışlarını erken dönemde tanıma ve

etkili müdahale stratejileri uygulama konusunda donanımlı olmaları büyük önem taşımaktadır (Morales-Ramirez & Villalobos-Cordero, 2017).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Ankara'daki kamu okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 3-6 yaş grubundaki çocuklar arasında meydana gelen zorbalık vakalarını incelemek, bu zorbalık vakalarının çeşitleri, yaygınlığı ve çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemek ve aynı zamanda okul öncesi eğitimciler ve ebeveynler için etkili zorbalık önleme ve müdahale stratejileri geliştirmektir. Bu amaçla ulaşılmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Ankara'daki kamu okul öncesi eğitim kurumlarında zorbalık vakalarının yaygınlığı ve çeşitleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitimciler (müdürler ve öğretmenler) ve ebeveynler, zorbalık vakalarına karşı hangi önleme ve müdahale stratejilerini uygulamaktadır?
3. Uygulanan önleme ve müdahale stratejilerinin etkinliği nasıl değerlendirilmektedir ve bu stratejilerin iyileştirilmesi için öneriler nelerdir?
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin ve eğitimcilerin algıları ve deneyimleri nelerdir?
5. Okul öncesi çocuklar arasında zorbalığı önleme ve müdahalede ebeveyn katılımının rolü nedir ve bu süreçte ebeveynler nasıl daha etkin hale getirilebilir?

Önem

Bu çalışma birkaç nedenden dolayı önemlidir. Ankara'daki kamu okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 3-6 yaş grubundaki çocuklara odaklanarak, Türk eğitim sistemine özellikle erken çocukluk eğitiminde önemli katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Erken çocukluk döneminde zorbalık davranışları, bireylerin duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde uzun vadeli olumsuz etkilere sahip olabilir (Douvlos, 2019). Okul öncesi eğitimciler, zorbalıkla mücadelede önemli bir role sahiptir ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak zorbalık önleme ve müdahale stratejileri uygulamak için gerekli bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır (Jenkins ve diğerleri, 2017).

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan zorbalıkla mücadele stratejilerinin etkinliğini değerlendirerek eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu konuda nasıl iyileştirilebileceğine dair somut öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu, Türkiye'de okul öncesi eğitimde zorbalıkla mücadele stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacak ve bu alandaki araştırma boşluğunu doldurması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, Ankara'daki kamu okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 3-6 yaş grubundaki çocuklar arasında meydana gelen zorbalık vakalarını incelemek, bu zorbalık vakalarının çeşitleri, yaygınlığı ve çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemek ve aynı zamanda okul öncesi eğitimciler ve

ebeveynler için etkili zorbalık önleme ve müdahale stratejileri belirlemek amacıyla nitel araştırma yönteminde durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma, durum çalışması desenini kullanacaktır. Erken çocukluk (3-6 yaş) döneminde “Çocukla Arasında Akran Zorbalığı” analiz birimi olarak ele alınacaktır. Durum çalışması yöntemi, belirli bir fenomeni veya durumu derinlemesine anlamak ve analiz etmek için kullanılır. Bu çalışmada, zorbalığa maruz kalmış çocukların velilerinin deneyimleri ve perspektifleri, zorbalık olaylarının çocukları ve aileleri üzerindeki etkileri, velilerin bu durumlarla nasıl başa çıktıkları ve okul öncesi eğitim kurumlarının zorbalıkla mücadelede uyguladıkları stratejiler üzerine durulacaktır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, Ankara'da bulunan kamu okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 5 okul müdürü, 5 öğretmen ile çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve çocuğu zorbalığa maruz kalmış 5 veliden oluşacaktır. Katılımcı seçimi, amaca yönelik örnekleme tekniği kullanılarak yapılacaktır. Bu teknik, araştırmanın amacına hizmet edecek konu hakkında bilgi ve deneyime sahip bireylerin seçilmesini sağlar. Veliler, çocuklarının zorbalık deneyimleri hakkında bilgi verebilecek ve bu deneyimlerin aile üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde açıklayabilecek durumda olanlar arasından seçilecektir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Bu form, katılımcılara zorbalık olayları, bunların çocukları üzerindeki etkileri, velilerin bu durumlarla nasıl başa çıktıkları ve okul öncesi eğitim kurumlarının uyguladıkları stratejiler hakkında açık uçlu sorular içerecektir. Görüşmeler, katılımcıların rahat hissedecekleri ve görüşmeyi özgürce gerçekleştirebilecekleri bir ortamda yüz yüze yapılacaktır. Her bir görüşmenin süresi yaklaşık 30-60 dakika arasında değişecektir. Görüşmeler ses kaydına alınacak ve daha sonra veri analizi için deşifre edilecektir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, Miles ve Huberman'ın İçerik Analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Bu yöntem, verileri kodlama, temaları belirleme ve bulguları organize etme sürecini içerir. Öncelikle, deşifre edilmiş veriler dikkatlice incelenerek önemli ifadeler ve pasajlar kodlanacaktır. Ardından benzer kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulacak ve bu temalar arasındaki ilişkiler analiz edilecektir. Son olarak, elde edilen bulgular araştırma sorularını yanıtlamak ve çalışmanın amaçları doğrultusunda tartışılmak üzere derlenecektir. Bu süreç, zorbalık vakalarının anlaşılması, velilerin deneyimleri ve okul öncesi eğitim kurumlarının uyguladıkları stratejiler hakkında kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın geçici bulguları, Ankara'daki kamu okul öncesi eğitim kurumlarında 3-6 yaş grubundaki çocuklar arasında zorbalık vakalarının yaygın ve çeşitli olduğunu ortaya koymaktadır. İlk bulgular,

fiziksel zorbalığın erkek çocuklar arasında daha yaygın olduğunu, kız çocukları arasında ise ilişkisel ve sözlü zorbalık türlerinin daha sık görüldüğünü göstermektedir. Okul öncesi eğitimciler, zorbalık davranışlarını tanımlama ve yönetme konusunda bazı zorluklar yaşamakta, ancak eğitim ve destek programları ile bu becerilerini geliştirebileceklerini ifade etmektedirler.

Eğitimciler ve veliler, zorbalıkla mücadelede işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Veliler, çocuklarının zorbalık deneyimlerini paylaştıkça, bu olayların çocuklarının duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki olumsuz etkilerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, velilerin bu durumlarla başa çıkmak için okuldan yeterli destek almadıkları ve daha fazla rehberlik ve eğitim ihtiyacı duydukları belirlenmiştir.

Araştırma, mevcut zorbalık önleme ve müdahale stratejilerinin etkinliğini değerlendirirken, bu stratejilerin genellikle yetersiz kaldığını ve daha kapsamlı, sistematik yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimciler, zorbalıkla mücadele ederken kendilerini daha donanımlı hissetmeleri için sürekli eğitim ve destek programlarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Özellikle, okul genelinde zorbalık karşıtı politikaların geliştirilmesi ve uygulanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu politikaların, eğitimcilerin yanı sıra velilerin de katılımını içermesi ve çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanması önerilmektedir. Velilerin zorbalıkla mücadelede daha aktif roller üstlenebilmeleri için eğitim programları ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, akran zorbalığı, müdahale stratejileri

Kaynakça

Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., & Hutchings, J. (2015). What are the effects of parent involvement in school-based interventions on bullying and victimization? *Journal of Children's Services*.

Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*.

Child Trends. (n.d.). Preventing Bullying in Early Childhood. Retrieved from www.childtrends.org.

Center for Safe Schools. (n.d.). Preventing Aggression and Bullying in Early Childhood. Retrieved from www.safeschools.info.

Douvlos, C. (2019). Bullying in preschool children. *Psychological Thought*.

Jenkins, L. N., Mulvey, N., & Floress, M. T. (2017). Social and language skills as predictors of bullying roles in early childhood: A narrative summary of the literature. *Education and Treatment of Children*.

Morales-Ramirez, M. E., & Villalobos-Cordero, M. (2017). The impact of bullying in the integral development and learning from the perspective of Children in Preschool and School. *Revista Electronica Educare*.

Nickerson, A. B., Cornell, D. G., Smith, J. D., & Furlong, M. J. (2013). School Antibullying Efforts: Advice for Education Policymakers. *Journal of School Violence*.

Promote Prevent. (n.d.). Eyes on Bullying in Early Childhood. Retrieved from www.promoteprevent.org.

Rawlings, J. R., & Stoddard, S. A. (2019). A Critical Review of Anti-Bullying Programs in North American Elementary Schools. *Journal of School Health*.

Saracho, O. N. (2017). Bullying: young children's roles, social status, and prevention programmes. *Early Child Development and Care*.

StopBullying.gov. (n.d.). To Prevent Bullying, Focus on Early Childhood. Retrieved from www.stopbullying.gov.

Temkin, D., & Snow, K. (2015). To Prevent Bullying, Focus on Early Childhood. NAEYC. Retrieved from www.naeyc.org.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Oyun Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Doğa Özkan ^{1,*}, Makbule Bartan ¹ & Şerife Nur Varol ¹

¹ Gazi Üniversitesi
dogaozkannn3@gmail.com

Problem Durumu

Girişimcilik konusunda önemli mesafeler almış olan ülkelerde okul öncesi dönemde girişimciliğin ele alınıp alınamayacağı konusu çok fazla tartışılmış ve sonuçta girişimcilik temasının okul öncesi eğitiminde detaylı olarak yer alması kabul edilmiştir. Türkiye’de, okul öncesi eğitim programında girişimcilik teması yer almaz iken, oyun temelli eğitim programları çok önemli bir yer tutmaktadır. Birçok araştırma oyunlarla çocuklara erken yaşta girişimcilik becerilerinin kazandırılabilceğini bildirmektedir. Türkiye dahil birçok ülkede okul öncesi dönemde girişimcilik eğitiminin verilmesi konusu gündemde değildir. TÜBİTAK 2209-A projesi ile desteklene bu proje ile okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri ve oyun stratejilerine ilişkin görüşlerinin ilk kez belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma bu yönüyle özgündür. Bu çalışmanın ülkemizde girişimcilik temasının okul öncesi eğitimde yer alıp almaması konusunda yapılacak tartışmalara bir zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Bugün dünya genelinde girişimcilik olgusu, tüm eğitim süreçlerine dahil edilmektedir. Bu yüzyılın başlarına kadar toplum genelinde girişimcilik yeteneğinin sadece doğuştan geldiği kanısı çok yaygındı. Birçok araştırmacı bu duruma itiraz ederek girişimcilik becerilerinin eğitim ile kazandırılabilceği ve/veya geliştirilebileceği konusunda düşüncelerini gündeme getirmiştir. Bugün birçok otorite girişimcilik becerilerinin, eğitim ile kazandırılabilceği konusunda hemfikirlerdir. Girişimcilik farkındalığı gelişmiş olan ülkelerde okul öncesi dönemde çocuklara girişimcilik kültürü başarıyla aşılanmaktadır. Ülkemizde okul öncesi eğitim, genelde oyun temelli olarak verilmektedir. Türkiye’de okul öncesinde oyun temelli yürütülen eğitimde çok önemli temalara yer verilmektedir. Bu temalar; dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim, kavram gelişimi, matematik eğitimi, iletişim, sosyal ve bakış açısı alma becerileri ile özel eğitimde oyun gibi başlıkları içermektedir. Bu temalar arasında girişimcilik konusu ise yer almamaktadır. Türkiye’de okul öncesinde eğitim gören öğretmen adaylarının girişimcilik konusundaki görüşleri, girişimcilik eğitiminin okul öncesinde yer alıp almaması konusunda yapılacak tartışmalara bir katkı yapabilecektir. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini belirlemesi ve oyun stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorular cevap aranmıştır.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri yeterli midir?
- Girişimcilik düzeyi yüksek okul öncesi öğretmen adaylarının oyun stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu sorulardan elde edilen bulgular aracılığıyla okul öncesi eğitimcilere, araştırmacılara ve ailelere girişimcilik konusunda katkı sağlayabilecek önerilerin sunulması projenin ana hedeflerini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma karma yöntemde ve açıklayıcı sıralı karma desende yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı karma desene uygun olarak bu çalışmada önce okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin girişimcilik düzeyi ölçek kullanılarak belirlenmiştir. Devenci ve Çepni'nin (2015) geliştirdiği "Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan nicel yöntem kısmında yararlanılmıştır. Araştırma başladığında üniversiteler online eğitim sürecinde bulunduğu için ölçek Google Forms yoluyla uygulanmıştır. Sonrasında üniversitelerin yüz yüze eğitime geçmesiyle birlikte online olarak yeterli veri alınamadığı için ölçek yüz yüze uygulanmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesinden gerekli izinler hem Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalları hem de dekanlık ve üniversiteler tarafından resmi yazışma yoluyla alınmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler uygun istatistik programları kullanılarak içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 26 programı kullanılarak uygun yöntem ve tekniklerle analiz edilmiştir. Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği'nden aldıkları puanların minimum, maksimum, standart sapma ve ortalama değerlerine göre öğretmen adaylarının aldıkları minimum puan 74.00, maksimum puan 166.00, standart sapma 11.19, ortalama ise 134.80'dir. Girişimcilik düzeyleri belirlenen 241 okul öncesi öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından en yüksek puan alan 25 kişi bu şekilde saptanmıştır. Girişimcilik düzeyi yüksek olan 25 öğretmen adayı ile bireysel görüşmeler yapılarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla oyun stratejilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bireysel görüşme sürecinde kişilerden onay alınarak ses kaydı alınmıştır ve Word belgesine çözümlenmiştir. Elde edilen nitel veriler analiz edilirken tema, kod, alt kodlar tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun stratejilerine ilişkin görüşlerini sormak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda sınıf içerisinde kullanılan oyun stratejileri, oyunun çocuk gelişimi üzerine etkisi hakkındaki görüşleri, oyun sırasında öğretmenin rolü ve oyun sırasındaki problem durumlarında çözüm stratejileri başlıkları altında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içerisinde kullandıkları oyun stratejileri teması üç farklı kategori altında toplanmıştır: Serbest oyun, yarı yapılandırılmış oyun ve kurallı oyun. Öğretmen adaylarının oyunun çocuk gelişimi üzerine etkisi hakkındaki görüşleri teması, üç farklı kategori altında toplanmıştır. Birinci kategoride; girişimcilik, yaşam becerileri ve sosyal- duygusal yeterlik yer almış; ikinci kategoride müdahaleci yaklaşım, yönlendirici yaklaşım ve gözlemci yaklaşım yer almış; üçüncü kategoride ise kuralları hatırlatma, çocuğu düşünmeye yöneltme ve uzlaşma yer almıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşmeler ile okul öncesi öğretmen adaylarının oyun stratejisi konusundaki görüşleri belirlenerek analiz tamamlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2023 yılında yürütülen bu araştırma ile okul öncesi öğretmen adaylarının oyun stratejilerinde girişimcilik temasının yer alıp almaması konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Girişimcilik düzeyi

yüksek olan öğretmen adaylarının çocukları girişimciliğe yönlendirmenin faydalı olacağını ancak çocuk girişimciliği konusundaki birikimlerinin yeterli düzeyde olmadığından dolayı çocukların girişimcilik çabalarına ket vurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları okul öncesi eğitiminde ve öğretmen eğitiminde geliştirilecek girişimcilik temelli eğitim programlarına bir katkı sağlayabilecektir. Sonuçlarının okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri ile oyun stratejilerine ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Yürütülen bu proje, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında kabul alarak desteklenmiş ve 2024 yılında onaylanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayları, girişimcilik, oyun stratejisi

Kaynakça

Ahmad, M. (2019). Categorizing Game Design Elements into Educational Game Design Fundamentals. In *Game Design and Intelligent Interaction*.

Akpınar, S. (2009). *Girişimciliğin temel bilgileri*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Axelsson, K., Hägglund, S., & Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial learning in education: Preschool as a take-off for the entrepreneurial self. *Journal of education and training*, 2(2), 40-58.

Bingham, A. (1983). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. [Improving children's facility in problem solving], (A. F. Oğuzkan , Transl.), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Deveci, İ. ve Çepni, S. (2015). Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 92-112.

Baykoç, D. N. (2000). Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı. İstanbul, Esin Yayınevi.

Bozkurt, Ö. (2007). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 93-111.

Brenkert, G. G. (2008). Innovation, rule breaking and the ethics of entrepreneurship, *Journal of Business Venturing* 24(5), 448-464

Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Clark, K. (2020). History and practice: a commentary on play history as a lens for pedagogical reflection. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(1), 51-64.

Coulter, M. & Robbins, P. S. (2003). *Management*. New Jersey: Prentice Hall,

Cox, C., & Jennings, R. (1995). The foundations of success: The development and characteristics of British entrepreneurs and intrapreneurs. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(7), 4-9.

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

Cruz, Natalia M., A. Rodriguez Escudero, Juan H. Barahona, & Fernando S. Leitao (2009). The Effect of entrepreneurship education programmes on satisfaction with innovation behaviour and performance, *Journal of European Industrial Training*, 33(3), 198-214.

Deveci, İ., & Çepni, S. (2015). Development of Entrepreneurship Scale Towards Student Teachers: A validity and reliability study. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 92-112.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harv. Educ. Rev.*, 81, 625-645.

Lundqvist, F., Hallberg, A., Leffler, P. G., & Svedberg, G. (2014). *Entreprenöriellt lärande: i praktik och teori*. Stockholm: Liber AB.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Temelinde Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğrencilerinde Değer Kazanımı

Narin Bozan ^{1,*} & Durmuş Kılıç ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Atatürk Üniversitesi

narinbozan@gmail.com

Problem Durumu

Teknolojinin hızlı değişimi ve toplumların değişimleriyle toplumda farklı sorunlar da görülmeye başlanmıştır. Özellikle toplumsal yozlaşma, şiddet olaylarında artış, giderek içine kapanan bireylerin yetişmesi, aile içi bağlarda kopukluklar yaşanması gibi birçok tehlike de değişen dünyada beraberinde gelmektedir. Toplumsal huzurun sağlanmasında erdemli bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Ahlaki ve vicdani değerlere sahip bireyler hem kendileri için hem de toplum için faydalı bireylerdir. Bu yüzden değerler eğitimi önemsenmeli ve kişilik gelişiminin büyük bir oranda tamamlandığı okul öncesi dönemde değer kazanımı önemlidir. Çünkü okul öncesi dönem kazanılan değerler çocuğun gelecek yaşamını da şekillendirmektedir.

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişmesi hem teknolojik ve bilimsel açıdan hem de toplumsal alanlarda da sürekli gelişmelerin yaşanması eğitimi de etkilemektedir. Bu gelişmeler bireylerin bilişsel açıdan etkilediği gibi duyuşsal açıdan da gelişmelerini etkilemektedir. Bu gelişmeler önemli oluşu değerler eğitimi üzerinde de durulmasını gerektirmekte planlı bir şekilde değerler eğitimine yer verilmesini gerektirir. Çünkü toplumda küçükten büyüğe herkesin yaşamında değer problemleri yaşanabilmektedir. Bu problemlerle baş edebilmenin en etkili yolu bireylere çocukluktan itibaren kalıcı bir değer eğitimi vermektir. Bu sayede bireyler edindikleri değerlerle kendi değerlerini üretebilecek aynı zamanda hem kendilerinin hem de toplumsal yaşantıları kolaylaştırabilecekler. Okullarda verilen değerler eğitiminden istenilen sonuçların alınması için nitelikli değer eğitiminin verilmesini gerekmektedir. Bunun için de gerekli araştırmaların yapılması hangi değerlere daha çok ihtiyaç duyulduğu ve değerlerin hangi yöntemle verilmesi gerektiği de önemli görülmektedir (Çelik, 2020).

Toplumsal değerler belirli bir toplumun çoğunluğu tarafından benimsenen, toplumun yararına ve mutluluğuna katkı sağlayan ortak davranış kalıpları olarak belirtilmektedir. Zamanla toplumsal değerlerde değişim olsa da sevgi, saygı, adalet, dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörü, temizlik gibi temel değerlerin bütün toplumlarda ortak olup istenen değerler olduğu görülmektedir (Yıldız, 2019). Değerlerin kazandırılmasıyla kişiler sağlıklı gelişim göstermektedirler. Bu yüzden değerleri zarar görmüş bireylerin sağlıklı yetişmesi mümkün değildir (Köksal, 2021).

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımlarına etkisi araştırılmak istenmiştir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma ile yürütülen okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilere değer kazanımında etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okul öncesi öğrencilerine değer kazanımına etkisi var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okul öncesi öğrencilerine değer kazanımının sosyal gelişim ve paylaşma değer becerilerine etkisi var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okul öncesi öğrencilerine değer kazanımında velilerin demografik değişkenlerinin etkisi var mıdır?

Yöntem

Çalışmamızda nicel yöntemde yarı deneysel desen modelinden ön test- son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen; araştırmada deney ve kontrol gruplarına hem öntest yapılarak grupların denkliliği konusunda karşılaştırma yapılarak bilgi edinilmiştir. Ayrıca ön test ölçümlerine göre yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı araştırmanın geçerliliği açısından da önem taşımaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarından elde edilen son test puanları çıkarılarak hangi grupta daha fazla bir değişim olduğu sayısal olarak ortaya konulacaktır (Tuncer, 2020, s. 218).

Nicel yöntemler mevcut koşulları betimlemek, ilişkileri incelemek ve neden sonuç olgularını araştırmak için kullanılmaktadır. Nicel araştırmalar fenomenleri istatistiksel yöntemlerle açıklamaya çalışır ve evrensel sonuçları önemsemektedirler (Bakioğlu & Kurnaz, 2014, s. 52). Bu yüzden nicel araştırma tasarımları, olguları ölçmede ve tanımlamada nesnelliği vurgular ve araştırma tasarımları sayıları, istatistik yapıyı kullanarak nesnelliği en üst düzeye ortaya çıkarmaktadır (McMillan & Schumacher, 2014, s. 35).

Bu araştırmanın hedef evreni Diyarbakır il merkezindeki okul öncesi eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada okul öncesi öğrencilerinin seçilme nedeni çocuğun erken yaşlarda öğrendiği hayata uyum sağlayıcı davranışlar ileriki yaşamında değiştirilemeyecek bir şekilde yerleşmesidir. Okul öncesi dönemde çocukların kişilik gelişimlerinin önemli ölçüde geliştiği göz önünde bulundurulursa değerler eğitimine erken yaşlarda başlama önem arz etmektedir. Bu bakımdan araştırmada okul öncesi eğitime devam eden öğrenciler seçilmişlerdir. Araştırmada okul öncesi öğrencilerin değer kazanımlarına ilişkin gözlemleri öğrenci velileri tarafından alınmıştır. Araştırmada yer alan velilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli kitap okuma yönteminin okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımına ilişkin deney ve kontrol grubundaki velilere uygulanan ölçek sonucunda deney grubundaki velilerin ön test ve son test puanlarında anlamlı fark olduğu

gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki velilere uygulanan ölçek sonucunda kontrol grubundaki velilerin ön test son test puanlarında anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubunda yer alan velilere uygulanan ölçek sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli yaptıkları etkileşimli okuma yönteminin okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımlarında; deney grubunda yer alan velilerin eğitim durumu anlamlı olarak etki ederken kontrol grubunda anlamlı sonuç elde edilmediği görülmüştür. Aynı zamanda hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki velilerin gelir durumlarının ve çocuk sayılarının anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim düzeyi arttıkça daha bilinçli velilerin olması çocukları dinleyen, çocuklarıyla sohbet eden ve çocuklarıyla birlikte etkinlikler yapmaları çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Eğitimli ebeveynlerin çocuklarına düzenli olarak kitap okumaları çocukların anlama ve dinleme becerilerini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, drama, okul öncesi, etkileşimli okuma

Kaynakça

Avcı, M. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi (Tez No. 632341) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bakioğlu, A., & Kurnaz, Ö. (2014). Araştırmada kalite (3. baskı). Nobel.

Barcın, F. (2018). İlkokul 4. sınıf değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkisi (Tez No. 534615) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(60), 705–715.

Dinçer, B., & Aksoy, R. M. (2021). Postgraduate students' views on values education. International Online Journal of Education and Teaching, 8(3), 1369–1384.

Erikli, S. (2016). Development and implementation of a values education program for pre-school children (Tez No. 439053) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Genç, A., & Barut, Y. (2021). Karakter eğitimi ve gelişiminde aile, çevre ve okul. In B. Özer (Ed.), Karakter ve değerler eğitimi (2. baskı., ss. 27–44).[E1] Pegem Akademi.

Köksal Süleymanoğlu, S. (2021). Değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (Tez No. 694344) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kulaşı, E. (2021). Değerler eğitiminin madde bağımlılığında korunma ve kurtulma öz-yeterliğine etkisi (Tez No. 674666) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: evidence-based inquiry*. In Pearson (7th ed.). Pearson. <https://eric.ed.gov/id=ED577250>

Neslitürk, S., & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 19–19. <https://doi.org/10.14582/duzgef.405>

Pala, A., & Göğebakan Yıldız, D. (2021). Developing a values teaching education program for preservice teachers and evaluating its effectiveness. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 13–24. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.71.13.24>

Sigurdardottir, I., Williams, P., & Einarsdottir, J. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1602516>

Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531–1549. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862532>

Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 205–247). Pegem Akademi.

Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi* (6. baskı). Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

Etkileşimden Sürdürülebilirliğe: Dijital Etkinlik Havuzları ile Erken Çocukluk Eğitiminin Hareketle Dönüşümü

Şennur Eçmen ^{1,*} & Aslı Yıldırım ¹

¹ Anadolu Üniversitesi
sennurecmen@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Erken çocukluk eğitimi, fiziksel aktivite fırsatları sağlamak ve günlük fiziksel aktiviteyi artırmak için ideal bir süreçtir. Mevcut araştırmalar, çocukların fiziksel olarak aktif olduğu rastgele aktivitelerden ziyade gelişime uygun uygulamalar ve etkinliklerle daha olumlu yönde geliştiklerini ve öğrendiklerini göstermektedir (Emm-Collison ve diğerleri, 2022). Kaliteli fiziksel aktivitenin uygulanması ve aktivitelerin erken çocukluk ortamlarına uyarlanması eğitimciler açısından zorlayıcı olabilmektedir (Stork ve Sanders, 2008). Ancak fiziksel refah ve iyi oluş için çocukların fiziksel olarak aktif olmalarını sağlayarak kan basıncını, kolesterolü, kemik yoğunluğunu olumlu yönde etkileyerek aynı zamanda duygusal ve bilişsel gelişimi, benlik oluşumunu ve sosyal etkileşim becerilerini de desteklemek gerekmektedir (Copeland ve diğerleri, 2012).

Araştırmalara göre, erken çocuklukta hareketsizlik çocukların sağlığı üzerinde önemli bir risk faktörüdür (Chen ve diğerleri, 2020). Erken çocukluk döneminde çocukların en az 180 dakikalık günlük fiziksel aktiviteye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (WHO, 2019). Bu sürenin en az 60 dakikası orta ve üzeri fiziksel aktivite içermelidir. Ancak bu gereksinimlerin pratiğinde karşılaşılan önemli engeller göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin pandemi sürecinde fiziksel etkileşimlerin kısıtlanması, uzaktan öğrenmeye geçilmesi, ekran kullanımı süresinin artması, eğitim-öğretimin sektöre uğraması fiziksel aktivitenin azalmasına ve hareket için sınırlı alanların kullanımına yol açmıştır. Bu hareketsizlik dönemi çeşitli ortamlarda ve durumlarda uygulanabilecek uyarlanabilir pratiklere ve etkinliklere duyulan ihtiyacı göstermiştir (Bates ve diğerleri, 2020).

Erken çocukluk eğitimcileri, çocukların ihtiyaç duyduğu fiziksel aktiviteyi onlara sunabilmek için çeşitli durumlar ve koşullara karşı bilinçli ve donanımlı olmalıdır (Lahuerta-Contell ve diğerleri, 2021). Günümüzde küresel çapta sağlıksız ve hareketsiz yaşam tarzı ve obeziteye yönelik çocukluk deneyimleri hakkında endişeler artmıştır. Erken çocukluk eğitiminin çocukların fiziksel aktivite alışkanlıkları için kritik bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Coe, 2018). Fiziksel aktiviteye teşvikte eğitimcilerin rolü konusunda farkındalık artmış olmasına rağmen, birçok eğitimci bu alandaki sınırlı teorik bilgi ve mesleki gelişim fırsatları nedeniyle fiziksel aktiviteleri günlük rutinlerine entegre edebilecekleri eğitim ve pratikler konusunda kendilerini güvensiz hissetmektedir (Lu ve Montague, 2016). Ancak çocukların erken çocukluk eğitimi kurumlarında geçirdiği süre göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin fiziksel aktivite konusundaki rolleri kritiktir.

Çocuklar için fiziksel aktiviteye uygun etkinlik fırsatlarının sunulması ve eğitimci rehberliğindeki etkinliklerin öğrenme sürecine dahil edilmesi aktivite düzeylerini iyileştirmede önemlidir (Coe, 2018). Yapılan araştırmalar, fiziksel aktivite için branş öğretmenlerinin yapılandırılmış planlarla çocukları fazla zorlayabildiklerini ve bu durumun çocukların beden eğitimi ve fiziksel aktiviteyi alışkanlık haline getirmeleri konusunda engel oluşturabileceği görüşündedir (Emm-Collison ve diğ., 2022). Bu sebeple, erken çocukluk eğitimcilerinin günlük rutinlerine, akışlarına ve etkinlik planlarına fiziksel aktiviteyi dahil etmesi gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece gelişime uygun uygulamalar öğretmenler tarafından belirlenebilecektir.

Günümüzde gelişime uygun uygulamalar için etkili akımlardan biri erken çocukluk eğitimi standartlarıdır. Çocuklardan beklentiler, kaliteli eğitim deneyimleri, eğitimcilerin öğrenme, uygulama ve değerlendirme esasları gibi erken çocukluk eğitiminin temel yapıtaşları için standartlar yol göstericidir. ABD eyaletlerinin çoğu, eğitim kalitesini belirlemek üzere erken çocukluk eğitimi standartları kılavuzu oluşturmuştur. Böylece çocukların öğrenecekleri, yapabilecekleri ve geliştirebilecekleri yönler tanımlanarak onlara uygun fırsatların sunulmasına teşvik sağlanmaktadır (Whitaker ve diğerleri, 2022).

Standartlar fiziksel gelişim, fiziksel iyi oluş ve fiziksel aktivite uygulamalarını geliştirmeye odaklanmaktadır. Okul öncesi eğitimcileri fiziksel aktivite konusunda yeterince donanımlı yetiştiklerini hissetmeseler de dijital çağda öğrenme standartlarına, etkinliklere ve planlara çevrimiçi kaynaklardan ulaşmaktadırlar. Bu kapsamda AÇEV, çocuklardan beklentiler ve kazanımlar konusunda günlük akıştaki etkinliklerin belirleyici rolünü vurgulayarak, öğretmenler için etkinlik uygulamaları yayınlamıştır. Yaklaşık 400-450 etkinlik planına yer verdiği çevrimiçi platformda kaynaklarını öğretmenlere ulaştırarak ve öğretmenlerin kendi etkinlik planlarını yüklemelerine olanak sağlayarak zengin bir etkinlik havuzu oluşturmuştur. Özellikle dijital çağda, çevrimiçi etkinlik havuzu gibi açık kaynak etkinlik havuzlarının belirli standartlar kapsamında değerlendirilmesi ve analiz edilmesi önemli bulunmuştur. Bu çalışmada, AÇEV çevrimiçi etkinlik havuzunun erken çocukluk eğitimi standartları kapsamında fiziksel gelişim, fiziksel iyi oluş ve fiziksel aktivite açısından incelenmesi planlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) çevrimiçi ve açık erişim platformlarında yayınladığı etkinlik uygulama listesinin ve örneklerinin erken çocukluk eğitimi standartları fiziksel gelişim, fiziksel iyi oluş ve fiziksel aktivite kapsamında detaylı olarak analiz edilmesi planlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılacaktır. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılması planlanmıştır. Doküman analizi hem basılı hem de çevrimiçi belgelerin toplanması, incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik sistematik bir süreçtir (Corbin ve Strauss, 2008). AÇEV çevrimiçi etkinlik havuzu belgelerinin anlam ve anlayış kazanabilmek ve ampirik bilgi üretebilmek için doküman analizi ile organize edilmesi uygun olacaktır.

İlgili bilgiler toplandıktan sonra dökümanların derinlemesine ve sistematik incelemesi için içerik analizi yapılacaktır. Bir araştırma tekniği olarak içerik analizi, dökümanların kullanım kapsamına ve bağlamına yönelik tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılmaktadır. AÇEV çevrimiçi etkinlik

havuzunun erken çocukluk eğitim standartları kapsamında iki araştırmacı tarafından sistematik bir yorumlama ve kodlama süreciyle metinsel veride yapı sağlanarak derin bir anlayış geliştirmek amacıyla analiz edilmesi ve potansiyel değerinin sunulması planlanmıştır (Lune ve Berg, 2019).

Son yıllarda bireyler arası etkileşimi ve sürdürülebilirliği destekleyerek çeşitli bilişim içerikli platformlarda nitelikli bilgiye erişim için çevrimiçi kaynaklar sıklıkla kullanılmaktadır. İnternette hala bir miktar kötü niyetli ve yanıltıcı bilgi içerikleri üretilse de güvenilir platformlar araştırmacılar için ilgi çekici ve yeni bilgi kaynaklarıdır (Merriam ve Grenier, 2019). AÇEV'in güvenilir bir sivil toplum kuruluşu olması ve bilgi kaynaklarını resmi çevrimiçi platformunda yayınlaması etkinlik havuzunun bilgi güvenilirliği ve araştırmanın güvenilirliği için önemlidir. Dijitale geçiş, AÇEV'in açık ve erişilebilir etkinlik havuzu gibi çevrimiçi belgelerin analizini çağdaş yöntemleri, sorunları ve eğilimleri anlamak isteyen araştırmacılar için kritik bir yöntem haline getirmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fiziksel hareketsizlik ve düşük fiziksel aktivite seviyeleri erken çocukluk çağından itibaren olumsuz sağlık sonuçlarıyla ilişkili küresel bir halk sağlığı sorunu riski taşımaktadır. Dünya sağlık örgütü ve küresel çapta çok sayıda ülke, fiziksel hareketsizliği azaltmak ve fiziksel aktivite seviyelerini arttırmaya teşvik için eylem planları yayınlamışlardır. Özellikle pandemi süreci ve sonrasında fiziksel iyi oluşun ve hareketin günlük rutinlerdeki azalan pratikleri bu eylem planlarını gerekli kılmıştır (Chen ve diğ., 2020; WHO, 2019). Bu sebeple, mevcut uluslararası ve ulusal kılavuzlarla özellikle erken çocukluk yıllarında fiziksel aktivite konusunda alışkanlık kazandırıcı rutinlerin oluşturulması ve fiziksel aktivite içerikli planlamaların yapılması önemlidir.

Tüm bu gereksinimlere ve öneme rağmen, günümüzde erken çocukluk dönemi fiziksel gelişim, fiziksel iyi oluş ve fiziksel aktivite üzerine yapılan araştırmalar hem niceliksel hem niteliksel açıdan oldukça sınırlıdır (DiPietro, 2020). AÇEV etkinlik havuzunun eğitim standartlarındaki fiziksel gelişim, iyi oluş ve aktivite göstergeleri kapsamında hafif, orta ve şiddetli yoğunlukta yapılandırılmış ya da yarı-yapılandırılmış etkinliklerinin incelenmesiyle erken çocukluk dönemi çocuklarının günlerinin büyük bir çoğunluğunu geçirdiği kurumlarda, rol model aldıkları öğretmenleriyle fiziksel aktivite uygulama fırsatlarının çerçevesi çizilecektir. Analizin, gereksinimleri belirleyerek gelecek araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Küresel eylem planlarının sürdürülebilmesi için çocukların fiziksel sağlığını iyileştirme çabasının gelişime uygun uygulamalar ve standartlar ışığında incelenmesi ve uygulanması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi standartları, erken çocuklukta fiziksel aktivite, erken çocuklukta hareket eğitimi

Kaynakça

Bates, L. C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J. B., Kerr, Z. Y., Hanson, E. D., Barone Gibbs, B., Kline, C. E., & Stoner, L. (2020). COVID-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children (Basel, Switzerland)*, 7(9),138.

Chen, P., Wang, D., Shen, H., Yu, L., Gao, Q., Mao, L., Jiang, F., Luo, Y., Xie, M., Zhang, Y., Feng, L., Gao, F., Wang, Y., Liu, Y., Luo, C., Nassis, G. P., Krustup, P., Ainsworth, B. E., Harmer, P. A., & Li, F. (2020). Physical activity and health in Chinese children and adolescents: expert consensus statement. *British journal of sports medicine*, 54(22), 1321–1331.

Coe, D. P. (2018). Means of Optimizing Physical Activity in the Preschool Environment. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 14(1), 16–23.

Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to the playground? *Health education research*, 27(1), 81–100.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

DiPietro, L., Al-Ansari, S.S., Biddle, S.J.H. et al. (2020). Advancing the global physical activity agenda: recommendations for future research by the 2020 WHO physical activity and sedentary behavior guidelines development group. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 17, 143.

Emm-Collison, L., Cross, R., Garcia Gonzalez, M., Watson, D., Foster, C., & Jago, R. (2022). Children's Voices in Physical Activity Research: A Qualitative Review and Synthesis of UK Children's Perspectives. *International journal of environmental research and public health*, 19(7), 3993.

Lahuerta-Contell, S., Molina-García, J., Queralt, A., & Martínez-Bello, V. E. (2021). The role of preschool hours in achieving physical activity recommendations for preschoolers. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(2), 82.

Lune, H., & Berg, B. L. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.

Stork, S., & Sanders, S. W. (2008). Physical Education in Early Childhood. *The Elementary School Journal*, 108(3), 197–206.

Whitaker, A. A., Jenkins, J. M., & Duer, J. K. (2022). Standards, curriculum, and assessment in early childhood education: Examining alignment across multiple state systems. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 59–74.

World Health Organisation (WHO). (2019). *WHO Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour*; World Health Organization: Geneva, Switzerland.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Desteğinde Değer Eğitimi

Aslı Yıldırım

Anadolu Üniversitesi
ayildirim@anadolu.edu.tr

Problem Durumu

Sosyal beceriler; sosyal ilişkileri başlatan, devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunların çözümünde kolaylık sağlayan sözel olan ya da sözel olmayan davranışlar olarak tanımlanmakta ve bireyin toplum tarafından kendisine biçilen sorumlulukları, beklentileri ortaya koyabilmek için gerekli olan davranışları içermektedir (Gülay ve Akman, 2009; Avcıoğlu, 2009). Okul öncesi dönem, özellikle kurumsal eğitimin başlamasıyla birlikte çocukların sosyal becerilerinin, deneyimleri yoluyla yoğun biçimde desteklendiği bir dönemdir. Bu nedenle, çocuk merkezli eğitim programlarının, özellikle sosyal becerileri destekleyecek biçimde zenginleştirilmesi büyük önem taşır.

Sosyal beceriler; iletişim, karar verme, problem çözme, kendini yönetme, çatışma çözme ve akran ilişkileri gibi olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileri kapsamaktadır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006). Bireyin yaşamı boyunca sosyal ilişkilerini sağlıklı biçimde yürütebilmesi için okul öncesi dönemden başlayarak uygun uyarıcılar ve doğru rol modelleri ile karşılaşması gerekir.

Okul öncesi dönem pek çok beceri ve alışkanlık gibi temel değerlerin de kazanıldığı kritik dönemdir. Bu dönemde kazanılan temel değerler ileriki yıllara aktarılır. Değerlerle sosyal becerileri birbiriyle çok ilişkili olduğu bilinen bir gerçektir. Temel değerlerin olduğu okulöncesinde değerler eğitiminin sistemli verilmesi önemlidir. Çünkü çocukların değerleri deneme yanılma yöntemiyle öğrenmeleri bir başka ifadeyle yaptıkları uygunsuzluğun ya da yanlışlığın sonucunu görüp kendi kendilerine doğru tutumu geliştirmeleri çok zor gerçekleşmektedir. Ayrıca, değerleri erken yaşta benimseyen çocuklar kendine güvenen, kendi kararlarını verebilen, kendi problemlerini çözebilen özellikler gösterirler. Bu bağlamda değerleri benimseme çocukların mutlu olmalarına da katkı sağlamaktadır (Eyre ve Eyre, 1993). Değerlerin kazanılması ya da benimsenmesi, çocuğun içinde bulunduğu toplumda geliştirdiği sosyal becerileri ile doğrudan ilgilidir.

Değerler eğitimi okul öncesi dönemde başlamaktadır. Kaliteli bir okul öncesi eğitiminde, akademik becerilerin yanı sıra sosyal duygusal gelişimin bir parçası olan değerlerin kazanımına da önem verilmelidir. Değerler eğitimi çocukların akademik başarılarını ve diğer çocuklar ile olan sosyal ilişkilerini geliştirmede son derece önemlidir (Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal, 2011). Bir toplumun geleceği her yönden iyi yetişmiş ve iyi karakter sahibi insanların varlığına bağlıdır. İnsanlar iyi ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olmazlar. Değerler çocuk ve gençlere evde anne baba, okulda ise öğretmenler tarafından aktarılır ve yaşatılır. Çocuklarda iyi karakter geliştirmek temelde ailenin sorumluluğunda olmakla birlikte; okulların, gönüllü kuruluşların, dini kurumların ve gençliğe hizmet veren kişi, grup ve kurumların da sorumluluk alanındadır. Böylece toplumda model alma, öğrenme,

özdeşleşme ve uygulama içeren süreçler sonucunda iyi karakterli bireyler yetişir (Hökelekli, 2011). Çocukluk döneminde kazanılan temel değerlerin şekillenmesinde genel olarak, kişinin ailede ve okulda aldığı eğitim ile kişiler ve sosyal gruplar arasındaki ilişki etkilidir. Değer bütün bunların bir bütünü olarak gerçekleşir (Sridhar, 2001). Bu doğrultuda, değerlerin oluşmasında sosyal ilişkilerin ve sosyal becerilerin temelini olabildiğince erken yıllarda atılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında, Milli Eğitim Bakanlığının koordinasyonu ile alan uzmanları tarafından geliştirilen eğitim programları uygulanmaktadır. Okul öncesi eğitim program, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, bütüncül bir eğitim anlayışına sahiptir. Aynı zamanda, çeşitli destek eğitim uygulamalarını da kullanabilmeye olanak tanıyan bir esnekliğe sahiptir. Çocukların özellikle sosyal becerilerini destekleme amacıyla, TÜBİTAK Kamu Kurumları Araştırma Geliştirme Projeleri 1007 Programı kapsamında, “Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP)” geliştirilmiştir (MEB, 2014). OSBEP Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde geliştirilmiş ve sonucunda çıkan eğitim materyalleri bakanlığın sayfasından açık erişime sunulmuştur. Böylelikle, ulusal okul öncesi eğitim programının yanında, çocukların sosyal becerilerini destekleyici bir kaynak olmuştur.

Bu araştırmanın amacı OSBEP ile geliştirilen programın içeriğini değer eğitimi ile ilişkisi açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, OSBEP öğretmen rehber kitabı ile birlikte üç farklı yaş grubuna yönelik hazırlanmış olan etkinlik kitapları değer eğitimi bakış açısıyla incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Bir başka ifadeyle doküman analizi, basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009). Bu süreç ayrıca, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer bir tanıma göre ise doküman analizi, birincil araştırma verileri kaynağı olarak çeşitli yazılı metin biçimlerini toplamak, gözden geçirmek, sorgulamak ve analiz etmektir (O’Leary, 2017). Kısacası, araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016). Bu araştırmada, OSBEP kapsamında geliştirilen eğitim programının ve materyallerinin değer eğitimi açısından incelenmesi amaçlandığından, değer eğitimine ilişkin yapılan alanyazın taraması sonucunda oluşturulan temalar ve kodlar temel alınmış ve bu doğrultuda içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

OSBEP incelenirken, 2024 yılında UNICEF destekli bir proje ile güncellenen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında belirlenen değerler temaları, bu değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar ise kodları oluşturmuştur. Bu doğrultuda, OSBEP öğretmen rehber kitabı ve etkinlik kitaplarında; adalet, cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve

yardımsızlık temaları aranmış, bu değerlerle ilgili tutum ve davranışlara yer verilmesi analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, OSBEP içeriğinde özellikle saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerine daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda, başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri biçiminde gruplanan sosyal becerilerin ilişkili olduğu değerlerin belirlenmesi için analizler devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, sosyal beceri, değer eğitimi

Kaynakça

- Avcıoğlu, H. (2009). Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Eyre, L. ve Eyre, R. (1993). *Teaching Your Children Values*. New York: Simon & Schuster.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 14-94.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda ve Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 20-21.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2014). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı*.
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Sridhar, Y.N. (2001). Value development. National Council for Teacher Education (NCTE), New Delhi Two Four-day Residential courses in Value Orientation in Teacher Education 18-21 and 26-29 December 2001.
- Uyanık-Balat, G. ve Balaban-Dağal, A. (2011). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Meltem Şişlioğlu ^{1,*} & Meral Taner Derman ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Bursa Uludağ Üniversitesi

meltem_0037@hotmail.com

Problem Durumu

21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan niteliklerin başında yaratıcılık ve inovasyon yer almaktadır (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017). 21. yüzyılda eğitim sistemleri bireyleri değişik bilgi, beceri ve değerlere hazırlamalıdır. İnovasyonun uygulanabilmesi inovatif düşünceye sahip bireyler sayesinde gerçekleşecektir. İnovatif düşünce, mevcut fikirlerin yenilenerek veya yeni fikirlerin üretilerek uygulamasını kapsayan bilişsel bir süreç olarak ifade edilmektedir (Christensen vd., 2011). İnovatif düşünme iş dünyasında çok aranan bir beceridir (Barak vd., 2014). İnovatif düşünce, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da gerekli olmuştur. Eğitim ve inovasyon etkileşim içerisindedir. Eğitim aracılığıyla bireylerin inovatif düşünme becerileri ve inovasyona olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir. İnovasyon ile yeni ve daha etkili öğretim yöntemleri ve teknolojilerinin oluşturulması sağlanabilir (Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014). Eğitimde önemli rolü olan öğretmenler, 21. yüzyıl bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde bireylerin ve toplumların değişen isteklerini karşılayacak biçimde yeniliklere açık olmalı ve yenilikçi öğretmen niteliklerini taşımalıdır (Kocasaraç ve Karataş, 2018).

İnovatif düşünce becerisine sahip bir öğretmen, öğrencilerin aktif katılım göstereceği eğitim ortamı ve fırsatı sunmalıdır (Erol, 2022). Öğretmenler, farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak sınıfta çeşitli öğrenme materyalleri, araçları ve yöntemleri kullanabilir. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek daha etkili bir öğrenme sağlayabilir (Gül, 2023).

Okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken bireysel özellikler ile birlikte etkili bir sınıf yönetimi becerisi, öğretimi iyi planlayabilmesi ve değerlendirmesi, teknolojiyi eğitim için kullanabilmesi ve yeniliklere açık olması beklenmektedir (Zembat ve Küsmüş, 2020). Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurmasını, disiplini sağlamasını ve öğrenme ortamını düzenlemesini sağlar.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili çalışmalar yer alırken, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerine yönelik çok az sayıda çalışma bulunduğu görülmüştür. Literatürde bulunan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma olmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple bu araştırmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, öğrenci sayısı, görev yapılan kurum türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, öğrenci sayısı, görev yapılan kurum türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2017, s.114). Araştırmanın evreni, 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılı İstanbul ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılı İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 390 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan kullanılacak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ve Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan Etik Kurul izni alınmıştır (Oturum Tarihi: 18.12.2023/Karar No: 25). Araştırmada toplanan verilerin analizi için SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Mann Whitney-U, Kruskal Wallis H testleri ve Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile görev yapılan kurum türüne göre özel anaokulu öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; öğrenim durumuna göre ön lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; görev yapılan kurum türüne göre özel anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutlarında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnovatif düşünme, sınıf yönetimi becerileri, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri

Kaynakça

Barak, M., Morad, S., & Ragonis, N. (2014). Students' innovative thinking and their perceptions about the ideal learning environment. In *The 8th International Conference on Knowledge Management in Organizations* (s. 111-125). Springer, Dordrecht.

Christensen, C. M., Raynor, M. E., Dyer, J., & Gregersen, H. (2011). *Disruptive Innovation: The Christensen Collection (The Innovator's Dilemma, The Innovator's Solution, The Innovator's DNA, and Harvard Business Review ... Will You Measure Your Life?)* (4 Items). Harvard Business Review Press.

Erol, H. K. (2022). Eğitimde pedagojik inovasyon . *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 77-83.

Gül, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.

Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57.

Öztürk, Z. Y., & Summak, M. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(Special Issue 1), 844-853.

Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Yordama Gücü

Meral Taner Derman¹ & Şeyma Türen^{1,*}

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi
seymaturen@hotmail.com

Problem Durumu

Tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma gibi bileşenlerden oluşan karmaşık bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. İnsanlarla yoğun etkileşim gerektiren mesleklerde yaygın olan bu durum öğretmenler arasında sıklıkla görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 2001). Özellikle okul öncesi öğretmenleri, mesleklerinin duygusal yoğunluğu nedeniyle bu sendromdan ciddi şekilde etkilenmektedir. Öğretmen tükenmişliği, hassas ve kendini adanmış öğretmenleri meslekten uzaklaştıran ciddi bir sorun haline gelmektedir. Bu durum yetersiz maaşlar, kalabalık sınıflar, aşırı evrak işleri ve zorlayıcı veliler gibi çeşitli mesleki sorunların yanı sıra duygusal veya motivasyonel eksiklikler nedeniyle ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca aile ilişkileri, zayıf fiziksel sağlık ve ekonomik sorunlar gibi kişisel zorluklar da tetikleyici olabilmektedir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler ise olumsuz ve duyarsız hale gelerek meslekten ayrılmakta ya da düşük performansla çalışmaya devam etmektedir. Tüm bunlar, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve sınıf iklimini zayıflatmasının yanı sıra sınıf yönetimi stratejilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Campbell, 1983; Jennings ve Greenberg, 2009; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Sınıf yönetimi, öğrenme sürecini destekleyen bir ortam yaratmayı ve sınıftaki olumsuzlukları en aza indirmeyi hedeflemektedir. Bu süreçte öğretmenlere rehberlik eden sınıf yönetimi stratejileri ise başarılı bir yönetim için gerekli çerçeveyi sunmaktadır (Balı, 2023; Uddin ve Johnson, 2018). Öğretmenlerin etkili sınıf yönetim stratejilerini kullanmaları, sınıfta düzeni sağlamaları ve istenmeyen davranışları en aza indirmeleri açısından kritiktir (Emmer ve Stough, 2003). Öğretmenler olumlu bir davranış ortamı oluşturma sorumluluğuyla, istenmeyen davranışların nedenlerini analiz etmekte ve bu davranışlara uygun dönütler vererek sınıf iklimini ve öğrenmeyi iyileştirebilmektedir (Girmen vd., 2006). Ancak öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları değiştirme, tekrarlanmasını önleme ve olumlu davranışları destekleme konusunda uyguladığı stratejiler farklılık göstermektedir (Keleş, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği sınıf yönetimini doğrudan etkileyebilmektedir. Tükenmişlik, öğretmenlerin motivasyonunu ve enerjisini düşürerek sınıf yönetiminde zorluklar yaratabilmektedir. Bu nedenle tükenmişlik ve sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişki, öğretmenlerin performansı ve çocukların gelişimi açısından önemlidir. Tükenmişlik düzeyi yükseldikçe özellikle istenmeyen davranışlar karşısında etkili yönetim stratejileri geliştirmek zorlaşabilmektedir. Ancak öğretmenlerin tükenmişlikle başa çıkabilmesi ve etkili stratejiler kullanabilmesi, iş tatminlerini artırmakta ve çocukların eğitim deneyimlerini iyileştirmektedir. Tükenmişlik düzeyinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilere etkisini anlamak, öğretmenlerin mesleki sağlıklarını

iyileştirmenin yanı sıra çocuklara daha etkin bir öğrenme ortamı yaratmaya katkı sağlayacaktır. Bu ilişkinin araştırılması, öğretmenlerin tükenmişliğini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmesine ve okul öncesi eğitimde hem öğretmenlerin hem de çocukların başarılarını artırmaya yardımcı olacaktır. Bu önem göz önüne alınarak yürütülen araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejileri yordama gücünü ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerinin yaş, sınıf mevcudu, çalışılan kurumun sosyoekonomik seviyesi ve meslek seçim memnuniyeti değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluştururken, örnekleminde kartopu örnekleme yöntemiyle Türkiye’nin yedi bölgesindeki çeşitli şehirlerde çalışan 570 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 27.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterdiğinin belirlenmesi sonucunda parametrik analizler uygulanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerinin yaş, sınıf mevcudu, çalışılan kurumun sosyoekonomik seviyesi ve meslek seçim memnuniyeti değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için One-Way ANOVA testi kullanılmış; testin etki gücünü hesaplamak için Eta-kare (η^2) formülünden yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi, yordama durumunu ortaya çıkarmak amacıyla da basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığı ve 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, yaş ve meslek seçim memnuniyeti değişkenleri açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerinden sosyal disiplin modelinin yaş ve çalışılan kurumun sosyoekonomik seviyesine, öğretmen etkililiği modelinin ise sınıf mevcuduna göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerinden güvengen disiplin modeli, öğretmen etkililiği ve kaunun modeli arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte tükenmişlik düzeyinin bu üç faktörün anlamlı yordayıcısı olduğu da saptanmıştır. Elde edilen tüm bu sonuçlar alanyazındaki paralel araştırmalar incelenerek tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, tükenmişlik, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar

Kaynakça

Balı, O. (2023). Sınıf yönetimi kavramı. H. G. Ogelman (Ed.), Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde (s. 1-20). Nobel Akademik Yayıncılık.

Campbell, L. P. (1983). Teacher burnout: Description and prescription. *The Clearing House*, 57(3), 111-113. <https://doi.org/10.1080/00098655.1983.10113845>

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2003). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. In *Educational Psychology* (pp. 103-112). Routledge.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 235-244.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 361-367.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Uddin, M. M., & Johnson, K. V. (2018). Identifying Classroom Management Strategies by Focusing on Diversity and Inclusion. In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*, 1-7.

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Sürdürülebilirlik ile İlgili Neler Oluyor?

Hatice Çakır^{1,*} & Hacer Elif Dağlıoğlu¹

¹ Gazi Üniversitesi
haticecakir@gazi.edu.tr

Problem Durumu

Sürdürülebilirlik, 1987 Yılı'nda Birleşmiş Milletler Brundtland Komisyonu tarafından “günümüz ihtiyaçlarının, gelecek nesillerin kaynaklarını karşılayabilmesini engellemeden karşılanması” olarak tanımlanmıştır (United Nations, n.d.). Bu nedendir ki UNICEF (2013), sürdürülebilir bir dünya için, günden güne sürdürülemez hale gelen tüketim ve üretim kalıplarımızı değiştirmek için değerlerde, farkındalıklarda ve uygulamalarda küresel bir değişime ihtiyaç duyulduğu düşüncesinin giderek kabul gördüğünü belirtmektedir. Bu değişim ise, yaşam standartlarını değiştirmeden düşünce sistemindeki değişiklik (Bulut ve Polat, 2019) ile başlayabilmektedir. Günümüzdeki tüketim anlayışı nedeniyle gelecek nesillere çevresel, sosyokültürel ve ekonomik olarak sürekliliğin sağlandığı bir dünya sunulamamaktadır. Bunun önüne geçmek için sahip olduğumuz değerlerin, farkındalıkların ve yaşam tarzlarımızın değiştirilmesi ve dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu değişim için en etkili yol eğitimidir (Davis, 2014). Günümüzü ve geleceği şekillendirmek ve sürdürülebilir bir dünya yaratmak için verilecek eğitimin okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerekmektedir (Hägglund ve Pramling Samuelsson, 2009). Literatür incelendiğinde okul öncesi ve ilkökul eğitiminin sürdürülebilirlik için eğitime (SE) yönelik hayat boyu öğrenmenin temellerini oluşturduğu ve insan hayatı boyunca elde ettiği öğrenme yeterliliklerinin en üst noktada olduğu dönemin erken çocukluk olduğu vurgulanmaktadır (Pollock, Warren ve Andersen, 2017; Siraj-Blatchford, 2016). Bu bağlamda çocukların sahip oldukları aileler ve yaşadıkları toplum üzerinde büyük etkiye sahip olmasından dolayı toplumlarda sürdürülebilir düşünce ve davranışların oluşumu ve değişimi için erken çocukluk eğitiminin önemi tartışmasız çok kıymetlidir (Pollock, Warren ve Andersen, 2017; UNESCO, 2012; Wilson, 1996). Çocuklar geleceğin karar vericileri olduğundan, sürdürülebilir yaşam değerlerinin entegre bir erken dönem müfredatı aracılığıyla erken yaşlarda aşılması gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde SE uygulamalarındaki en önemli nokta, soyut kavramların somutlaştırılarak mevcut eğitimle bütünleştirilmesidir (Heft ve Chawla, 2006). Bunun için 2007 yılında Göteborg'da düzenlenen Sürdürülebilir Toplum için Erken Çocukluk Eğitiminin Rolü konferansında sürdürülebilirliğin çevresel, sosyokültürel ve ekonomik boyutları ile ilişkilendirilen 7R modeli önerilmiştir (Pramling-Samuelsson ve Kaga, 2008). 7R'nin açılımı şu şekildedir; respect (saygı duyma); doğaya saygı duyma, reflect (yansıtma); dünyadaki kültürel farklılıklar üzerine ve tüketim zihniyeti gibi konularda düşünme, rethink(yeniden düşünme); tüketim kültürüne meydan okuma, reuse (yeniden kullanma); eski şeyleri tekrar kullanma, reduce (azaltma); daha azıyla daha fazlasını yapabilme, recycle (geri dönüşüm); eşyaları tekrar kullanılabilir hale getirme, redistribute (eşit paylaşma); kaynakların daha eşit şekilde dağıtılmasıdır (Duncon, 2011).

Unutulmamalıdır ki, bugünün çocukları gelecekte yaşanabilir bir gezegenin korunmasındaki en büyük role sahip olacaktır (UNICEF, 2013). Bu nedenle, son yıllarda erken çocukluk dönemi çocuklarının sürdürülebilirlik ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek ve bu görüşlerden hareketle, sürdürülebilirlik konusunu eğitim programlarına entegre edebilmek için pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmaların, erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocuklarla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Üstün yetenekli çocuklar, karmaşık problemlere ve konulara ilgi duyarlar (Renzulli ve Reis, 2014). Bununla birlikte, toplumu, dünyayı, evreni ilgilendiren soru ve sorunlarla oldukça ilgilidirler (Renzulli ve Reis, 2014; Sak, 2012). Bu nedenle, çevre ve sürdürülebilirlik konularının, üstün yetenekli çocuklar için ilgi çekici olduğu söylenebilir. Üstün yetenekli çocuklar, çevre sorunlarının insanlar için oluşturacağı zorlukları ve güçlükleri fark ederlerse, bu tehditleri iyileştirecek davranışlarda bulunabilirler (Schroth ve Helfer, 2017). Çünkü üstün yetenekli çocuklar erken yıllarda gelişen adalet duyguları nedeniyle, tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, nesli tükenen hayvanlar, tahrip edilen doğa, yok olan doğal kaynaklar gibi evrensel sorunlara karşı daha duyarlı ve daha kaygılıdır (Clark, 2015). Bu nedenle, üstün yetenekli çocuklar hem günümüz hem de gelecekteki çevre sorunlarının çözümünde kritik rol oynayabilirler (Özarslan, 2022). Bu kritik rol nedeniyle üstün yetenekli çocukların erken yıllardan itibaren sürdürülebilirlik konusundaki düşüncelerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocukların sürdürülebilirlik ile ilgili düşüncelerini ve üstün yetenekli çocukların bulunduğu sınıf ortamında sürdürülebilirlik ile ilgili çalışmalara yönelik neler düşündüklerini ortaya koymaktır.

Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların sürdürülebilirlik konusunda düşünceleri nedir?
- Öğretmenler okul öncesi eğitim sınıflarında sürdürülebilirlik kapsamında neler yapmaktadır?
- Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların sürdürülebilirliğin boyutlarına ilişkin tasarımları nelerdir?

Yöntem

Araştırma, okul öncesi dönemde üstün yetenekli olarak belirlenmiş ve bu tip çocuklara eğitim veren bir kurumda okul öncesi eğitime devam eden çocukların sürdürülebilirlik ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak ve öğretmenlerin okul ortamında sürdürülebilirle ilgili yaptıklarını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir ya da birden çok duruma ilişkin derinlemesine, sistematik olarak farklı kaynaklardan bilgi toplama ve bunun analiz edilerek açıklayan bir nitel araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014; Johnson & Christensen, 2017; Patton, 2014). Bu çalışmada da üstün yetenekli çocukların bulunduğu sınıf ortamında sürdürülebilirlik ile ilgili yapılan çalışmalar, öğretmen görüşmesi ve çocuk görüşmeleriyle sistematik bir biçimde veri toplanması ve bunların analiz edilerek açıklanması amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir özel okula devam eden ve üstün yetenekli olarak belirlenmiş 4-6 yaş grubu 10 çocuk ve bu çocukların okul öncesi öğretmenleri (n=2) oluşturmaktadır. Üstün yetenekli çocukların belirlenme süreci okul tarafından yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların sürdürülebilirlik algılarını ve bu çocukların öğretmenlerinin sürdürülebilirlik çalışmalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla üç veri toplama aracı kullanılacaktır.

Demografik bilgi formu: Çalışmada iki ayrı demografik bilgi formu kullanılmıştır. İlki, Çocuk ve ailesi hakkında bilgileri (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, evde birlikte yaşadığı kişiler) içeren bilgi formudur. İkincisi ise, çocukların öğretmenlerinin bilgilerini (yaş, cinsiyet, mezun olunan program, eğitim durumu) içeren formdur.

Öğretmen Görüşme Formu: Çocukların öğretmenlerinin sürdürülebilirlik ile ilgili çalışmalara yönelik algılarını ortaya koymak adına araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

Resimli Görüşme Formu: Çocuklarla görüşme için Resimli Görüşme Formu kullanılmıştır. Form, Kahriman-Ozturk, Olgan, & Guler (2012) tarafından oluşturulmuş Görüşme Formunun okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için bu konuda çalışan iki öğretim üyesinden alınan görüşlerle uyarlaması yapılarak son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerin 7R’ye göre ön analizine bakıldığında, kaynakları eşit paylaşma dışında diğer alt boyutlarla ilgili fikirleri ve gerçekleştirdikleri eylemleri mevcuttur. Kaynakları eşit paylaşma alt boyutuna ilişkin çocuklar genel olarak okula arabayla geldiklerini, arabayla gelmenin daha doğru bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise, sürdürülebilirliği daha çok geri dönüşüm ve yeniden kullanma olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf içerisinde sürdürülebilirliğin alt boyutlarından yansıtma, saygı duyma, azaltmaya yönelik de etkinlikler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, kuş yuvaları yapma, bilim insanlarını tanıma, demokrasi ile ilgili çalışmalar yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, sınıf içerisinde eşit paylaşma ile ilgili etkinliklerin daha az yapıldığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler okul genelinde sürdürülebilirlik ile ilgili ağaç dikimi, portfolyo sunumu, bilim insanlarını tanıma/tanıtma gibi etkinliklerin yapıldığını belirtmişlerdir. Araştırmacının öğretmenlerle ve çocuklarla görüşme yapabilmek için gerçekleştirdiği okul ziyaretinde, okul çapında azaltma, saygı duyma, geri dönüşüm gibi çalışmaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin detaylı analiz süreci ise devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yeteneklilik, okul öncesi, sürdürülebilirlik, sürdürülebilirlik için eğitim

Kaynakça

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]. Pegem Akademi.

Clark, B. (2015). Üstün Zekalı Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Gelişimini Desteklemek. Çev. S. Kahraman. F. Kaya ve Ü. Ogurlu (Eds.), Üstün Zekalı Olarak Büyüme içinde (ss 92-122). Nobel.

Davis, J. (2014). Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights. In *Research in early childhood education for sustainability* (pp. 21-37). Routledge.

Hägglund, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49–63.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th ed.). Sage.

Özarslan, M. (2022). Environmental problems according to the gifted and talented students and their solution proposals: A qualitative research. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(4), 201-216.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3d Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pollock, K., Warren, J., & Andersen, P. (2017). Inspiring environmentally responsible preschool children through the implementation of the National Quality Framework: Uncovering what lies between theory and practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 12-19.

Pramling-Samuelsson, I., & Kaga, Y. (2008). *Early childhood and its contribution to a sustainable society*. Paris: UNESCO.

Prince, C. (2010). Sowing the seeds: Education for sustainability within the early years curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 273- 284.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Routledge.

Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2017). Gifted & Green: Sustainability/Environmental Science Investigations That Promote Gifted Children's Learning. *Gifted Child Today*, 40(1), 14-28. <https://doi.org/10.1177/1076217516675903>

UNICEF (2013). Sustainable Development Starts And Ends With Safe, Healthy And Well-Educated Children. Accessed 30 November 2023
https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/3372SD_children_FINAL.pdf

United Nations (n.d.). Sustainability. Accessed 1 December, 2023. <https://www.un.org/en/academic-impact/sustainability>

Wilson, D. (1996). Glimpses of Caribbean tourism and the question of sustainability in Barbados and St Lucia.

Küçük Kaşiflerin "Büyük Keşifleri": Açık Hava Etkinliklerinin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Fatma Bolattaş Gürbüz

Yozgat Bozok Üniversitesi
fatma.bolattas@yobu.edu.tr

Problem Durumu

Açık hava etkinlikleri, çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal boyutları kapsayan bütünsel gelişiminde çok önemli bir rol oynar. Alan yazında yer alan çalışmalar, açık havada oynamanın fiziksel sağlığın iyileştirilmesi, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve bilişsel ilerlemeler de dahil olmak üzere sayısız faydasını vurgulamaktadır (Tremblay vd., 2015; Brussoni vd., 2015; Burdette & Whitaker, 2005; Frost, Wortham & Reifel, 2012).

Açık hava etkinliklerinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini anlamaya yönelik teorik çerçeve, gelişim psikolojisi, eğitim ve çevre psikolojisindeki birbiriyle ilişkili birçok teori ve modelden (Ekolojik Sistemler Teorisi, Oyun Teorileri, Fiziksel Aktivite ve Sağlık Modelleri, Dikkat Onarım Teorisi, Sosyal Öğrenme Teorisi, Biyofili Hipotezi) yararlanmaktadır. Bu çerçeve, fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişime ilişkin perspektifleri birleştirerek açık hava etkinliklerinin çok yönlü faydalarını incelemek için kapsamlı bir temel sağlayabilir.

Mevcut literatür, açık hava etkinliklerinin çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal alanlardaki gelişimi için çok yönlü faydalarının altını çizmektedir (Brussoni vd., 2015; Louv, 2008). Bununla birlikte, bu faydaları en üst düzeye çıkarmak için ele alınması gereken önemli zorlukları da vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra aynı anda bakım verenlerin ve öğretmenlerin bakış açısından açık hava etkinliklerinin çocukların gelişimleri açısından değerlendirilmesine yönelik çalışmalar sınırlıdır (Kandemir, 2020). Alan yazında açık hava etkinlikleri açısından ebeveyn görüşlerini veya öğretmen görüşlerini ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Menteş & Sarıbaşı, 2022; Arıtürk, 2022; Truong, Nakabayashi & Hosaka, 2022; Chandwania & Natu, 2022; Almeida, Rato & Dabaja, 2023). Bu çalışma, bakım verenlerin ve öğretmenlerin bakış açılarına odaklanarak, bu gelişimsel etkilerin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamayı ve gelecekteki araştırma ve uygulamalara ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bakım verenlerin ve öğretmenlerin katılımını içeren bu çalışma açık hava etkinliklerinin çocukların gelişimini nasıl etkilediği konusunda değerli bilgiler sağlaması açısından kritik öneme sahiptir, nitekim bakım verenlerin ve öğretmenlerin gözlemleri çocuklar açısından değerli bilgiler sağlayabilir (Hedges, Cullen & Jordan, 2011). Bu doğrultuda çalışmanın öneminin, nitel verileri mevcut araştırmalarla birleştirerek, açık hava etkinliklerini teşvik etmek ve çocuğun bütünsel gelişimini desteklemek amacıyla etkili stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunmak olduğu söylenebilir.

Bu araştırma, beş haftalık bir süre boyunca 36-60 ay arası çocukların açık hava etkinlikleri deneyimlerinin sonuçlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu etkinliklere katılmış çocukların bakım

verenlerinden ve onlara eşlik eden öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla görüş alarak, çocukların katılımı ve gelişimi hakkında kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekildedir.

1. Çocukların açık alan etkinliklerine katılımı ebeveynler tarafından nasıl algılanmaktadır?
2. Çocukların açık alan etkinliklerine katılımı öğretmenleri tarafından nasıl algılanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışma, açık hava etkinliklerinin 36-60 ay arası çocuklar üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla nitel betimleyici bir araştırma tasarımı kullanmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmada ölçüt örnekleme aracılığı ile katılımcılar seçilmiş, ölçüt ise açık hava etkinliklerine katılmış 36-60 ay arası çocukların bakım verenleri ve etkinliklere eşlik etmiş öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmaya toplam yedi ebeveyn ve bir öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Beş hafta boyunca yapılmış açık hava etkinliklerine katılmış çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile çocukların deneyimlerine ilişkin iç görüş ve görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Veri toplama

Yarı yapılandırılmış görüşme formları: Formda yer alan sorular, açık hava etkinliklerinin çocuklar üzerindeki algılanan faydalarını, zorluklarını ve genel etkisini araştırmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından alan yazına dayanarak hazırlanan bakım verenler için dokuz, öğretmen için on sorudan oluşan forma ilişkin olarak okul öncesi eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşü alınmış ve katılımcılar dışındaki iki ebeveyn ve bir ayrı öğretmene uygulanarak soruların anlaşılabilirliği test edilerek düzenlenmiştir.

Veri analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler transkript edilerek MAXQDA yazılımı kullanılarak düzenlenmiş ve tematik analiz ile analiz edilmiştir. Olgunun zengin bir tanımını vermek için verilerde ortaya çıkan kalıpları (temaları) analiz etmek, tanımlamak ve raporlamak için tematik analiz kullanılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analizin altı aşaması: kişinin verilere aşına olması (verilerin okunması); başlangıç kodlarının oluşturulması (verilerin sistematik ve ilgili kodlanması); temaların aranması (kodların temalar halinde düzenlenmesi); temaların gözden geçirilmesi (kodlanmış

alıntılara göre temaların uygun olup olmadığının kontrol edilmesi); temaların tanımlanması ve adlandırılması (temaların nasıl tanımlandığının analizi); ve son aşama, temaları tutarlı ve mantıklı bir şekilde sunan bir raporun üretilmesini içerir. Rapor, katılımcıların deneyimlerinin ve bakış açılarının özünü yakalayan bir anlatım sunarak, her bir temayı gösteren verilerden ilgi çekici alıntılar içerecek şekilde sunulmuştur (Braun ve Clarke, 2006; Kuckartz ve Radiker, 2019). Analiz sırasında önyargıları ve varsayımları yönetmek için tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Tümevarımsal akıl yürütme, önyargılı kategorileri veya teorileri empoze etmek yerine, temaları doğrudan verilerden çıkarmayı içerir. Bu yaklaşım, analizin katılımcıların deneyimlerine ve bakış açılarına dayanmasını sağlar (Patton, 2002).

MAXQDA yazılımı, verilerin sistematik ve titiz analizini desteklemesi ve tematik analiz sürecinin şeffaflığını ve güvenilirliğini artıran verileri kodlama, düzenleme ve görselleştirme için araçlar sağlaması amacıyla kullanılmıştır (Kuckartz ve Radiker, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada, ebeveyn ve öğretmenlerin açık hava etkinliklerinin çocukların gelişimine olan etkileri üzerine görüşleri incelenmiştir. Hem ebeveynler hem de öğretmenler, bu etkinliklerin çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Ebeveynler, çocuklarının açık hava etkinlikleri sayesinde akranlarıyla etkileşim kurma, bağımsızlık kazanma, paylaşma ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, doğayla iç içe olma ve duyuusal deneyimlerin zenginleşmesi sayesinde çocukların duygusal olarak daha dengeli ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise açık hava etkinliklerinin çocukların problem çözme, yaratıcılık ve fiziksel aktivite becerilerini geliştirdiğine dikkat çekmişlerdir.

Hem ebeveynler hem de öğretmenler, çocukların açık hava etkinliklerine olan ilgisini artırmak için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında etkinliklerin çeşitliliğinin artırılması, doğal materyallerin kullanılması ve etkinliklerin düzenli olarak tekrarlanması gibi unsurlar yer almaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları açık hava etkinliklerinin çocukların gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, erken çocukluk eğitim programlarında açık hava etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Açık hava etkinlikleri, çocuk gelişimi, okul öncesi, tematik analiz

Kaynakça

Almeida, A., Rato, V., & Dabaja, Z. F. (2023). Outdoor activities and contact with nature in the Portuguese context: A comparative study between children's and their parents' experiences. *Children's Geographies*, 21(1), 108-122.

Arıtürk, S. (2022). 3-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişiminde dış mekânda oyun fırsatlarının önemine ilişkin ebeveyn görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423-6454.

Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 46-50.

Chandwania, D., & Natu, A. (2022). Study of perception of parents and their children about day-to-day outdoor play spaces. *Early Child Development and Care*, 192(14), 2280-2295.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2012). *Play and child development*. Boston, MA: Pearson.

Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205.

Kandemir, M. (2020). *Outdoor time practices in early childhood education: Parent and teacher views*. [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.

Kuckartz, U., & Radiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer Nature.

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.

Menteş, H. S., & Sarıbaş, Ş. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ebeveyn görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının açık hava oyun deneyimlerindeki değişimler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 656-672.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., ... & Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6475-6505.

Truong, M., Nakabayashi, M., & Hosaka, T. (2022). How to encourage parents to let children play in nature: Factors affecting parental perception of children's nature play. *Urban Forestry & Urban Greening*, 69, 127497.

Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Değerler Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması

Muhammed Emre Boz

Fırat Üniversitesi
meboz@firat.edu.tr

Problem Durumu

Okul öncesi dönemdeki çocuklar tüm gelişim alanlarında hızlı bir değişim içindedirler. Bu dönemdeki çocukların sosyal-duygusal olarak da kaydettiği ilerlemeler onları bir birey haline getirir ve toplumsallaşmaya ilk adımlarını atmalarını sağlar (Uyanık-Balat, 2012). Bir birey olmanın ve toplumsallaşmanın temellerinin atıldığı bu dönemde çocukların kişiliklerini yönlendirecek ve hayatta nasıl seçimler yapacağını belirleyecek değerlerin kazanımı da çok önemlidir (Çalışandemir ve Altun, 2019). Yeşil ve Aydın (2007), değerlerin doğuştan gelmediğini, yaşayarak öğrenildiğini bu yüzden de değerlerin kazanımının başlıca bir eğitim sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların değerleri yaşayarak öğrenebilmesi için ise okul bir fırsattır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen müfredatlar sayesinde çocuklar sistematik olarak üzerlerine sorumluluk almayı, birlikte davranarak iş birliği yapmayı, birbirlerine yardım etmeyi ve bu davranışlarıyla topluma uygun hareket ederek olumlu ilişkiler geliştirmeyi öğrenirler (Zdanevych vd., 2020). Bunu destekleyecek şekilde ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukların toplumsal hayata uyum sağlamlarını desteklemektir (MEB, 2024; MEB, 2013). Literatür tarandığında doğru yöntem ve tekniklerle okul öncesi dönemdeki çocukların değerleri anlayabildiği ve kazanabildiklerini gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür (Smetana, 1981; Zdanevych vd., 2020; Bhatia, 2022).

Ülkemizde yayınlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerler eğitimi ayrı bir alan almasa da programda değerlerin kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulandığı belirtilmiştir (MEB, 2013). Bununla birlikte 2024 Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024) Erdem-Değer-Eylem Modeli adlı bir değerler eğitimi modeli bulunmaktadır. Bu modelin içerisinde öğretmenlerden etkinliklerini uygularken seçmelerinin istendiği, 20 değer bulduğu bir liste de yer almaktadır. Fakat bu modelin uygulama esaslarında belirtildiği üzere öğretmenler 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) kazanımlar aracılığıyla olduğu gibi değerleri çocuklara çıktılar aracılığıyla kazandırabilirler. Yani her iki programda da değerlerin çocuklara kazandırılması kazanım veya çıktılar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Değerlerin çocuklara kazandırılmasının tek yolu bu kazanım veya çıktılar olmasa da çocuklar okullarda öğretmenlerinin bu kazanım veya çıktılar ışığında hazırlayacağı etkinlikleri uygularken bu kazanım veya çıktıların yansıtacağı değerlerle daha çok tanışma fırsatı bulacaklardır. Bu anlamda öğretmenlerin planlayacakları etkinliklerde hedeflenen kazanım veya çıktıları çocukların ulaşırken bu kazanım veya çıktıların doğrudan veya dolaylı olarak çocuklara kazandırabileceği değerleri incelemek gereklidir. Bu bağlamda bu çalışmada 2024 Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024) yer alan çıktıların çocuklara değerleri kazandırmada bir

önceki 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na (MEB, 2013) göre ne kadar daha az/çok rol oynayabileceğini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma temel nitel özellik göstermektedir. Nitel araştırmalar araştırmanın olgusuyla ilgili bilmediğimiz, az bilgiye sahip olduğumuz ve keşfetmemiz gereken araştırma problemlerini ele almak için son derece uygundur (Creswell, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim için yayınladığı programlar oluşturmaktadır. Bu programlardan ilki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 2013 yılında yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) iken ikincisi Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Yüzyılı projesi olan Maarif Model programlarından Okul Öncesi Eğitim Programı'dır (MEB; 2024)

Verilerin Analizi

Çalışmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) ve Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2024), nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren dokümanların analiz edilmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024) bulunan çıktılar ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) bulunan kazanımlar Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024) bulunan değerler listesine göre incelenmiş ve bu değerleri ne kadar içerdiği analiz edilmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) herhangi bir değerler listesi bulunmadığından ve Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024) yer alan değerler listesindeki değerlerin sadece bu programa özgü değerler olmadığı görüldüğünden ve programda yer alan çıktıların bu değerlere göre oluşturulduğuna yönelik bir ifade programda yer almadığından ele alınan değerler bu listeden seçilmiştir. Bu listede yer alan değerler adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleridir. Ayrıca analiz sürecinde 2 alan uzmanının fikirleriyle hareket edilen araştırmanın veri analiz süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri analiz süreci devam ettiğinden bu bölümde beklenen sonuçlar paylaşılacaktır. Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2024) kendi içerisinde bir değerler eğitimi modeli barındırsa da 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB 2013) bir model barındırmadığı için değerler eğitimi bağlamında başarısız olduğunu söylemek güçtür. Aynı şekilde Maarif Model Okul

Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2024) da bir değerler eğitimi modeli içermesi tek başına değerler eğitim bağlamında başarılı olduğunu göstermez.

Çalışma da incelenen nokta ise programlarda bulunan hedeflerin değerleri kadar yansıttığıdır. Literatür incelendiğinde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) yer alan kazanımların 2013'ten önceki yayınlanan programlara göre daha fazla değeri yansıttığı (Sapsağlam, 2016), kendi başına incelendiğinde ise değerleri içermeye sayısının yeterli olduğu (Aral ve Kadan, 2018) bu bağlamda Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'na (MEB, 2024) yaklaşabileceği veya onu geçebileceği beklenmektedir. Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2024) ise odaklarından birinin değerler olmasından dolayı daha yüksek sonuçlar verebileceği muhtemeldir. Bu çalışma 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) üzerinde daha önce yapılan çalışmalar gibi az sayıda değer veya kazanımları ele alarak değil programdaki tüm kazanımları daha fazla sayıda değer açısından inceleyeceğinden 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2013) da yüksek sonuçlar vermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif model, okul öncesi eğitim programı, değerler eğitimi

Kaynakça

Aral, K., ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken çocukluk çalışmaları dergisi*, 2(1), 113–131.

Bhatia, R. (2022). A study to instill values in preschool children through classroom and follow up activities. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 9(7), 75-78.

Creswell, J. W. (2020). Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (3. Baskı). (H. Ekşi, Çev.). EDAM Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 4. Baskı).

Çalışandemir, F. Ve Altun, M. (2019). Erken çocuklukta değerler eğitimi. A. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* (1. Baskı, s. 115-134) içinde. Anı Yayıncılık

MEB. (2013). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf

MEB. (2024). 2024 Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı.

<https://cdn.eba.gov.tr/icerik/GorusOneri/2024ProgramlarOnayli/2024programokuloncesiOnayliKod.pdf>

Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(9), 683-700.

Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52(4), 1333-1336. <https://doi.org/10.2307/1129527>

Uyanık-Balat, G. (2012). Okul öncesinde değerler eğitimi. G. Uyanık-Balat (Ed.), *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri* (1. Baskı, s.4-29) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yeşil, R., ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *TSA*, 2, 65-84.

Yıldırım, A., ve Şimşek, S. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zdanevych, V. L. (2020). Instilling the system of values in preschool children in the cultural and educational space. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11b), 5991- 5999. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082235>

Ebeveynlerin Doğa ile İlişkileri ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Biyofili Düzeyleri

Özde Nur Kulakcı ¹, Kübra Ateş ^{2,*}, Fadime Biçici Uslu ³ & Mine Canan Durmuşoğlu ³

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

² Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

³ Hacettepe Üniversitesi

aateskubraaa@gmail.com

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, bireylerin doğayla olan ilişkilerini şekillendirmede kritik bir dönemdir. Bu dönemde edinilen deneyimler, çocukların doğa ile olan bağlarını güçlendirmede önemli rol oynar. Doğa ile düzenli etkileşim, çocukların merak duygusunu, yaratıcılığını ve problem çözme becerilerini geliştirir (Chawla, 2006). Çocuklar, doğa ile etkileşimde bulduklarında çevreye yönelik farkındalıkları artar ve doğaya karşı daha duyarlı bireyler olarak yetişirler (Wilson, 1984). Bu süreç, çocukların doğa ile olan ilişkilerinin temelini oluşturarak, yaşamları boyunca sürdürecekleri tutum ve davranışları şekillendirir. Kahn'a (2002) göre, doğaya karşı olumlu tutum ve değerler geliştirme çocuklarda yaşamın ilk yıllarında şekillendiği için erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara doğanın bir parçası oldukları bilincinin kazandırılması gereklidir. Bu dönemde verilen doğa eğitimi, çocukların doğa ile pozitif bir ilişki kurmalarını teşvik eder ve onların çevre bilincini geliştirir (Hammond, McFarland, Zajicek ve Waliczek, 2011). Doğa ile kurulan bu bağ, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerinde de katkı sağlar. Örneğin, doğal ortamda vakit geçiren çocuklar, stres seviyelerini düşürür, dikkat dağınıklığını azaltır ve genel olarak daha sakin ve dengeli bir ruh haline sahip olurlar. Bu bağlamda, biyofili eğitimi, sürdürülebilir bir gelecek için kritik bir rol oynar. Erken çocukluk dönemi, biyofili gelişiminin şekillenmeye başlaması açısından oldukça kritik bir dönemdir (Moore ve Marcus, 2008). Ebeveynlerin doğaya yönelik tutumları, çocukların doğa ile olan ilişkilerini doğrudan etkileyebilir (Wells ve Lekies, 2006). Çocuklar genellikle ebeveynlerinden doğaya dair tutumları ve davranışları öğrenirler. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarına doğayı sevmeleri ve doğayla etkileşimde bulunmaları konusunda model olmaları önemlidir. Aileler, çocuklarıyla birlikte doğal alanlarda zaman geçirerek, doğa ile olan bağlarını güçlendirebilirler. Ayrıca, ebeveynler çocuklarına doğa hakkında olumlu değerler ve bilgiler aktararak, onların doğa sevgisini ve çevre duyarlılığını artırabilirler (Soga, Gaston & Yamaura, 2017). Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin doğa ile ilişkileri ile okul öncesi dönemdeki çocuklarının biyofili düzeyleri arasında ilişkiyi incelemektir. Bu ilişkiyi anlamak, çocukların doğayla olan bağlarını güçlendirmek ve çevresel farkındalıklarını artırmak adına önemli bir adım olacaktır. Aynı zamanda, bu bulgular, erken çocukluk döneminde verilen doğa eğitiminin uzun vadeli etkilerini değerlendirme konusunda da değerli bilgiler sağlayabilir. Böylelikle, doğa ile bağ kuran çocukların, ilerleyen yıllarda çevresel sürdürülebilirlik ve ekolojik denge konusunda daha bilinçli bireyler olarak topluma katkıda bulunmaları teşvik edilebilir.

Yöntem

Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi ve derecesini belirleyerek olası sonuçları tahmin etmeyi hedefleyen nicel bir desen olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırmacıların değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak ve derecelendirmek için kullandığı bir nicel araştırma desendir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde (Ankara, Bayburt, Kocaeli, Van) yaşayan resmi bir okul öncesi kurumunda eğitim gören 60-72 ay aralığındaki 210 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, “Çocuklar için Biyofili Ölçeği” ve ebeveynler için ise “Doğayla İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Rice ve Torquati (2013) tarafından çocukların biyofili seviyelerini tespit etmek amacıyla geliştirilen “Çocuklar için Biyofili Ölçeği”nin, Yılmaz ve Ongan (2017) tarafından Türkçeye uyarladığı versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .68’dir (Yılmaz ve Olgan, 2017). Ebeveynlerin doğayla olan ilişkilerinin ölçülmesi için “Doğayla İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Doğayla ilişki ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Çakır, Karaaslan, Şahin ve Ertepinar (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü Anova ve MANOVA testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocukların biyofili düzeyleri ile ebeveynlerinin doğaya bağlılığı arasında düşük düzeyde, negatif yönde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu, okul öncesi dönem çocuklarının biyofili düzeyleri ile yaşadıkları il, şu an oturulan konut tipi, ebeveynin çocukluğunda dışarıda geçirdiği zaman değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının biyofili düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının biyofili düzeylerinin açık alanda geçirilen zamana göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yaşanan ile göre çocukların biyofili düzeyleri ve ebeveynlerin doğaya bağlılığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyofili, doğaya yakınlık, erken çocukluk, ebeveynler, kentsel çeşitlilik

Kaynakça

Chawla, L. (2006). Research methods to investigate significant life experiences: Review and recommendations. *Environmental Education Research*, 12(1), 359-383. <https://doi.org/10.1080/13504620500510368>

Hammond, D. E., McFarland, A. L., Zajicek, J. M., & Waliczek, T. M. (2011). Growing minds: The relationship between parental attitudes toward their child’s outdoor recreation and their child’s health. *Hort Technology*, 21(2), 217–224.

Kahn, P. H. (2002). Children’s affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. In P. H. Kahn and S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 93-116). London: The MIT Press Cambridge.

Moore, R. C ve Marcus, C. C. (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. S. Kellert, J. Heerwagen ve M. Mador (Yay. haz.). Biophilic design: The theory, science, and practice of bringing buildings to life içinde (s. 153- 203). Hoboken, NJ: Wiley.

Soga, M., Gaston, K. J., & Yamaura, Y. (2017). Gardening is beneficial for health: A meta-analysis. *Preventive Medicine Reports*, 5, 92-99.

Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1-24. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.16.1.0001>

Wilson, O. E. (1984). *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Family-Based Interventions for Children's Digital Media Use: A Systematic Review

Nida Altıparmak Cengiz

Orta Doğu Teknik Üniversitesi
anida@metu.edu.tr

Problem Statement

Today, digital media occupy a significant place in many people's lives, including young children. Research shows that children between the ages of 5 and 8 use the media over three hours a day (Rideout & Robb, 2020), and the time spent increases with age (Smahel et al., 2020). Moreover, the availability of social media for young children is becoming possible. In the UK, many children under 7 have their accounts on social media platforms such as Instagram and YouTube (OFCOM, 2024). Young children's uncontrolled and extended times of exposure to the media is associated with many adverse effects such as increased sedentary time, overweight (Frate et al., 2019), aggressive behavior (Cantor & Wilson, 2003), and sleep problems (Garrison et al., 2011). Correctly analyzing media messages and managing their screen time might be difficult for young children since their cognitive abilities and self-regulation skills are still developing (Cliff et al., 2018). Numerous studies emphasize the value of parental mediation and proper guidance to prevent these adverse effects in the early childhood period (Cantor & Wilson, 2003; Danet, 2020; Vittrup et al., 2016). On the other hand, the study results on parental concerns regarding children's media use are contradictory. According to Danet (2020), parents are apprehensive about their children's digital media use, concerning children's risk of developing an addiction or potential harm to their social-emotional and cognitive development. Also, they are questioning their parenting regarding managing media-related situations (Danet, 2020). Conversely, according to Vittrup et al. (2016), some parents think that digital media exposure supports children's brain development at 0-3 despite WHO's (2019) clear statements about insulating children under one-year-old from screens. Due to these concerns and the misinformation, conducting family-based intervention programs for children's digital media use is crucial.

Numerous family-based interventions have been conducted in the literature to empower families in mediating digital media use of young children. Intervention programs had various aims, such as decreasing children's screen time (Boonmun et al., 2023) and problematic media use (Bleckmann et al., 2014). Also, programs used different strategies, such as organizing special events focused on the child and media topics (Bleckmann et al., 2014). According to Metzler et al. (2012), strategies used in parent-based interventions should be favored by parents, evidence-based, and the objectives of the intervention align with the actual needs of the families. In order to support families in mediating children's media use, interventions should adopt successful strategies and set objectives that respond to families' actual needs. To do this, gaining a holistic understanding of existing family-based intervention programs addressing children's digital media use is essential. Moreover, enlightening the gaps in the literature on the aforementioned subject is considered to be essential to address the missing points in future

intervention programs. For this reason, the current study claims to systematically review family-based intervention programs addressing children's digital media use in the literature. To align with this aim, the current study aimed to address the following research questions:

- What are the objectives of family-based intervention programs addressing children's digital media use?
- What are the effective strategies in family-based intervention programs addressing children's digital media use?

Method

Systematic reviews provide the opportunity to synthesize the accumulated knowledge in the literature and answer research questions based on scientific studies selected based on predetermined criteria (Gurevitch et al., 2018). Since the current study claims to gain a holistic understanding of family-based intervention programs addressing children's digital media use, a systematic review is considered to be the best way to actualize this aim. The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) statement will be followed in this systematic review (Page et al., 2021).

Different combinations of the following terminologies will be searched in significant databases such as Scopus, Web of Science, APA PsycInfo: child, digital media, screen media, family, parent, and intervention program. Inclusion and exclusion criteria for studies are determined as follows:

Inclusion Criteria:

- Studies focusing on digital media use among children in the early childhood period.
- Participants include family members.
- Presence of an intervention program addressing digital media use of young children.
- The study reports the outcomes of the intervention program.
- Peer-reviewed articles.

Exclusion Criteria:

- Studies where participants include only children or teachers without family involvement.
- Studies addressing digital media use among children with disabilities or exceptional needs.
- Studies with unclear or insufficient descriptions of the intervention process.
- Book chapters, theses, and conference papers.

Expected/Temporary Results

The study results are expected to provide a holistic understanding of the objectives of family-based intervention programs addressing children's digital media use and effective strategies used in these intervention programs. The results are anticipated to serve researchers by showing the issues remaining in the dark in the fields of children's digital media use and parental mediation to close potential gaps in

the literature. Moreover, the study can serve policymakers, teachers, and other specialists concerned about young children and their parents in preparation of comprehensive intervention programs that serve the families' actual needs. By doing so, this study is expected to help families acquire correct practices in media mediation and create a healthier media environment for their children.

Keywords: Parental media mediation, children's media use, intervention program, systematic review

References

Bleckmann, P., Rehbein, F., Seidel, M., & Möble, T. (2014). Media Protect—a programme targeting parents to prevent children's problematic use of screen media. *Journal of Children's Services*, 9(3), 207-219.

Boonmun, W., Phuphaibul, R., Hongsanguansri, S., Nookong, A., & Chansatitporn, N. (2023). A Program for Parents' Screen Time Reduction for Preschool Children: A Quasi-experimental Study. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 27(2).

Cantor, J., & Wilson, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology*, 5(4), 363-403.

Cliff, D. P., Howard, S. J., Radesky, J. S., McNeill, J., & Vella, S. A. (2018). Early childhood media exposure and self-regulation: Bidirectional longitudinal associations. *Academic Pediatrics*, 18(7), 813-819.

Danet, M. (2020). Parental concerns about their school-aged children's use of digital devices. *Journal of Child and Family Studies*, 29(10), 2890-2904.

Frate, N., Jenull, B., & Birnbacher, R. (2019). Like father, like son. Physical activity, dietary intake, and media consumption in pre-school-aged children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 306.

Garrison, M. M., Liekweg, K., & Christakis, D. A. (2011). Media use and child sleep: the impact of content, timing, and environment. *Pediatrics*, 128(1), 29-35.

Gurevitch, J., Koricheva, J., Nakagawa, S., & Stewart, G. (2018). Meta-analysis and the science of research synthesis. *Nature*, 555(7695), 175-182.

Metzler, C. W., Sanders, M. R., Rusby, J. C., & Crowley, R. N. (2012). Using consumer preference information to increase the reach and impact of media-based parenting interventions in a public health approach to parenting support. *Behavior Therapy*, 43(2), 257-270.

OFCOM (2024). Children and parents: media use and attitudes report 2024. <https://www.ofcom.org.uk/media-use-and-attitudes/media-habits-children/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2024/>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372.

Rideout, V., & Robb, M.B. (2020). The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight. https://www.common sense media.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf

Smahel, D., MacHackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey Results from 19 Countries. <https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf>

Vittrup, B., Snider, S., Rose, K. K., & Rippy, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their young children's lives. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 43-54.

WHO. (2019). To grow up healthy, children need to sit less and play more. <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

Dijital Çağda Okul Öncesi Öğretmeni Olmak: Teknoloji Kullanımına İlişkin Deneyimler ve Bakış Açıları

Rabia Özen Uyar ^{1,*} & Vahide Yiğit Gençten ¹

¹ Adıyaman Üniversitesi
rabiaozenuyar@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde çocuklar, teknoloji dünyasının içine doğmakta ve dijital yerliler olarak yetişmektedir. Çocuklar, evde, okulda ve toplumda hızla kültürün ayrılmaz bir parçası olan dijital cihazlarla iç içe bir şekilde büyümektedirler (NAEYC & Fred Rogers Center, 2012). Dijital çağın hızla ilerlemesiyle birlikte, teknoloji erken çocukluk eğitiminde de önemli bir yer edinmiştir (Edwards vd., 2017). Okul öncesi sınıflarında teknolojinin entegrasyonu, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Epstein (2015), teknolojinin, uygun şekilde tasarlandığında ve destekleyici yetişkinlerin rehberliğinde kullanıldığında, küçük çocukların öğrenme ve gelişimlerini teşvik edebileceğini ifade etmektedir.

Araştırmalar erken çocukluk sınıflarına teknoloji entegrasyonunun çocukların gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Mobil cihazlar ve uygulamaların küçük çocukların öğrenme ve gelişimi üzerindeki etkilerini derinlemesine anlamak amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir incelemede, Herodotou (2018), çalışmaya dahil edilen 19 araştırmanın büyük çoğunluğunun, mobil cihazların çocukların okuryazarlık gelişimi, matematik, fen ve problem çözme becerilerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur. Huber ve diğerleri (2016), küçük çocukların dokunmatik ekran cihazında problemi çözmeyi öğrenebildiklerini ve bu öğrenmeyi gerçek fiziksel bir bağlama aktarabildiklerini belirlemiştir. Aladé ve diğerleri (2016) ise okul öncesi yaştaki çocukların eğitsel teknolojiden erken STEM becerilerini öğrenebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, Schacter ve Jo (2016) tablet yazılımının okul öncesi çocukların matematik çıktılarını önemli ölçüde iyileştirebileceğini belirtmiştir. Benzer olarak, Disney ve diğerleri (2019) tabletler aracılığıyla kullanılan uygulamaların 3-4 yaşındaki çocukların matematiksel okuryazarlıklarını (sayıları tanıma, sayma, aritmetik problemleri, şekil tanıma ve örüntüler) arttırdığını tespit etmiştir. Neumann ve Neumann (2014) ise tabletlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini (örneğin, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve erken yazma) geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu becerilere ek olarak araştırmalar, teknoloji kullanımının çocukların sosyal etkileşimini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (McLean, 2021). Örneğin, Knauf (2016) dijital medyanın anaokulundaki iletişimin hem kalitesini hem de miktarını etkilediğini belirtmektedir. Lim (2012), çocukların anaokulundaki diğer etkinlik alanlarına kıyasla bilgisayar alanında daha fazla sosyal etkileşimde bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitim ortamlarında kullanılan bilgisayar teknolojisinin çocukları izole etmediği; aksine, küçük çocukların akranlarıyla gelişimsel olarak anlamlı şekillerde sosyal etkileşimlerini desteklediği belirtilmektedir (Lim, 2012).

Dijital teknolojinin kullanımı, küçük çocukların refahı, güvenliği, iletişimi ve öğrenmesi üzerinde kritik bir etkiye sahiptir (Mantilla & Edwards, 2019). Teknolojinin öğretme ve öğrenme süreçlerine etkili entegrasyonunda öğretmenler kilit bir rol oynamaktadır (Teo, 2011). Öğretmenlerin teknolojiye yönelik algıları ve inançları, bu araçları sınıf uygulamalarına ne ölçüde entegre ettiklerinin güçlü bir belirleyicisi olmasına rağmen (Cheng & Xie, 2018), okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine dair kapsamlı araştırmalar henüz yetersizdir ve bu alanda daha fazla çalışma gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna ilişkin deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine inceleyerek bu alandaki uygulamaları daha etkili hale getirmeye yönelik içgörüler elde etmektir.

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında teknoloji kullanımına ilişkin deneyimlerini keşfetmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin güneyinde yer alan bir ilin merkezinde görev yapan üç okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, bağımsız bir anaokulunda görev yapmakta olup, üçü de lisans düzeyinde eğitim almıştır. Katılımcı öğretmenler; 1 yıllık, 5 yıllık ve 15 yıllık deneyime sahip olup, yaşları 27 ile 38 arasında değişmektedir. İki öğretmen kadın, biri ise erkektir. Her üç öğretmen de lisans eğitimleri sırasında teknolojiye ilişkin dersler aldıklarını belirtmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar 48-67 aylık yaş aralığındadır ve sınıflardaki çocuk sayısı 19 ile 25 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, katılımcı öğretmenlerle birebir gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde, öğretmenlere sınıfta mevcut teknoloji kullanımı, teknolojiye bakış açıları, teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonu, teknolojinin çocuklar, öğretmenler ve öğrenme süreci üzerindeki etkileri ve karşılaşılan zorluklar gibi konularda toplam 13 soru yöneltilmiştir. Görüşmelerin süreleri 43, 36 ve 55 dakika arasında değişmiştir. Etik ilkeler doğrultusunda, görüşmeler öğretmenlerin izni alınarak ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi, araştırmacının verilerdeki kodları, ana temaları ve alt temaları keşfetmesini içeren tümevarımsal bir analiz yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir (Saldana, 2013). Araştırma verileri, iki araştırmacı tarafından birlikte analiz edilmiştir. Analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ses kaydına alınan görüşmeler yazıya dökülmüştür. Bu esnada olası hata ve eksiklikleri önlemek amacıyla, ses kayıtları defalarca dinlenmiş ve transkriptlerle karşılaştırılmıştır. İkinci aşamada, tüm transkriptler tekrar tekrar okunarak, öğretmenlerin temsil edici yorumları ve betimleyici anekdotları incelenmiştir.

Üçüncü aşamada, temsil edici verilere dayanarak, benzer kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak, alt temalar bir araya getirilmiş ve ana temalar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları üç ana tema altında sınıflandırılmıştır: (1) Dijital araçlarla yeniden şekillenen öğrenme, (2) Teknolojinin getirdiği fırsatlar ve riskler ile (3) Teknoloji kullanımında karşılaşılan zorluklar. Araştırma bulguları, dijital araçların okul öncesi eğitimde öğrenme süreçlerini nasıl yeniden şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler dijital araçları, dikkat çekme, kavram öğretimi, değerlendirme, materyal hazırlama gibi çeşitli eğitici amaçlar için etkili bir şekilde kullanarak eğlenceli ve etkileşimli öğrenme ortamı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, dijital teknolojilerin çocukların yeni kavramları öğrenme hızını artırdığı, dil becerilerini geliştirdiği ve sosyal etkileşimlerini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenler aynı zamanda teknolojinin mesleki gelişimlerini desteklediği ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler, teknolojinin kontrolsüz kullanımının dikkat dağınıklığı ve davranış problemleri gibi riskleri artırdığına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler teknoloji entegrasyonunun sınıf içinde çeşitli zorluklar yarattığı da belirtilmiştir. Bu zorluklar arasında, sınıf mevcudunun kalabalık olması, yetersiz sayıda bilgisayar veya mouse olması gibi teknik kısıtlamalar, çocukların sıra bekleme ve dikkat sürelerini yönetme problemleri, internet bağlantısı sorunları ve teknolojinin sürekli gelişen doğasına uyum sağlama güçlükleri yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, dijital teknolojiler, okul öncesi, öğretmen görüşleri, çocuk

Kaynakça

- Aladé, F., Lauricella, A. R., Beaudoin-Ryan, L., & Wartella, E. (2016). Measuring with Murray: Touchscreen technology and preschoolers' STEM learning. *Computers in Human Behavior*, 62, 433-441.
- Cheng, S. L., & Xie, K. (2018). The relations among teacher value beliefs, personal characteristics, and TPACK in intervention and non-intervention settings. *Teaching and Teacher Education*, 74, 98-113.
- Disney, L., Barnes, A., Ey, L., & Geng, G. (2019). Digital play in young children's numeracy learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(2), 166-181.
- Edwards, S., Henderson, M., Gronn, D., Scott, A., & Mirkhil, M. (2017). Digital disconnect or digital difference? A socio-ecological perspective on young children's technology use in the home and the early childhood centre. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 1-17.
- Epstein, A. S. (2015). Using technology appropriately in the preschool classroom. *Exchange Focus*, 28(1), 1-19.
- Herodotou, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 1-9.

Huber, B., Tarasuik, J., Antoniou, M. N., Garrett, C., Bowe, S. J., Kaufman, J., & Team, S. B. (2016). Young children's transfer of learning from a touchscreen device. *Computers in Human Behavior*, 56, 56-64.

Knauf, H. (2016). Interlaced social worlds: Exploring the use of social media in the kindergarten. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 36(3), 254–270.

Lim, E. M. (2012). Patterns of kindergarten children's social interaction with peers in the computer area. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7, 399-421.

Mantilla, A., & Edwards, S. (2019). Digital technology use by and with young children: A systematic review for the Statement on Young Children and Digital Technologies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(2), 182-195.

McLean, A. (2021). Technology to increase peer interactions in preschool (Master's thesis). Northwestern College.

National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center (2012). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf

Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42, 231-239.

Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Schacter, J., & Jo, B. (2016). Improving low-income preschoolers mathematics achievement with Math Shelf, a preschool tablet computer curriculum. *Computers in Human Behavior*, 55, 223-229.

Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57, 2432–2440.

UbD Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Programının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Çağla Su Aktaş^{1,*} & Nihal Yurtseven¹

¹ Bahçeşehir Üniversitesi
c.caglasuaktas@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz koşullarında küreselleşme ve dijitalleşmenin karşılıklı etkileri ile birlikte dünyamız tarihte görülmemiş bir hızda yeni bir değişim dönemine girmiştir. Artan sorumluluklar, bilgi akışının hızlanması, internet, telekomünikasyonun hızlı bir hal alması, trafik gibi nedenler insan yaşamında pek çok faaliyetin hızla yapılmasına sebep olmaktadır. Telefon ve bilgisayar gibi teknolojik cihazlara gösterilen yoğun ilgi; göz temasında azalmalara, kısa cümleler kurulmasına ve kısa cevaplar verilmesine, sohbetlerde kısaltmaların görülmesine ve duygu ve düşüncelerin paylaşımının minimum düzeyde gerçekleşmesine sebebiyet vermektedir (Akaroğlu, 2022). Buna bağlı olarak dünya üzerindeki yaşam standartları ve yaşam paradigması üzerinde bir değişim söz konusu olduğu düşünülmektedir. Değişen koşullar ile birlikte sosyal yaşamda bireyin sahip olması gereken yaşam becerileri de değişmiştir. Her yerde karşımıza çıkan 21. yy. yaşam becerileri de bizlere, bireyin SDÖ becerilerinin insan yaşamında kendisini öne çıkaran bir etken olduğunu göstermektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası organizasyonlar İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen senelerde "eğitim" ekonomik kalkınma için bir anahtar olarak görülmeye başlanmıştır (Resnik, 2006; Balcı & Yıldız, 2022). Günümüzde eğitim çerçevesi incelendiğinde, öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin ötesinde toplumsal işlevleri kapsadığı görülmektedir (Apple, 2012; Özer ve diğ., 2020; Suna ve diğ., 2021). Bilgiye erişimin giderek daha da kolaylaşması, daha zengin öğrenme ortamlarının öğrencilere sunulması, uyaran çeşitliliğindeki artış gibi nedenlerle geleneksel eğitim anlayışında büyük bir dönüşüme gidilmiştir. Bu dönüşüm, öğrencilere kazandırılacak becerilerin kapsamı ve bağlam bakımından da etkilemektedir (Suna ve diğ., 2021). 20.yy'a kadarki süreçte araştırmaların odağında bireyin düşünebilme özelliği varken; 20.yy'dan başlayarak bireyin sosyal yaşamı ve duygularının önemi fark edilmiştir ve araştırmalarda duygulara yoğun ilgi gösterilmiştir (Goleman, 1995; Izard, 2009; Ağaoğlu, 2019). Günümüzde eğitim sistemlerinin kazandırmayı hedeflediği beceriler değişmektedir ve sosyal ve duygusal bir varlık olan bireyin sadece bilişsel gelişimine odaklanılmasının yeterli olmadığı belirtilmektedir (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004; Asra, 2022). Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018), eğitim sisteminin çift kanadı temsil ettiği ve akli ve kalbi birleştiren bir yolculuğa ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır. Bu bakımdan, eğitim sistemi çerçevesinde bireyin bütünsel gelişimi göz önünde bulundurulmalı ve sosyal ve duygusal gelişim alanına ilişkin beceriler eğitim sisteminin odağında olmalıdır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme becerileri tanımlanmamasına rağmen insana ilişkin yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Belgede SDÖ becerilerinin gelişimini destekleyeceği düşünülen yönetsel önerilere (esnek program, projelere verilen ağırlık,

öğrencilere seçim yapma imkânı gibi) yer verilmesinin SDÖ alanına ilişkin önemli bir gelişme olduğu düşünülmektedir (Göl-Güven, 2021). Anlamaya dayalı bir öğretim tasarım modeli olan UbD, Yurtseven ve Doğan'a göre (2018), temelinde sondan başa doğru bir yaklaşımı benimsemektedir. UbD ile hazırlanan ders planları, istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planını kapsayan üç aşamadan oluşmaktadır (Yurtseven & Doğan, 2018). Altun ve Yurtseven'e göre (2019), UbD anlamayı ve kalıcı öğrenmeyi hedefleyen temel sorular ve değerlendirme araçlarını içermektedir. Bu model çerçevesinde, öğrencilerin ezbere bilgileri hatırlanmaları ve kısa süreli bellekte tutmaları haricinde, öğrenmenin odağında anlamının olduğu ve öğrencilerin edindikleri bilgileri farklı ünitelere ve de günlük yaşama transfer edebilmeleri yatmaktadır. Erken çocukluk döneminde kazanılan becerilerin bireyin ileriki yaşamı üzerinde bireyi olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, mevcut çalışmada kullanılacak sosyal duygusal öğrenme becerileri programının anlamaya dayalı bir öğretim tasarım modeli olan UbD çerçevesinde tasarlanmasının çocukların kalıcı ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmeleri üzerinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Tüm bunlar ışığında, UbD modeli çerçevesinde hazırlanmış SDÖ Becerileri Programının SDÖ becerilerine olan etkilerinin belirlenmesi ve söz konusu olan etkinin hangi düzeyde gerçekleştiğinin incelenmesi önem taşımaktadır. Mevcut araştırma, UbD temelli SDÖ Becerileri Programı'nın, beş yaş grubu çocuklarının SDÖ becerileri üzerinde söz konusu olan etkinin düzeyini ve yansımalarını inceleyerek alan yazına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

UbD temelli SDÖ Becerileri Programının okul öncesi çocuklarının sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel ve nitel modellerin birlikte kullanıldığı karma yöntem modeli kullanılmıştır. Mevcut araştırmanın karma desen modeli gömülü desen olarak belirlenmiştir. Bu desen türü daha çok nicel araştırma desenlerinde deneysel ve ilişkisel araştırmaların nitel çalışmalar ile desteklenmesinde rol oynamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2023). Mevcut çalışmada nicel araştırma modellerinden biri olan tek grup ön test – son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel çalışmalarının desteklenmesi amacıyla nitel çalışmalar kullanılmıştır. Mevcut araştırmanın nitel verilerini uygulayıcı öğretmenin alan notları ve uygulama sürecinde elde edilen çocuk çalışmaları (doküman) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ilinde bulunan bir belediye anaokulunun 5 yaş sınıfında öğrenim görmekte olan toplam on beş okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. UbD temelli tasarlanan SDÖ Becerileri Programı 12 hafta boyunca çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Okul Öncesi Sosyal Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık (SEARS) ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise uygulayıcı öğretmenin alan notları ve deneysel çalışma sürecinde çocuklardan elde edilen dokümanlar ile elde edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçek, araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda, çocuklar 4'lü Likert üzerinden değerlendirmiştir. SEARS ile elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesi SPSS 29.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacına ve cevap aranan araştırma sorusuna ilişkin olarak deney grubunun ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın nicel

verileri Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada uygulayıcı öğretmenin alan notları ve deneysel çalışma sürecinde çocukların gerçekleştirdikleri çalışmalar (dokümanlar) ve performans görevleri nitel verilerin toplanması sürecinde kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Mevcut araştırma çerçevesinde sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamalar, sınıf içi gerçekleştirilen sohbet ve tartışma çalışmaları, sınıf içi etkileşim ve uygulayıcı öğretmenin alan notları aracılığıyla elde edilen tüm veriler öncelikle transkript edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından okunarak kodlanmış, kategorize edilmiş, temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacı elde etmiş olduğu sonuçların güvenilirliğini sağlamak amacıyla 12 hafta boyunca çocukların gerçekleştirmiş oldukları çalışmaları (dokümanları) gözden geçirilmiştir. Son olarak, elde edilen bulgular uzman görüşüne sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre; deney grubu çocuklarının SEARS'tan aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik düzeylerinin son test lehine anlamlı bir farklılık oluşturmasının sebeplerinin; SDÖ Becerileri programının tasarımında UbD öğretim tasarım modelinin kullanılması ve UbD öğretim tasarım modelinin programın etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca CASEL'in SDÖ çerçevesinde ele aldığı beş temel SDÖ becerisine ilişkin becerilere yer verilmesinin de programın etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir. Bu durum kapsamlı ve açık SDÖ kazanım ve göstergelerini içeren bir programın tasarlanmasında etkili olmuştur.

Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara göre; deney grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal becerilerinin alt bileşenlerine ilişkin her bir beceri boyutunda farkındalık kazandıkları ve SDÖ programının çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki yansımalarının olumlu yönde şekillendiği sonucuna varılmıştır. Çocukların SDÖ becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir gelişim göstermesinin en önemli sebeplerinden birinin çocukların SDÖ yeterliliklerinin geliştirilmesi için uygulanan öğretim uygulamalarının olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma bulgularının ışığında elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi beş yaş grubu çocukları için tasarlanmış UbD temelli SDÖ Becerileri programının çocukların SDÖ becerileri üzerinde anlamlı ve etkili bir gelişim gerçekleştirmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal duygusal öğrenme, UbD (Anlamaya dayalı tasarım), okul öncesi, sosyal-duygusal gelişim

Kaynakça

Ağaoğlu, F. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Akaroğlu, G. (2022). Parental attitudes and social emotional well-being predict digital game addiction in Turkish children. *The American Journal of Family Therapy*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01926187.2022.2117249>

Altun, S. ve Yurtseven, N. (Ed). (2019). *Tasarımcı Öğretmen UbD El Kitabı*. Ankara: Asos Yayınları.

Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.

Asra, B. (2022). Okuma çemberlerinin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balcı, M.C. ve Yıldız, A. (2022). Yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye: Faure ve Delors raporları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 149- 174. doi:10.9779.pauefd.1068818

Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi

Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (58. Basım) (Çev. Banu Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.

Göl Güven, M. (2021). SDÖ tanımı kavramsal çerçevesi ve modeller. M. Göl Güven (Ed.), *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme* (ss. 27-57). İstanbul: Yeni İnsan Yayın Evi.

Gülay Ogelman, H., Saraç, S., Önder, A., Abanoz, T., & Akay, D. (2021). Okul öncesi sosyal-duygusal beceriler ve psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 231-242.

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için: 2023 eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf adresinden erişildi.

Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P., & Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246.

Resnik, J. (2006). International organizations, the “education-economic growth” black box, and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, 50(2), 173-195.

Yurtseven, N., & Doğan, S. (2018). Okul 6ncesi 6đretimde UbD uygulamaları: 6đretmen ve 6đrenci perspektifinden yansımalar. Hacettepe 6niversitesi Eğitim Fak6ltesi Dergisi, 33(3), 656-671. doi: 10.16986/HUJE.2018037101

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?. New York: Teachers College Press.

Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemini Kullanan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

Merve Ceylan

Milli Eğitim Bakanlığı
merveceylan6@gmail.com

Problem Durumu

Okuma ve yazma, bireylerin yaşamları boyunca çevrelerine ilişkin bilgi edinmede ve kendini başkalarına ifade etmede en sık kullandıkları iletişim araçlarından biridir. Bu nedenle tüm çocukların ilköğretim çağındaki bilişsel ve fiziksel hazır bulunuşlukla birlikte okuma ve yazmayı öğrenmeleri beklenmektedir. Bu öğrenme sürecinin ne derece hızlı ve etkili geliştiği ise, çocuğun özellikle okula başladığı dönemde sahip olduğu okuma yazmaya ilişkin önkoşul bilgi ve beceri düzeyleri ile ilgilidir. Erken okuryazarlık, çocukların okul öncesi dönemde okuma ve yazmaya ilişkin kazanımları gereken önkoşul bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Sulzby ve Teale, 1991). Yapılan birçok araştırmada erken okuryazarlık becerilerinin kısa ve uzun vadede çocukların gelecekteki okuma yazma öğrenimlerini (Ergül ve ark., 2017), akademik başarılarını (Cunningham ve Stanovich 1997; Rodriguez, Hiner ve Montiel, 2009) okul başarılarını (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014), dil becerilerini (Noble ve ark., 2019; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017) güçlü bir şekilde etkilediği ortaya çıkmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerini vaktinde ve yeterince kazanamamış çocuklar genellikle okumayı öğrenme sürecinde büyük güçlüklerle karşılaşmakta, yaşitlarının gerisinde kalmaktadır. Okumada güçlük yaşayan çocukların ise akademik başarısızlık yaşama olasılıkları artmakta ve buna bağlı olarak yaşamlarındaki başarı şansları azalmaktadır. Öte yandan çocukların okulun ilk yılında yaşayacakları bu başarısızlık deneyimi onların okula ve okumaya karşı negatif tutumlar geliştirmesine ve özgüven duygularının azalmasına sebep olmaktadır (Han ve ark., 2011; Kush, Watkins, ve Brookhart, 2005). Bütün bu olumsuz deneyimlerinin etkileri ise büyük olasılıkla ya hiç ortadan kaldırılamamakta ya da kaldırılması çok uzun bir süre ve çaba gerektirmektedir (Torgeson, 1998). Dolayısıyla bu becerinin erken yaşlarda kazanılması önemlidir. Erken okuryazarlık, okuma yazmayı okul öncesi dönemde öğrenmekten ziyade, ilköğretimde okuryazarlığa kolay bir geçiş yapabilmek için çocuğun okul öncesinde kazanması gereken önkoşul becerileri içermektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Ebeveynlerin ev ortamında çocuklarla gerçekleştirdikleri birlikte kitap okuma etkinlikleri erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bu bağlamda geliştirilen ve yetişkin ile çocuk arasında etkin bir iletişimi temel alan Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamaları yetişkinin; okuma sırasında aktif dinleyici konumunda olması, çocuğa öykü ile ilgili sorular yönelterek konuşma fırsatları sağlaması, bilinmeyen sözcükleri tanımlaması ve çocuktan gelen yanıtları tekrarlayarak genişletmeler yapması bakımından geleneksel kitap okuma yöntemlerinden farklılaşmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yetişkinlerde ebeveynlerden sonra çocukla en çok iletişim halinde olan ve en çok vakit geçiren ilk yabancı kişiler okul öncesi öğretmenleridir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık becerilerinin çocuğa kazandırılması açısından büyük önem arz etmektedir. Ergül ve arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmada ana sınıflarında gerçekleşen kitap

okuma çalışmalarının, niteliksel ve niceliksel özellikleri bakımından etkileşimli kitap okuma uygulamalarından önemli derecede farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın amacı etkileşimli kitap okuma eğitimi almış olan ve bu yöntemi sınıflarındaki etkinlikler esnasında kullanan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların erken okur yazarlık becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak çocuklar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin bu bilgileri ne düzeyde sınıflarında uygulayabildikleri üzerine yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bağlamda çalışma grubunu Diyarbakır ilinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Öğretmenlerin daha önce etkileşimli kitap okuma eğitimi almış olmaları ve bu yöntemi sınıflarında uygulamış olması şartları aranmıştır. Araştırma nitel desenedir. Öğretmenlerin sınıflarında etkileşimli kitap okurken nelere dikkat ettiklerini ortaya koymaya yönelik bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken okul öncesi eğitimi alanında doktora yapmış ve etkileşimli kitap okuma yöntemi hakkında akademik çalışmalar yürütmüş bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formunda kitap tanıtım çalışmaları, içeriksel ve şekilsel öğeler, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, anlama ve ifade etme gibi alt kategorilerde öğretmenlerin nasıl davrandıklarına dair tutumlarını ortaya koyacakları çeşitli sorular bulunmaktadır. Aynı zamanda bu tutumlarını etkilemeleri muhtemel olan bazı demografik değişkenler de sorulmuştur. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri alınarak görüşme formu çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen 30 okul öncesi öğretmenine ulaştırılmış ve sorulara net cevaplar alındığından emin olunmuştur. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra katılımcılardan gelen cevaplar kodlara ayrılarak iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Kodlama tutarlılığını sağlamak için Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık yüzde 90 düzeyinde yüksek güvenilirlikli bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadaki demografik değişkenlerden biri öğretmenlerin mezun oldukları bölümdür. Okul öncesi öğretmenleri (lisans) ile çocuk gelişimi (önlisans) bölümünden mezun olan öğretmenler arasında kitap tanıtım çalışmaları temasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine bir farklılık görülmektedir. Çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerin yazar, yayınevi, resimleyen bilgisi verme konusunda zayıf kaldıkları görülmüştür. Aynı zamanda bu öğretmenler hedef kelime belirleme temasında da düşük puana sahip bulunmuşlardır. Katılımcıların 28'i soru cevap kısmını hikâyenin başından başlayarak sonuna kadar sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Bu istenen bir tekniktir. Bu tekniği kullanmayan iki öğretmen ise gerekçe olarak hikâyenin konusunun dağıldığını öne sürmüşlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı hikâye seçerken hem şekilsel hem de içeriksel bütün detayları titizlikle incelerken beşi kitapları sadece içeriksel olarak incelediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın dikkat çekici bir bulgusu katılımcı öğretmenlerin 25'inin hikâye anlatma etkinliğine başlamadan önce kitabı kendilerinin detaylı olarak okuduklarını ve çeşitli hazırlıklar yaptıklarını belirtmeleridir. Bu etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanan öğretmenler için anlamlı bir çalışmadır. Çünkü kitap çocukla buluşmadan önce öğretmenin teknik bir

ön hazırlığını gerektirir. Çalışmanın ilginç bir bulgusu ise öğretmenlerin tamamının etkileşimli kitap okuma hakkında bilgisinin olduğu halde yarısının harf-ses çalışmalarını pratikte hiç uygulamıyor oluşlarını belirtmeleridir. Yine 30 öğretmenden 10'u hedef kelime temasında da çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bunların olası nedenleri bir başka çalışma ile araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, erken okuryazarlık, okul öncesi

Kaynakça

Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Dialogic Reading: Its Effectiveness on Receptive and Expressive Language of Children in Need of Protection. *İlköğretim Online*, 13(2), 622- 639.

Cunningham, E. A., & Stanovich, E. K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., et al. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184.

Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında Uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması.

Han, J. H., Bryce, S. N., Ely, E. W., Kripalani, S., Morandi, A., Shintani, A., ... & Schnelle, J. (2011). The effect of cognitive impairment on the accuracy of the presenting complaint and discharge instruction comprehension in older emergency department patients. *Annals of Emergency Medicine*, 57(6), 662-671. doi:10.1016/j.annemergmed.2010.12.002

Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11, 29-44. doi: 10.1080/13803610500110141

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. ve Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>

Rodriguez B, Hines R. ve Montiel M (2009) Mexican American mothers of low and middle socioeconomic status: Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 40, 271–282. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0053\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0053))

Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.

Torgeson, J. K. (1998). Catch Them Before They Fall. *American Educator*, 22, 32-39.

Wesseling, P. B., Christmann, C. A. ve Lachmann, T. (2017). Shared Book Reading Promotes Not Only Language Development, But Also Grapheme Awareness in German Kindergarten Children. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Ebeveynlerin Gözünden Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi

Hurşide Kübra Özkan Kunduracı¹ & Pelin Pekince^{2,*}

¹ Gazi Üniversitesi

² Kırklareli Üniversitesi

pelinpekince@gmail.com

Problem Durumu

Oyun, çocukların kendi deneyimlerinden yararlanarak dünyayı anlamalarını sağlar ve gelişimlerinin, büyümelerinin ve öğrenmelerinin her evresini önemli ölçüde etkiler. Oyun oynarken çocuklar, kendileri için bir şeyler yapma, kontrol sağlama, becerilerini test edip kullanabilme ve kendilerine güven kazanma fırsatı bulurlar. Oyunun oynandığı çevre ve koşullar çocukların yeterlilik hissi geliştirebilmeleri açısından önemlidir (Isenberg ve Jalongo, 2006). Çocuklar zamanlarının çoğunu yeni materyalleri, olayları ve ilişkileri keşfetme, çevrelerindeki insanları ve nesnelere anlamlandırmaya çalışarak geçirirler. Bu nedenle oyun yoluyla çocukların bilişsel, fiziksel/hareket, sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenir (Wellhausen ve Kieff, 2001). Oyun, cinsel gelişim açısından da sosyalleşme etkileri yapmakta ve kültürden kültüre değişmektedir. Aile, akranlarla ilişkiler ve kitle iletişim araçları çocuk oyunlarında cinsiyet farklılıklarının oluşmasına katkı sağlar (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Oyun yoluyla çocuklar yaşadıkları toplumun kültürü ve yetişkinlerden öğrendiği cinsiyete ilişkin baskın inançlardan etkilenirler. Çocuklar kendilerinden beklenen cinsiyet rolüne uyum sağlarlar, bu da çocukların davranışlarının kültürel stereotiplerle uyumlu ve toplumsal normlara uygun olmasını sağlar (Yuen & Shaw, 2003).

Tüm sosyo-ekonomik gruplar ve kültürlerde çocuklar, oyun ve oyuncak tercihlerinde cinsiyet farklılıkları gösterirler. Erkek çocuklar genellikle daha aktif, sert ve itişmeli oyunları tercih ederken, kız çocuklar daha sessiz ve pasif oyunları tercih etmektedir (Trawick-Smith, 2014). Bu cinsiyet farklılıkları, çocukların cinsiyete bağlı rolleri ve duyguları erken yaşlarda göstermeye başladığını işaret eder. Çocuklar, kendi cinsiyetlerine uygun olan oyunları seçtiği gibi cinsiyete özgü oyuncakları da seçme eğilimindedirler. Örneğin, kız çocukları bebeklerle, erkek çocukların ise arabalarla oynamaya daha isteklidir ve ebeveynlerin de bu farklılıkları sosyalleştirmede katkıları olduğu görülmektedir (Frost vd., 2008; Zahn-Waxler, Shirliff ve Marceau, 2008). Ebeveynler, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmelerinde ve oyun tercihlerinde önemli bir rol oynar. Çocuklar, ev ortamında edindikleri deneyimlerle ve ailede yaşanan durumlarla toplumsal cinsiyet rollerini öğrenirler (Bach, 2008; Else, 2009). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların oyuncu davranışları ve oyunu düzenleme becerileri genellikle sınırlıdır. Aileler, oyuncaklar ve nesnelere aracılığıyla çocuklara model olur, materyaller sağlar ve oyunun gelişimini destekleyici yöntemler bulabilirler (Sluss, 2005).

Araştırmalar, kız ve erkek çocuklarının oyun ve oyuncak tercihleri arasında belirgin cinsiyet farklılıkları gösterdiğini ortaya koymuştur (Trawick-Smith, 2014). Bununla birlikte, bazı araştırmalar çocukların

oyuncak tercihlerindeki cinsiyet farklılıklarının doğuştan gelmediğini, aksine sosyalleşme ve bilişsel cinsiyet gelişimi tarafından şekillendirildiğini öne sürmektedir. Örneğin, Jadva ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında hem kız hem de erkek çocuklarının 12 aylıkken araba yerine oyuncak bebekleri tercih ettiği, ancak yaş ilerledikçe erkek çocuklarının oyuncak bebeklerden kaçınma davranışı sergilediği bulunmuştur. Bu bulgular, erkek çocuklarının oyuncak bebeklerden kaçınma davranışının sonradan edinilmiş bir eğilim olabileceğini düşündürmektedir. Çalışma, kız ve erkek bebeklerin oyuncak, renk ve şekil tercihlerindeki cinsiyet farklılıklarının doğuştan gelen faktörlerden ziyade sosyalleşme veya bilişsel cinsiyet gelişiminden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Göncü'nün (2001) de belirttiği gibi, oyun ile ilgili çalışmaların yapılandırılmış bir ortamda gerçekleştirilmesi, oyunun kültürel ve toplumsal etkisini tam olarak yansıtmayabilir. Bu nedenle çocukların oyun becerilerinin doğal çevrelerinde izlenmesi ve birinci kaynaklardan bilgi alınması önerilmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının oyun ve oyuncak tercihlerindeki toplumsal cinsiyet etkilerini nasıl algıladıkları ve bu tercihlere nasıl yön verdikleri üzerine yapılacak bu çalışma çocuk gelişimi alanında önemli bilgiler sağlayabilir. Bu çalışma, ebeveynlerin gözünden okul öncesi çocuklarının oyun ve oyuncak tercihlerini toplumsal cinsiyet açısından incelemeyi ve ebeveynlerin bu tercihlere nasıl etki ettiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilecektir. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden kartopu örnekleme kullanılacaktır. Kartopu örnekleme, araştırmada belirlenen ölçütlere kolayca uyan katılımcılara yer vermeyi içermektedir. Katılımcılara ulaştıktan sonra, diğer katılımcılara ulaşmaları istenerek kartopu büyütülür ve böylece bilgi sağlayacak yeni durumlar ortaya çıkar (Patton, 2014). Veri toplama aracı olarak ebeveynlere yarı yapılandırılmış görüşme formu gönderilecek ve ebeveynlerin soruları kendilerinin yazılı olarak cevaplamaları istenecektir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda; “çocukların evde en çok oynadıkları oyuncaklar, bu oyuncaklarla evde nasıl oyunlar kurdukları, oyuncak alırken nelere dikkat ettikleri, çocuklarının oyuncak tercihlerini nasıl yönlendirdikleri, çocuklarına en son aldıkları 3 oyuncakın ne olduğu, ebeveynlerin çocuklarının nasıl oyuncaklarla oynamalarını tercih ettikleri, cinsiyete özgü olmasının kriter olup olmadığı, çocukların cinsiyete özgü oyuncaklarla oynamasına ilişkin görüşleri, çocukları hangi oyunları oynarken nasıl destekledikleri, cinsiyete özgü oyunlar oynamadığında nasıl tepkiler verdikleri ve ebeveynlerin çocukken en çok hangi oyuncaklarla nasıl oyunlar oynadıkları” sorulacaktır. Araştırmanın verilerinde veri doygunluğuna bakılacak, veri doygunluğu sağlanana kadar katılımcıların sayısı arttırılacaktır. Verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir. İçerik analizi sonucunda oluşan tema, kategori ve alt kategoriler için araştırmacı üçgenlemesi yöntemi kullanılacak ve verilerin güvenilirliği; Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü (Miles ve Huberman, 2015) kullanılarak hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, çocukların cinsiyete özgü oynadıkları oyun türleri ve oyuncak tercihleri belirlenecektir. Çocukların tercih ettikleri oyun ve oyuncaklar toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında tartışılacaktır. Bununla birlikte, ebeveynlerin toplumsal cinsiyet bağlamında çocuklarının oynadıkları

oyun ve oyuncaklara bakış açısı ve bu oyun ve oyuncakları satın alınması konusunda ne tür etkilerinin olduğu belirlenecektir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin, çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerine uygun görmedikleri oyun ve oyun tercihleri konusunda ne tepkiler verdikleri tartışılacaktır. Elde edilen veriler doğrultusunda ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarının, çocukların oynadıkları oyunları ve oyuncak seçimlerini nasıl şekillendirdiği değerlendirilecektir. Bu doğrultuda, çalışma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılarak alan yazına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, oyun, oyuncak tercihi, toplumsal cinsiyet rolleri

Kaynakça

Bach, L.M. (2008). Flow and effective scaffolding: a study of mother child play (Doctoral dissertation). Illinois State University. Retrieved from

<https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304606545/E5D974F252A745EEPQ/1>Else, P. (2009). The value of play. London: Continuum International Publishing Group.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). Play and child development. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Göncü, A. (2001). Toplumsal ve kültürel bağlamın çocuk oyunlarındaki yeri. Dünyada ve Türkiye’de değişen çocukluk. 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, 37-50.

Isenberg, J.P. ve Jalongo, M. R. (2006). Creative thinking and arts-based learning. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Santrock, J. W. (2014). Yaşam boyu gelişim (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.Sluss, D. J. (2005). Supporting play: birth through age eight. Boston: Wadsworth Publishing.

Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim. (B. Akman, Dü.) Ankara: Nobel.

Yuen, F. C. & Shaw, S. M. (2003). Play: The reproduction and resistance of dominant gender ideologies. World Leisure Journal, 45(2), 12-21.

Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. Annual Review of Clinical Psychology, 4, 112–129.

Deprem Bölgesinde Üniversite Okumak: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Deneyimleri

Şeyma Sultan Bozkurt

İnönü Üniversitesi
sseymabozkurt@hotmail.com

Problem Durumu

Yeryüzünün hemen her yerinde gerçekleşen doğal afetler; öngürülebilir veya öngörülemeyen, boyutuna ve türüne göre can ve mal kaybına, maddi hasarlara yol açan, nüfus üzerinde ciddi etkilere neden olabilen, doğal ve beşeri yaşamda kısa ve uzun süreli etkileri olan, genellikle birden ortaya çıkan, kolay önlenemeyen, gerçekleştiği bölgeyi ve çevreyi etkisi altına alan olgu ve olaylar olarak tanımlanmaktadır (Hidalgo & Baez, 2019; Sever, 2019) Normal yaşam şartlarını değiştiren afetler toplumda derin izler bırakmakta, geçmişte yaşanmış olan her bir afet insanların, toplumların coğrafyaya ilişkin belleğini oluşturmaktadır (Arıcı vd., 2023). Doğal afet türlerinden biri olan depremler yeryüzünü etkilemekle birlikte ekonomik, sosyal, psikolojik, toplumsal boyutlarıyla insanlar, toplumsal yapı ve kurumlar üzerinde kısa ve uzun süreli olumsuz etkilere neden olmaktadır (Bozkurt, 2023; Lindell & Prater, 2003; Öztürk, 2013). Deprem en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitimidir. Deprem oluşturduğu tahribatın boyutuna göre eğitimde birtakım aksamalar meydana gelebilmektedir. Ülkemizde 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen ve asrın felaketi olarak nitelendirilen Kahramanmaraş merkezli depremlerde 11 ilimiz etkilenmiş, ciddi oranda can kaybı ve maddi hasar meydana gelmiştir (Duruel, 2023). Bu süreçte, depreme karşı hazırlıklı olmada, toplumsal bilincin sağlanmasında rolü son derece önemli olan eğitim alanında tüm kademelerde birçok zorluk yaşanmıştır.

Genç yetişkinlik döneminde yer alan üniversite öğrencileri; üniversite hayatının zorlukları, artan akademik sorumluluklar, kişisel gelişim beklentileri, kimlik oluşturma, sosyal bağlantılar kurma, bütçe yönetimi, atanma, iş bulma kaygısı gibi birçok süreç faktörünü ve stresli durumları yaşadıkları için depremden en çok etkilenen gruplardan birisi olarak değerlendirilmektedir (Uygur, 2024). İlgili literatürde, depremi yaşamış üniversite öğrencilerinin sosyal destek ağlarına ilişkin algılarının (Uygur, 2024), öğretmen adaylarının deprem farkındalığına ilişkin görüşlerinin (Bilen & Polat, 2023), algılarının (Demir Yıldız & Demir Öztürk, 2021; Tekin & Dikmenli, 2021) bilgi düzeylerinin (Aydın, 2019; Öcal, 2007; Tekin & Dikmenli, 2021), doğal afete ilişkin yanılgılarının (Cin, 2010), doğal afet konularına ilişkin etkili öğrenme biçimlerinin (Özgen vd., 2011), deprem sonrası uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin (Erdoğan & Atabay, 2023), deprem öncesi, deprem sırası ve sonrasında ilişkin yaşadıklarının, deprem eğitimi hakkındaki görüş ve önerilerinin araştırıldığı (Öztürk, 2013) çalışmalar yer almaktadır. İlgili araştırmalarda üniversite öğrencilerinin depreme ilişkin bilgi ve farkındalıklarının, algılarının, deneyimlerinin incelendiği, deprem bölgesinde öğrenci olmakla ilgili deneyimlerin araştırıldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, onlara deprem bilincinin kazandırılması, ailesel boyutta farkındalığın artırılması gibi birçok konuda önemli rol oynayan geleceğin anaokulu öğretmenleri olacak olan, okul öncesi öğretmen adaylarının 6 Şubat

2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında yaşadıkları sürece ilişkin deneyimlerinin tespit edilmesi deprem sonrası süreçte öğrencilerin yaşadıkları zorlukların, öğretmen yetiştirme alandaki eksikliklerin ortaya konulması bakımından önemlidir. Öğretmen adayları ne kadar iyi eğitim alırlarsa ileride o kadar nitelikli ve faydalı öğretmenler olacaklardır. Toplumsal düzeyde deprem bilinci ve deprem eğitimi açısından düşünüldüğünde de çocukların eğitim sürecindeki ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin deprem eğitimindeki önemi yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının deprem bölgesinde öğrencilik sürecine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi:

Nitel yöntemle tasarlanan araştırmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşımda; “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara” odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021; s. 66). Amaç; araştırılmak istenen fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını keşfetmektir (Creswell, 2021). Bu araştırmada da deprem bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının deprem bölgesinde öğrenci olmakla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmek amacıyla fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın, İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ana bilim dalında eğitimine devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan sayısı 3-4 ile 10-15 kişi arasında değişen (Creswell, 2021) okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmesi planlanmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Amaçsal örnekleme “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamakta”, “belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir” (Büyüköztürk vd., 2020, s.92). Amaçsal örnekleme türü olan ölçüt örnekleme ise “gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan” oluşturulmasında “örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıdır” (Büyüköztürk vd., 2020, s. 94). Araştırma için belirlenen ölçütler,

- Deprem bölgesinde yaşıyor olmak,
- Okul öncesi öğretmenliği programında öğrenci olmak,
- 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerden sonra eğitime başlamış veya devam ediyor olmak,
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmen adaylarının deprem bölgesinde öğrencilik süreçlerine ilişkin deneyim ve düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulacak olan “Soru Formu” kullanılacaktır. Soru formunda öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, cinsiyet, aileyle veya tek yaşama durumu gibi özelliklerinin yer aldığı demografik bilgiler ve deprem sonrası öğrenci olmaya ilişkin deneyimlerini ve düşüncelerine yönelik sorular yer alacaktır. Soru formu eğitim bilimleri alanında 3 akademisyenin uzman görüşüne sunulacak ve forma son şekli verilecektir.

Veri Toplama Süreci

Soru formu, araştırma ölçütlerini karşılayarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarına Google formlar aracılığı ile iletilecektir. Araştırma, eğitim öğretim yılı içerisinde yapılmadığı için öğretmen adaylarının farklı illerde olması ve öğretmen adaylarının deprem sonrası eğitim sürecine, kişisel deneyimlerine ilişkin bilgilerini kimlik bilgileri olmadan rahatlıkla ifade edebilmelerini sağladığı için Google formlar aracılığıyla veri toplanması uygun görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizinde; “verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması” aşamaları takip edilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 251). Öğretmen adaylarından alınan soru formlarındaki veriler bu aşamalar doğrultusunda analiz edilerek sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ile 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında eğitime başlayan/devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının deprem sonrasındaki bir yıllık süreçte eğitimsel, barınma, sosyal, psikolojik açıdan yaşadıkları zorluklara ilişkin bulgular elde edilmesi ön görülmektedir. Bu bulguların, deprem sonrası öğretmen eğitiminde meydana gelen aksaklıkları, öğretmen adaylarının akademik, sosyal, maddi, psikolojik, güvenlik açısından yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarması beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının deprem sonrası yaşadıkları deneyimlerin, deprem bölgesinde öğrenci olmanın zorluklarının tespit edilmesinin eğitimde kalitenin artırılmasına, deprem sonrası iyileşme sürecine katkıda bulunacağı ve ilgili alanlarda gerekli düzenlemelerin yapılmasına gerekçe oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda beklenen bulgular ile deprem sonrasında eğitimsel düzenlemeler ve öğrencilerin psikolojik, sosyal, maddi olarak desteklenmesi ile ilgili politika yapıcılara, eğitimcilere, kuruluşlara öneri getirileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğal afet, deprem, öğretmen adayı, deprem sürecinde öğrencilik

Kaynakça

Arıcı, F., Bozkaya, H., Cengiz, E., & Kuzey, M. (2023). Education in disaster situations: The impact of The Kahramanmaraş earthquake on teachers' experiences. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4 - Special Issue), 650-684. <https://doi.org/10.19126/suje.1375691>

Aydın S. (2019). Determination of Prospective Science Teachers' knowledge levels about earthquake. *International Journal of Earth Sciences Knowledge and Applications*, 1(1), 28-31.

Bilen, E., & Polat, M. (2022). Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 4(1), 155-173. <https://doi.org/10.46464/tdad.1098199>

Bozkurt, V. (2023). Deprem toplumsal boyutu. *Avrasya Dosyası Dergisi*, 14 (1), 89- 111.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Cin, M. (2013). Sınıf Öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 70-81.

Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. S. Beşir Demir & M. Bütün (Çev. Eds.). Siyasal Kitabevi.

Yıldız, C. D., & Öztürk, E. D. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Depreme İlişkin Metaforik Algıları. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 308-316.

Duruel, M. (2023). Afetlerde göçmen olmak: 6 Şubat depremi Hatay örneği. *Mukaddime*, 2023, 14(2), 227-255. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.1381750>

Erdoğan, F. & Atabay, M. (2023). Deprem sonrası öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. E. Çetinkaya (ed.), *Tüm yönleriyle depremler ve etkileri içinde* (s. 81-31).

Hidalgo, J., & Baez, A. A. (2019). Natural disasters. *Critical Care Clinics*, 35(4), 591-607. <https://doi.org/10.1016/j.ccc.2019.05.001>

Lindell, M. K., & Prater, C. S. (2003). Assessing community impacts of natural disasters. *Natural hazards review*, 4(4), 176-185.

Öcal, A. (2007). İlköğretim Aday Öğretmenlerinin Deprem Bilgi Düzeyleri Üzerine bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 104-110.

Özgen, N., Eser Ünalı, Ü., & Bindak, R. (2011). Öğretmen Adaylarının doğal afetler konusuna yönelik "etkili öğrenme biçimleri"nin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 303-323.

Öztürk, M.K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education] 28(1), 308-319.

Sever, R. (2019). Doğal afetler. R. Sever (Ed.), Afetler ve afet yönetimi içinde (s. 13-44). Pegem Akademi.

Tekin, Ö., & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı ve Deprem Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 258-271. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.811043>

Uygun, S. S. (2024). Depremi yaşamış üniversite öğrencilerin sosyal destek ağlarına ilişkin algı ve görüşleri. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 15(1- Deprem Özel Sayısı), 697-723. <https://doi.org/10.54688/ayd.1409163>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Algılarının Anne ve Babaların Görüşleri Açısından İncelenmesi

Fatma Çalışandemir¹ & Büşra Durukan^{1,*}

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
busrkrhn96@gmail.com

Problem Durumu

Değerler, bireylerin davranışlarına yön veren ölçekler olarak ifade edilmektedir (Topçuoğlu, 1996). Çağlar (2005) değerleri, “bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler” olarak tanımlamaktadır. Değerler tek bir inançtan ziyade belirli inanç ve inanışların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Güngör, 1996). Değer, “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak da tanımlanmaktadır (MEB, 2005).

Değerler kişisel olmanın yanında daha çok toplumdaki izler taşımaktadır (Krech, 1983) çünkü değerler toplum içerisinde gerçekleşen olaylara yönelik tutum ve davranışları etkilemektedir. Özgüven (1994) de benzer şekilde değerlerin kültürel etkileşimlerden etkilendiğini ve kültürel değişimleri etkilediğini ifade etmektedir. Toplum içerisinde değerler farklı gruplar tarafından farklı düzeylerde ve farklı şekillerde algılanmaktadır (Turan ve Aktan, 2008). Bu anlamda bireylerin davranışlarının farklı şekillerde meydana gelmesinin nedeni olarak farklı değer algılarına sahip olmaları sayılabilir.

Değer kavramı da diğer pek çok kavram gibi çocuk için ilk olarak aile ortamında karşılaşılan bir kavramdır (Hökeleki, 2011). Değer eğitiminin temelleri ailede atılır ve okul süreci ile birlikte devam etmektedir. Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemi içine alan erken çocukluk dönemi değerlerin öğrenilmesi için de kritik bir zamandır (Doğanay, 2009).

Toplum, aile ve birey bağlamında önemli olan sevgi, saygı ya da sorumluluk gibi pek çok değerlerin temeli aile olan ilişkisi ve etkileşimi ile doğrudan ilişkilidir. Ailenin çocuğuna karşı ilgisi, çocukların duygu durumlarının aile tarafından benimsenmesi çocuğun duyarlılığının ve değer algısının oluşmasında etkilidir (Hökelekli ve Gündüz, 2007). Aydın (2003) benzer şekilde aile bireylerinin birbiri ile etkileşiminin değerlerin oluşumunda etkili rol oynadığını ifade etmektedir.

Çocuklar için soyut ve anlamlandırılması zor olan değer kavramını doğru şekilde kazandırmak ailenin en önemli işlevlerinden biridir. Ebeveynler kazandırmak istedikleri değer kalıplarını tutarlı bir şekilde rol model olarak çocuğa sunmalıdır. Aile bu değerleri sunarken çocuğun ahlaki gelişimini dikkate alarak ahlaki değerleri, toplumsal uyumunu sağlamak amacıyla toplumsal değerleri ve çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alarak bireysel değerleri kazandırmayı amaçlamalı ve bütünsel bir anlayışla yaklaşmalıdır (Arıkan, 2011).

Değerler bireylerin amaçlarıyla doğrudan ilişkilidir dolayısıyla davranışları da bu amaçlar doğrultusunda şekillenmektedir (Schwartz, 2006). Anne ve babaların değer algılarının ebeveynlik davranışlarını da etkileyeceğini söylemek mümkündür. Ebeveynler kendi değer algılarından hareketle çocuklarında hangi özelliklerin ve davranışların olmasını istiyorsa çocuklarına bu özellikleri kazandırmayı amaçlarlar.

Değerler insanın tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Ayrıl, 1992) dolayısıyla insanların davranışlarının yönlendirilmesinde önemli bir faktördür (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000). Bireyler değer algıları yoluyla hayatı yorumlar ve davranışlarını gerçekleştirirler, değer algılarından hareketle bakış açıları geliştirirler (Akıncı, 2005). Ebeveynler de sahip oldukları değer algılarına göre çocuk yetiştirme davranışlarında bulunurlar. Ebeveynlerin sahip oldukları değer algılarını tespit etmek çocukların değer algılarını tespit etmeyi kolaylaştırır ve çocuklarının değer algılarını değiştirmek ya da geliştirmek konusunda hem ebeveynlere hem de eğitimcilere rehber olabilir. Bu bağlamda çocukların ilk ve en önemli sosyal çevresi olan aile özellikle de anne ve babaların çocukları üzerindeki değer algılarını tespit etmek önemlidir ve çalışmada anne ve babaların çocuklarının değer algılarını tespit etmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının anne ve babaların görüşleri açısından incelenmesini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, verilerin sayılardan ziyade kelimelerle veya resimlerle raporlaştırıldığı, insan davranışı ve olayların incelendiği, doğal ortamda yapılan katılımcıların algıları, deneyimleri ve yaşamlarını bütüncül bir biçimde anlamlandırmaya yönelik bir sürecin izlendiği (Creswell, 2017) ve insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenen bir araştırma türüdür (Merriam, 2018). Araştırma deseni ise ebeveynlerin düşüncelerini daha derinlemesine incelemek amacıyla fenomenoloji araştırma desendir. Araştırmanın çalışma grubu ise Denizli il merkezindeki özel bir anaokulunda eğitim gören 5-6 yaşındaki çocuklar ve onların 17 anne ve babalarını kapsayan 34 ebeveyninden oluşmaktadır. Örneklem ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiş bir özel anaokulundan oluşmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, görüşmeci ve katılımcıların birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma sürecidir (DeMarrais, 2004). Araştırmacı, araştırmakta olduğu konu hakkında önceden hazırlamış olduğu soruların kılavuzluğunda ya da o anda amaçlı sorular yöneterek hedef kişinin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular alanda uzman olan kişilerin görüşleri de alınarak son halini almıştır. Bu amaçla, okul öncesine devam eden çocukların anne ve babaları ile 30-45 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde önceden hazırlanmış olan bir dizi soruyu içeren bir görüşme formu bulunur (Karataş, 2017). Bununla beraber görüşme sırasında katılımcılara neden, nasıl gibi açık uçlu sorular yöneltilerek katılımcıların vermiş olduğu cevaplar derinleştirilmiştir. Görüşme verileri ses kasetlerine kaydedilmiş daha sonra yazılı formata dönüştürülmüştür. Araştırma verilerinin güvenilirlik ve geçerliğini artırmak için doküman incelemesi yapılarak veri çeşitlemesi yoluna başvurulmuştur.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi için betimsel analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde temel amaç, çerçeve oluşturma, oluşturulan tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından geçerek toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada öncelikle ses kayıtları görüşme formlarına dönüştürülmüştür. Elde edilen görüşme formları notları incelenerek temaların oluşturulması ile ilgili nasıl bir yol izlenebileceği ön değerlendirmesi yapılmıştır. Her veri seti birkaç defa incelenmek üzere gözden geçirilmiş ve görüşlerin temaları oluşturulmuştur. Her bir temanın hangi kategorilerden oluştuğu belirlenerek ebeveyn görüşleri bu tema ve kategoriler altında bir araya getirilerek incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen yorumlar doğrultusunda değer kavramı, değer kazanımı, ebeveyn yeterlikleri, karşılaşılan sorunlar ve baş etme yöntemleri olmak üzere 4 tema elde edilmiş ve temalar bağlamında elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Değer kavramı teması incelendiğinde anne ve babaların görüşlerinde çeşitli görüş farklılıklarının olduğu görülmüştür. Araştırmalar, çocukluk yıllarında edinilen davranışların, bireyin yetişkinlikteki kişilik yapısı, tutumları, alışkanlıkları, inançları ve değer yargılarını şekillendirdiğini göstermektedir (Tanrıverdi, 2012). Ebeveynlerin kendi çocuklarını birçok yönden etkilediği bilinmektedir (Çetin ve Ata, 2022). Dolayısıyla ebeveynlerin kendi düşündükleri değer kavramlarını çocuklarına aktaracağını söylemek mümkündür. Değer kazanımı teması incelendiğinde babaların dini değerlerin kazanımı konusunda daha yoğun düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Babaların annelere göre okul öncesi dönemde dini eğitim verilmesi konusunda daha ılımlı olduğu yapılan çalışmalar arasındadır (Erpay, 2020). Değerlerin edinimi her ne kadar okul etkili olsa da eğitimin ilk aile içinde başlaması sebebiyle ebeveynlerin yeterliliklerinin de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin farklı yöntemlerle kendilerini geliştirmeye çalıştıkları Değer Kazanımında Ebeveyn Yeterlikleri temasında görülmüştür. Buna karşın bazı ebeveynler kendilerini bu konuda yeterli görmemektedir. Değer Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar ve Baş Etme Yöntemleri teması incelendiğinde anne ve babaların birbirine yakın düşünceler etrafında yorumlarının olduğu görülmüştür. Genel olarak ebeveynlerin rol model olma, açıklama yapma, uzaklaştırma düşüncelerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, değer algıları, anne baba görüşleri

Kaynakça

Akıncı, A. (2005). Hayata anlama vermede dini değerlerin ve din öğretiminin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 7–24.

Arıkan, A. (2011). Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. In A. Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (pp.1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121–144.

Ayral, A. E. (1992). Akademisyenlerin Çalışmayla ilgili Değerleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İngilizce İşletme Bölümü Organizational Behavior Ana Bilim Dalı.

Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2. (Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çetin, Z., & Ata, S. (2022). The relationship between parents' attachment to their parents and children's creatives. *Early Child Development and Care*, 192(4), 653-664.

DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. K. DeMarrais ve S.D. Lapan (Yay. haz.). *Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences içinde* (s. 51-68). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. In C. Öztürk(Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ercay, İ. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında din eğitimi: erken dönem din eğitimine ilişkin ebeveyn görüşleri. *OMUIFD: Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity*, (49).

Güngör, E. (1996). Değerler psikolojisi, Hollanda: Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğilimleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi* (371-396), Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: İstanbul.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

MEB. (2005). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuzu. Talim Terbiye Kurul Başkanlığı, Ankara.

Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. (Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative sociology*, 5(2-3), 137-182.

Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı Drama ile Verilen Eğitimin Okul Öncesi Öğrencilerin Çevre Farkındalığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Topçuoğlu, A. (1996). *Üniversite gençliğinin sosyal değerleri*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Selçuk Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi, Konya

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünölen sosyal değerler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 227-259.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 5.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Katılımı: Okul Turu Yöntemi ile Çocukların Görüşlerinin Belirlenmesi

Ayşe Gözütok ^{1,*} & Özkan Özgün ¹

¹ Çukurova Üniversitesi
gozutok_01@hotmail.com

Problem Durumu

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda görüş bildirme ve karar alma süreçlerine katılım hakları, ekonomik, eğitsel, sağlık ve sosyal açılardan güvence altına alınmıştır. Ancak, çocukların bu süreçlere nasıl dahil edileceği, uygulamada karşılaşılan karmaşıklıklar nedeniyle belirsizdir. Çocukların ve gençlerin katılımı, onların kendi hayalleri, umutları ve ilgilerini takip ederek kendi ifadeleriyle başlamalıdır. Yerel düzeyde çocuk katılımını sağlamak, davranış ve düşüncede önemli değişiklikler gerektirir (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989). Bu bağlamda, çocukların katılımını deneyimleyecekleri önemli toplumsal yapılardan biri okullardır. Peki, okullarda çocuklara söz hakkı tanınmakta mıdır? Sınıf ve okul ortamında öğretmenler ve öğrencilerin her iki tarafın kaygılarını, arzularını ve ilgilerini dikkate alarak birlikte karar almayı ve planlamalar yapmayı gerektirir (Apple ve Beane, 2007). Ancak günümüzde, okulda alınan kararlarda çocukların katılımı oldukça sınırlı kalmaktadır. Yetişkinler, sınıfta ve okuldaki kurallara tek başına karar vermektedir. Konu demokrasi olduğunda bile, dersler disiplin içinde işlenmekte ve çocuk katılımına yer verilmemektedir (Thornberg ve Elvstrand, 2012). Öğretmenler, etkinliklerin ne zaman ve nasıl yapılacağına, hangi malzemelerin kullanılacağına kendileri karar vermekte (Emilson ve Folkesson, 2006) ve çocuklar adına pek çok kararı almaktadır. Örneğin, öğretmenler çocukların yemek zamanında ne yiyeceklerine ve ne kadar yiyeceklerine karar veremediklerini düşünmektedir (Zorec ve Vrankar, 2015). Bu durumun temelinde, çocukların yetersiz ve korunmaya muhtaç varlıklar olduğu düşüncesi yatmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çocuğun katılım hakkı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, çocukların bu haklarını kullanmalarının önünde bir engel teşkil etmektedir (Tozduman Yaralı ve Aytar, 2017). Çocukların farklılıklarını ve kendini ifade etme biçimlerini tanımak ve katılımcı yöntemler benimsemek suretiyle, çocukları ilgilendiren pek çok konuda onların düşünceleri dikkate alınabilir. Bu araştırmada, araştırmacı çocuk katılımı konusunda çocuklar adına karar vermek yerine, çocuklarla birlikte veri üretme yöntemlerini kullanmayı hedeflemiştir.

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amaçları;

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların okulla ilgili düşüncelerini belirlemek,
2. Çocukların okuldaki karar alma süreçlerine katılımı hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak.
3. Çocuk katılımlı yöntemlerden biri olan “okul turu” yöntemini araştırmacılara ve öğretmenlere tanıtmak.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada çocuk katılımlı yöntemler benimsenerek çocukların okul hakkındaki görüşleri ilk elden ve onlara uygun yöntemleri kullanarak belirlenecektir. Bu sayede, çocukların araştırmadaki rolleri artırılmış olacaktır. Araştırma, mozaik araştırma yöntemlerinden biri olan okul turu hakkında uygulamaya dönük bilgiler sunması açısından önem taşımaktadır. Okul turu, araştırmacının bir çocukla yaptığı yürüyüşler sırasında bir çocuğun deneyimine yaklaşmasını sağlarken, bir grup turu, bir topluluk, yerel çevre veya kapalı bir kurumsal ortam hakkında farklı bakış açıları kazanmayı sağladığı için değerlidir (Johnson ve diğ., 2014). Araştırma kapsamında çocuklar, okul turu sırasında istedikleri arkadaş grubuyla okulda istedikleri yerleri videoya çekerek bu yerler hakkındaki düşüncelerini özgürce ifade edebilecektir. Bu anlamda, çocuklar için herhangi bir zaman ya da mekân kısıtlaması olmaksızın, çocukların sesinin duyurulması sağlanacak ve katılım haklarına ilişkin deneyimler elde edilecektir. Ayrıca çocuk katılımlı yöntemlerden biri olan okul turu hakkında öğretmenlere ve araştırmacılara uygulamaya dönük bilgiler sunulacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni;Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanabilir (Merriam, 2013). Araştırmada, okuldaki karar alma süreçleri çocukların bakış açısıyla ele alınmış ve çocukların okul hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama; Araştırmada, okul turu yöntemiyle çocuklarla yapılan yapılandırılmamış görüşmeler, çocukların yaptığı çizimler ve araştırmacı günlüğü kullanılarak mozaik araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Mozaik yaklaşımda geleneksel gözlem ve görüşme gibi tekniklerle birlikte katılımcı araçların birlikte kullanılması esastır (Clark ve Moss, 2011).

Katılımcılar; Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında araştırmacının müdür yardımcısı olarak görev yaptığı Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir.Okul, orta-düşük gelir düzeyindeki ailelere sahip çocukların, anadili, etnik kökeni farklı, dezavantajlı durumdaki çocukların da devam ettiği bir okul olması sebebiyle katılımcı özellikleri açısından kapsayıcı sonuçlar edinilmesine olanak sağlamıştır.Katılımcılar, ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ulaşılabilirlik ve kolay erişim durumuna göre ihtiyaç duyduğu örnekleme ulaşmaya çalışmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016).Çocukların sınıflarına gidilerek araştırma tanıtılmış ve süreç sonunda ailelerin onamı ile çocukların onayı alınarak üç yaş (5), dört yaş (19) ve beş yaş (30) sınıflarından toplam 64 çocuk araştırmaya katılmıştır.

Verilerin Toplanması;Verilerin toplanması için çocuklarla bir program oluşturulmuştur. Çocuklar ikiye, üçe ya da dörde gruplar halinde organize edilmiş ve onlara bir kamera verilerek “Okulda sevdiğin ve sevmediğin yerleri gösterir misin?” sorusu eşliğinde okul turu gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte çocuklarla yapılandırılmamış görüşmeler yapılmış, çocuklara bu alanları neden göstermek istedikleri, bu alanlarda neler yaptıkları, buna kimin karar verdiği ve bu alanlarda neleri değiştirmek istedikleri sorulmuştur. Çocukların yanıtları kaydedilmiş, daha sonra yazıya aktarılmış ve araştırmacı tarafından veriler kodlanarak kategoriler ve temalar oluşturulmuş ve veriler yorumlanmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik

Araştırma sürecinde ve sonucunda elde edilen veriler çocuklarla paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Çocukların okulla ilgili yaptığı resimler ve bu resimler hakkında alınan notlar doğrultusunda okulla ilgili görüşleri tekrar konuşularak verilerin farklı yöntemlerle toplanması sağlanmıştır. Araştırma boyunca araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutularak tüm bu kaynaklardan elde edilen veriler karşılaştırılmış böylece üçgenleme yöntemi uygulanmıştır.

Etik Hususlar

Çocuklara araştırma yöntemi ve süreci hakkında bilgi verilmesi, onların yöntemi ve süreci kontrol etmelerini, dünyayı görme ve algılama biçimlerini yansıtmalarını sağlar. Bu da araştırmalardaki güvenilirliğini, geçerliliğini ve etik açıdan kabul edilebilirliğini artırır (Thomas ve O’Kane, 1998). Araştırmacı, çocukların katılımını sağlamak amacıyla aileleri ve çocukları açık bir şekilde bilgilendirmiştir. Çocuklara, araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri açıklanmış, ailelerden aydınlatılmış onam, çocuklardan ise sözlü onay alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırma sonuçları çocuklarla paylaşılmış ve çocukların okulla ilgili düşünceleri ilgili yetişkinlerle toplantı düzenlenerek paylaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada çocukların okulda en çok sevdikleri yerler, bu alanlarda neler yaptıkları, bu alanlarda ne kadar vakit geçirdikleri ve bu kararları kimin nasıl aldığı, çocukların neleri değiştirmek istedikleri gibi konulara çocukların görüşleri ortaya konulacaktır. Ayrıca çocukların hangi konularda karar verebildikleri, hangi konularda karar veremedikleri ve karar verme süreçlerinde kimlerin belirleyici rol oynadığı ortaya konulacaktır. Araştırma sonucunda, okul turu gibi katılımcı veri toplama yöntemlerinin uygulanması ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar ile fırsatlar hakkında araştırmacılar ve öğretmenler için uygulamaya dönük bilgilere ulaşılabilecektir.

Araştırma sürecinde, 3-6 yaş grubundaki çocuklarının araştırma sürecine katılımı sağlanırken, araştırmacının bu süreçteki deneyimleri de ayrıntılı bir şekilde yansıtılacaktır. Süreç, çocuklarla birlikte de değerlendirilecek ve yöntemle ilişkin çocukların düşünceleri de araştırmada yer alacaktır. Araştırmanın sonunda, hem çocukların hem de yetişkinlerin araştırma sürecindeki rolleri tartışılacak ve her iki grubun da araştırmaya katkıları değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk katılımı, okul turu

Kaynakça

Apple, W. M., & Beane J. A. (2021). Demokratik okullar. Dipnot Yayınları.

Birleşmiş Milletler. (1989, Kasım 20). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Clark, A., & Moss, P. (2011). Listening to young children: The mosaic approach. Jessica Kingsley Publishers.

Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), 19-238. <http://doi.org/10.1080/03004430500039846>

Johnson, V., Hart, R. & Colwell, J. (2014). Steps for engaging young children in research: The toolkit. University of Brighton. <https://vanleerfoundation.org/publications-reports/steps-engaging-young-children-research-volume-2-researcher-toolkit/>

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Nobel Yayıncılık.

Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336-348. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x>

Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>

Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>

Zorec, M. B. (2015). Children's participation in Slovene preschools: The teachers' viewpoints and practice. *European Education*, 47(2), 154-168. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1039878>

Ankara Merkez İlçesi Etimesgut'ta Bulunan Resmi Okul Öncesi Kurumlarındaki Resimli Hikâye Kitaplarının Niteliklerinin İncelenmesi

Yağmur Karakuş^{1,*} & Gülhan Güven¹

¹ Gazi Üniversitesi
ygmr7580@gmail.com

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, bebeklik döneminden sonra gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocukların deneyimleri yaşamın ilerleyen dönemlerdeki öğrenmelerine büyük katkı sağlayacaktır. Çocukların gelişimleri, onlara sunulan olanaklar ve kurulan iletişimler aracılığıyla olumlu yönde etkilenir. Bu noktada çocuğun gelişiminde büyük role sahip olan aileler, önceki dönemde olduğu gibi bu dönemde de çocuklarına çeşitli uyaranlar sunmalı ve nitelikli bir iletişim içinde olmanın önemini farkında olmalıdır. Uyaran çeşitliliğinin yanında karşılaşılan uyaranların sahip olduğu özellikler de önemlidir. Resimli hikaye kitapları da sunduğu uyaran çeşitliliğiyle çocuklar için ilk sanat eserleridir (Aydos, 2022).

Resimli hikaye kitapları çeşitli uyaranlar aracılığıyla birçok açıdan çocukları geliştirmektedir. Örneğin; kitapta kullanılan resimler henüz okuma yazma becerisini kazanmamış olan okul öncesi çocuklarının kitapla bağ kurmasına fırsat verir. Kitapların amacı sadece resim ile metini birleştirerek çocukların anlamasını sağlamak değildir. Bundan çok daha fazlasını içermektedir. Kitaplarda kullanılan resimlere bakan çocuklar, bundan keyif almalıdır. Resimleri incelerken bir sanat eserini inceliyormuş gibi dikkatlerini çekebilmelidir. Bu değerinde hazırlanan kitaptaki resimler, çocuğun her gün ulaşabileceği, yeni yorumlar katabileceği sanat eseriyle büyümesini sağlar.

Kitaplar ayrıca çocukların duygusal okuryazarlığının gelişmesini sağlar. Duygusal okuryazarlık; kişinin kendi duygularını tanıması, kendisinin ve başkalarının duygularına uygun bir yaklaşıma sahip olması olarak tanımlanabilir. Kitap okunurken çocuklar kahramanlarla benzer duygular ya da adını koyamadığı duygularla karşılaştığı zaman kendini daha iyi anlar. Aynı zamanda duygularını uygun kelimelerle ve beden ifadeleri ile gözlemle fırsatları olur (parasutkitap.com).

Resimli hikaye kitapları, çocukların sosyal becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur, onların başka kişilerle iletişime geçmesine fırsat verir. Toplu şekilde okunan kitaplar, çocukların paylaşımında bulunmasına, birlikte hareket edebilmelerine ve tartışma becerileri yönünden gelişmelerine yardımcı olur. Ayrıca çocukların kendi kültürü ve farklı kültürel değerleri öğrenmesini de sağlar. Böylece çocuklar farklılıklara saygı duymayı öğrenir.

Kitaplar aynı zaman çocukların hayal dünyası ve yaratıcılığını da geliştirir. Çocuklar kitaplar aracılığıyla farklı dünyaları tanır ve kendi hayal dünyasını yaratır. Bu da yaratıcı düşünme yeteneklerine katkı sağlayarak problem çözme becerilerini geliştirir.

Yapılan araştırmalar kitapların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymuştur. Kitapların kk yaşlardan itibaren önemini anlaşılması ile birlikte kitap satın alma oranlarında artış olmuştur. Kitaplara artan taleple birlikte piyasadaki kitap üretim sayısı da artmıştır. Bu da kitap raflarında çocuklar için nitelikli ya da nitelikli olmayan çok sayıda kitabın yer almasına neden olmuştur. Bu artışta çocuklar için rengarenk, parlak görünümlü kitaplar her zaman daha fazla dikkat çekici olmuştur. Ancak bu kitap seçme konusunda yanılıtcı olabilecek bir özelliktir. Literatürde yer alan kitap kriterleri konusunda bilgi eksikliğine sahip olan okul öncesi kurumları ve aileler çocukların kitaplar konusunda olumsuz duygulara ve önyargıya sahip olmasına neden olabilir.

Çocukların eğitime ğretim yaşamının ilk basamağı olan okul öncesi kurumları, bu konuda hassasiyete sahip olmalıdır. Ailelerin çocukları için oluşturduğu kitap okuma kültürünü devam ettirmek ve geliştirmekte bu kurumlara büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sebeple kurumlarda yer alan kitapların hangi i ve dış yapı kriterlere sahip olduğunun incelenerek belirlenmesi gerektiği dşnlmştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu Şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,2013). Araştırmada resimli ocuk hikaye kitaplarının i ve dış yapı özellikleri incelenip betimsel analizi yapılmıştır.

Evren Ve rneklem

Araştırmanın evreni, Ankara'nın merkez ilçesi Etimesgut'ta yer alan MEB'e bağlı resmi okul öncesi kurumlarında bulunan resimli hikaye kitaplarından oluşturulmuştur. Evreni temsil edecek örneklem seçmek için basit rastgele örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örneklemede tüm birimler eşit Şansa sahiptir. Seçilen rnekleme yönteminde bütün birimler bir listede yer alır ve listeden rastgele birimler seçilir (Şahin, 2022). Seçme işlemi Şans kuralına uygun olduğundan örnekleme hatası ve sonuçların güven düzeyi hesaplanır. Evrenin karakteristikleri veya bunların dağılımı konusunda bir n bilgi gerektirmediği için evrenin tamamının yer aldığı takip edilecek en kestirme yoldur (Ergin, 1994). Araştırmanın rneklemi; Ankara merkez ilçesi Etimesgut'ta yer alan de MEB'e bağlı iki resmi okul öncesi kurumunda yer alan 120 resimli hikaye kitaplarından oluşturulmuştur. Evrende yer alan okul sayısı ve resimli hikaye kitaplarını temsil etmesi için basit rasgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, resmi okul öncesi kurumlarında yer alan resimli hikaye kitaplarının niteliklerini incelemek için "Kitap İnceleme Formu" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Verileri toplamak için içerik analizi yapılmıştır. rneklemde yer alan anaokullarına gidilerek basit rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 120 resimli hikaye kitabı "Kitap İnceleme Formu" üzerinde yer alan maddelere uygun bir Şekilde araştırmacı tarafından tek tek doldurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Resimli hikaye kitaplarının dış yapı özellikleri dikkate alındığında dikkati çeken ilk özellik hikaye kitabının boyutudur. Yapılan araştırmada resimli hikaye kitaplarının, % 97,5'inin çocuk tarafından rahat bir şekilde taşınabildiği, %86,6'sının boyutunun ise çocuğun kucağından taşınmayacak büyüklükte olduğu tespit edilmiştir. İncelenen resimli hikaye kitaplarının, boyut olarak çocuk için yüksek oranda uygun olduğu tespit edilmiştir. Kitapların daha dikkat çekici olması, ailenin ve çocukların daha iyi görebilmesi açısından, yayın evlerinin kitapların boyutunun çocuğa uygun olarak hazırlanması kriterine dikkat ettikleri söylenebilir.

Resimli hikaye kitaplarının iç yapı özellikleri dikkate alındığında dikkati çeken ilk özellik hikaye kitabının konusudur. Yazar kitaplarda; duygu, düşünce ve hayal gücünü paylaşmak için konuyu bir araç olarak kullanır. Çocuklarda konu aracılığıyla kitaplarla iletişim kurarlar. Kitaplarda ele alınan konular, ilgi çekici olmalı ve günlük yaşamdan seçilmelidir. Sevgi, dostluk, barış, güven gibi duygular barındırmalıdır. Şiddet, korku, cinsellik, ayrımcılık vb. konular yer almamalıdır. Araştırmada kitapların %5,0 oranında korku, şiddet ve cinsellik konularının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazarların kitaplarında şiddet içerikli konulara az yer verdikleri tespit edilmiştir. Yazarların resimli hikaye kitaplarında konunun hassasiyetinin farkında oldukları ve çocukların olumlu duygularını beslemeye çalıştıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Resimli çocuk kitapları, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Arıcı, A.F. (2018). Çocuk edebiyatı ve kültürü. Ankara: Pegem, <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76348> sayfasından erişilmiştir.

Aslanyürek, D. (2021).Resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin çocukların mizah gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Aytekin, H. (2016). Çocuk ve gençlik edebiyatı. Ankara: Anı, <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74350>sayfasından erişilmiştir.

Azargün, Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenleri mesleği tercih etme kararlarının iş doyumlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/625155/yokAcikBilim_10164837.pdf?sequence=-1&isAllowed=ysayfasından erişilmiştir.

Başaranoğlu, B. (2021). Okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılan resimli çocuk kitaplarının güncel programdaki dört gelişim alanını kapsayan kazanımlara göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr>sayfasından erişilmiştir.

Başarır, N. H. (2019).Okul öncesi çocukların çocuk kitaplarındaki resimlere ilgisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Bayraktar, V. (2022). Erken çocukluk dönemi edebiyatının işlevi. P. Bahçeli Kahraman& V. Bayraktar (Ed.), Erkençocukluk dönemi edebiyatı içinde(s.231-245). İstanbul: Lisans.

Cantekinler, S. (2022). Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Cinisli, N. (2021)Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri seçmelerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Çakmak Güleç, H. (2020). Erken çocukluk dönemi edebiyatı. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=78603>Ankara: Pegem, sayfasından erişilmiştir.

Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2020). Ders 1: Davranış bilimlerinde araştırma [Ders notları]. <https://akademiksunum.com/index.jsp?modul=document&folder=85d75be7117f1846c43746a16a7be967d5500cebsayfasından> erişilmiştir.

Demirel, Ş., & Seven, S. (2021). Çağdaş çocuk edebiyatı. Ankara: Pegem, <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=82871> sayfasından erişilmiştir.

Ergin, Y.D. (1994). Örnekleme Türleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6, 91/102, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1879> sayfasından erişilmiştir.

Gönen, M. & Aydos, E. H. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1) ,<https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/17335/181022> sayfasından erişilmiştir.

Güven, G. (2022). Erken çocukluk dönemi edebiyatı yapıtlarından bulunması gereken özellikler. P. Bahçeli Kahraman& V. Bayraktar (Ed.), Erken çocukluk dönemi edebiyatı içinde (s.61-77). İstanbul: Lisans.

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

Karataş Ülger, K. (2022). Erken çocukluk dönemi edebiyatı temel kavramlar. P. Bahçeli Kahraman& V. Bayraktar (Ed.), Erken çocukluk dönemi edebiyatı içinde (s.1-19). İstanbul: Lisans.

Karatoprak, S. (2021). Okul öncesi dönem inanç temalı çocuk kitaplarının din eğitimi açısından değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Karayel, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öykü kitabı seçebilme yeterliliklerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Mercan, Z. (2015). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Oğuzkan, A. F. (2013). Çocuk edebiyatı: Yerli ve yabancı eserlerden örneklerle. Ankara: Anı, <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18639sayfasından> erişilmiştir.

Oğuzkan, A. F. (2021). Çocuk edebiyatı: Yerli ve yabancı eserlerden örneklerle. Ankara: Anı, <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=81925sayfasından> erişilmiştir.

Okumuşlar, M. (2017). Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler bağlamında Türkiye'de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin İnovatif Düşünme Eğilimlerinin Yordayıcıları: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Mizah Davranışları

Berkay Gök ^{1,*} & Fatma Çalışandemir ¹

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
gok.berkay3@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde problem durumlarına çözüm üretebilen, iş birlikli koşullara uyum sağlayabilen, teknolojik araç ve gereçleri etkin şekilde kullanabilen, inovatif ve eleştirel düşünebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2010). Toplumun inovatif bireylerin oluşturması, inovasyonun daha büyük kitlelere ulaştırılması ve etken üretim sürecine geçilmesi, yüksek düzeyde eğitimle iç içedir. Eğitim sürecinde inovasyon kazanımı edinmek zorlu bir süreçtir (Simmons ve Thompson, 2008). Bireylerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve kabiliyetleri inovasyonun temel yapıtaşlarından birisi olarak görülürken eğitim referans alınmaktadır (Looney, 2009). 21. Yüzyılda eğitimdeki değişim ve dönüşüm süreçleri, öğretmenlerin inovatif düşünme becerilerinin önemini giderek artırmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerin sahip olduğu inovatif yaklaşımlar büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları gibi faktörler, okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Teknolojinin eğitim alanındaki kullanımı giderek artarken, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme yetenekleri, çocuk merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Günümüzde çocuklar teknolojiyle çok erken tanışmakta, telefon, tablet gibi teknolojik araçlara erişimleri çok kolay olmaktadır. Bu araçların kontrolsüz ve yoğun olarak kullanılmasının çocuklar açısından olumsuz pek çok etkisinin olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin rehberliğinde ve eğitim amaçlı kullanıldığında pek çok olumlu katkısı olduğu da yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır. İnci ve Kandır (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre, okul öncesi eğitimde eğlenceli ve kalıcı öğrenme teknoloji ile sağlanabilir. Geleneksel eğitim anlayışının ötesine geçen bir yaklaşım benimseyen okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara etkili ve ilgi çekici bir şekilde bilgi aktarmaları gerekmektedir. Teknoloji, bu süreçte önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların dikkatini çekmek ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek için teknolojinin yaratıcı bir şekilde kullanılması, öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerini destekleyebilir.

Mizah da eğitimde önemli bir yere sahiptir. Mizah, öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirebilir, sınıf içindeki atmosferi yumuşatır, çocuklar arasındaki iletişimi güçlendirebilir ve öğrenme motivasyonunu artırabilir. Öğretmenlerin mizahı öğrenme sürecine dahil etmeleri, çocukların motivasyonunu artırabilir ve öğrenme ortamlarını daha olumlu bir hale getirebilir. Mizahın faydaları çok boyutlu olarak ele

alınmakta olup, fizyolojik, sosyal, psikolojik ve bilişsel faydalara özel vurgu yapılmaktadır (Aydın, 2005). Olumsuz gelişmeler karşısında olaylara iyimser bir bakış açısıyla bakmak ve stresten uzak durmak ancak mizahla mümkündür (Çalışandemir ve Tagay 2015). Mizahın olumsuz ve stresli olaylara karşı sağlayabileceği katkı, bireyleri hem psikolojik hem de fizyolojik hastalıklara karşı daha dirençli hale getirebilir (Sayar, 2012).

Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerini belirlemek ve anlamak için, öğretmenlerin demografik özellikleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi ile mizah davranışlarının nasıl bir ilişki içinde olduğunu incelemektir. Bu çalışma, okul öncesi eğitimde inovasyon ve öğretmenlerin rolü konusundaki literatüre yeni bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizahın, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerini belirlemede ve geliştirmede önemli yordayıcılar olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin yordayıcıları olarak, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları ele alınmış ve aralarındaki ilişkiyi incelemek için İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları arasındaki ilişki ile inovatif düşünme eğilimlerinin çeşitli demografik değişkenlerle arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ve “Mizah Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında özel ve devlete bağlı anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 205 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada değişkenler göz önünde bulundurulduğunda daha farklı katılımcıya ulaşmak adına maksimum çeşitlilik örneklemeinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin, teknolojik ve pedagojik alan bilgileri ve mizah davranışları ile açıklamanın istatistiksel olarak mümkün olduğu görülmektedir. Regresyon katsayıları incelendiğinde; inovatif düşünme eğilimleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre inovatif düşünme eğilimlerinin bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre 30 yaş altı öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlere yönelik inovatif düşünme eğilimi ölçeğinden aldığı puan, 30 yaş üstü öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre inovatif düşünme eğilimlerinin bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre erkek öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlere yönelik inovatif düşünme eğilimi

ölçeğinden aldığı puan, kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin meslekteki çalışma süresi değişkenine göre inovatif düşünme eğilimlerinin meslekteki çalışma yılı değişkenine göre varyans analizi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin meslekteki çalışma yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası Scheffe testi sonucunda 1-5 yıldır görev yapan öğretmenler ile 16 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenler arasında 1-5 yıldır görev yapan öğretmenler grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnovatif düşünme, mizah, öğretmen, teknolojik pedagojik alan bilgisi

Kaynakça

Aydın, A. (2005). Hemşirelik ve mizah. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9 (1). 1-5.

Bilir, B. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.

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

Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., Daşcı, E. ve Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 694–716.

Demirezen, D. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin Türk örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Grix, J. (2010). *The Foundations Of Research*. London: Palgrave Macmillan.

Gül, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.

Looney, J. W. (2009). *Assessment and innovation in education*. 24. Paris, Fransa: OECD Education Working Papers. doi:<http://dx.doi.org/1.1787/222814543073>

Partnership for 21st Century Skills (2010). *Framework for 21st century learning*. 09.05.2024'te www.battleforkids.org'den alınmıştır.

Sayar, B. (2012). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Simmons, R., & Thompson, R. (2008). Creativity and performativity: The case of further education. *British Educational Research Journal*, 34(5), 601-618. DOI:10.1080/01411920802223974

Yapalı, Y. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanat Eğitimine Yönelik Tutumları ile İnovatif Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1018-1031.

Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı (SÖDBEP)'nin İlköğretim Birinci Sınıf Kademesine Etkilerinin İncelenmesi

Zeynep Fulya Temel ¹ & Mehtap Efe ^{2,*}

¹ Gazi Üniversitesi

² Dicle Üniversitesi

mehtapefe99@gmail.com

Problem Durumu

Dilin, insanın sosyal hayatı kadar eğitim hayatında da önemli işlevsel bir araç olduğu ve sözel dil becerileri boyutunun erken okuryazarlık becerilerinden biri olduğu kabul edilmektedir (Cabell, Justice, Konold & McGinty, 2011; Temel, Bekir & Yazıcı, 2014; Whitehurst & Lonigan, 1998). Sözel dil becerileri; ses bilgisel, anlambilimsel, sözdizimsel, biçimbirimsel ve pragmatik bileşenlerinden oluşan, yazı dili bilgisinin edinildiği temeli sağlayan bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Otto, 2021). Erken okuryazarlık becerilerinden biri olarak kabul edilen sözel dil becerileri, alıcı ve ifade edici dil boyutlarından oluşmaktadır (Cabell vd., 2011; Şimşek, 2011). Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların ileriki yaşamları, özellikle formal eğitime başladıkları süreç üzerinde kritik öneme sahip olan becerilerden biri olduğu ifade edilmektedir (Kaynak Ekici, 2017). Bu süreç ile ilgili literatür incelendiğinde, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini etkileyen temel sistemlerden birinin çevre olduğu ve çevre içerisinde en etkili iki faktörün aile ve okul olduğu görülmektedir. Bu konu ile ilgili Vygotsky, öğrenmeyi bir bakıma sosyal etkileşim yoluyla kültürlenme olarak tanımlamakta ve bilişsel gelişim üzerinde kültür, çevre ve dilin etkisinden söz etmektedir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bronfenbrenner'in geliştirdiği ekolojik yaklaşımda da çocuğun gelişimini anlayabilmek için bireyin kendisiyle birlikte çevresini de anlamak gerektiği; çünkü bireyin çevresinin birbiriyle ilişkili bir dizi katmanlar şeklinde düşünülebileceğini ve bu ilişkilerin bireyin gelişimini etkileyeceğinden bahsetmektedir (Bee & Boyd, 2009). Erken çocukluk yıllarının öğrenme ve eğitim açısından en kritik yıllar olduğu (IRA & NAEYC, 1998) ve bir çocuğun gelişiminde aile ve okulun en temel iki faktör olduğu dikkate alındığında insan yaşamı için bu denli önemli olan bu dönemlerde çocuklara sunulan eğitim fırsatlarının da önem kazandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada, erken çocukluk döneminde çocukların erken okuryazarlık ve çalışma belleğini desteklemeyi amaçlayan SÖDBEP'in etkilerinin formal eğitim almaya başladıkları ilk yıllarda, çocukların gelişiminde etkisinin devam edip etmediği ile ilgili ve ebeveynlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimleri, ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgularla, sözel dil becerilerinin erken çocukluk dönemi ve sonrasındaki sürece olan etkilerine dikkat çekerek çocuklar için destekleyici ve önleyici, ebeveyn ve eğitimciler için rehberlik edici programların geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir fenomen, kavram, olay, nesneyle ilgili görüşlerinden yola çıkarak onların özünü

anlamayı hedefleyen, bireylerin bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Merriam, 2002). Bu çalışmada fenomenolojinin tercih edilmesinin sebebi, okul öncesi dönemde SÖDBEP uygulanan çocukların ebeveynlerinin, çocukları ile ilgili deneyim ve gözlemlerinin, çocukların formal eğitim almaya başladıkları ilköğretim birinci sınıf kademesindeki sürece etkilerini ve ebeveyn deneyimlerini ebeveyn görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırma için, amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak araştırmanın amacına uygun en iyi veri kaynaklarına ulaşmak için belirlenen ölçütlere sahip tüm durumların araştırmaya alınması olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2024). Araştırmaya katılacak ebeveynlerin seçiminde, ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna gittiği yıllarda SÖDBEP'in uygulanmış olması ve çocuklarının ilköğretim birinci sınıf kademesini tamamlamış olması temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın katılımcılarını okul öncesi eğitimine devam eden ve SÖDBEP uygulanan çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Ebeveynlerin gönüllülük esasına göre görüşüne başvurulmuştur. Araştırma bulgularının sunumunda ebeveynlerin kimliklerinin gizlenmesi amacıyla her bir ebeveyne E1 ve E10 arasında değişen kodlar verilmiştir.

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılar ile ilgili demografik bilgileri elde etmeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise ebeveynlerin çocuklarıyla deneyimledikleri ve çocuklarında gözlemledikleri durumları ortaya çıkarmayı amaçlayan, araştırmanın amacına yönelik sorular yer almaktadır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak SÖDBEP'in uygulandığı çocukların ebeveynlerine telefon ile ulaşılarak çalışmaya katılımları ile ilgili durum netleştirilmiştir. Çalışmaya gönüllülük esasına dayanarak katılmayı kabul eden toplam 10 ebeveyn olmuştur. 8 ebeveyn ile iletişim sağlanamamıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlere anket formu elektronik ortamda gönderilmiştir. Anket cevapları ebeveynlerden geldikten sonra çalışma grubunda yer alan her ebeveynle bireysel olarak telefon görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan telefon görüşmeleri, görüşme esnasında notlar alınarak gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

Amaç, yapılan çalışmada detaylı bilgiye ulaşmaktır. Bu sebeple araştırmanın analizi fenomenolojik araştırmanın kendine özgü analiz süreci takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle, araştırma verilerini oluşturan anket cevapları ve telefon görüşmeleri yoluyla elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Her bir görüşme metni ile ilgili bütüncül bir bakış açısı edinebilmek için okunmuştur. Katılımcıların fenomene ait önemli ifadeleri belirlenmiş ve ilgisiz, birbirini tekrar eden ifadeler çıkarılmıştır. Ortak ifadeler ise bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Sonra ortaya çıkan temalar literatür doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Katılımcılar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır ve son hali verilmiştir (Creswell, 2017).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda okula uyum sürecine etkileri, kitaplara ilgi, ebeveynlik sürecine etkileri olmak üzere üç ana tema elde edilmiştir. Okul öncesi dönemi kapsayan SÖDBEP'in felsefesinin ve bu doğrultuda etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çocukların dil gelişimiyle birlikte iletişim, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı; bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, okul öncesi dönemde çocukların gelişimi üzerinde destekleyici etkisi olan SÖDBEP'in etkilerinden kitaplara ilgi, sözcük bilgisi, iletişim becerilerinin gelişmesi vb. etkilerinin ilkökul sürecinde de devam ettiği görülmektedir. Çocukların okuma yazmaya, kitaplara ilgisinin artmasının birbiriyle ilişkili olduğu; bu ilginin etkisiyle öğrenmenin kolaylaştığı, çocukların sözcük bilgilerinde, iletişim becerilerinde gelişme olduğu, bunun bir sonucu olarak okula uyum sürecini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca çocukların okula uyum ve akademik başarısı üzerindeki olumlu etkisinden ötürü ebeveynlerin ebeveynlik sürecinde destekleyici/kolaylaştırıcı etkisinin olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde (Ergül vd., 2017; Ergül vd., 2016) erken çocukluk döneminde çocuklara sağlanan kaliteli eğitim fırsatlarının çocukların iletişim becerileri, okuma yazma süreçlerini desteklediği ve buna bağlı olarak ebeveynlerin ebeveynlik süreçlerinde kolaylaştırıcı/destekleyici bir etki gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, sözel dil becerilerinin erken çocukluk dönemi ve sonrasındaki süreç için önemli olduğu, bu doğrultuda çocuklar için destekleyici, önleyici, ebeveyn ve eğitimciler için rehberlik edici programların geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık becerileri, sözel dil becerileri, okul öncesi eğitim, ebeveyn

Kaynakça

Bee, H. & Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. İstanbul: Kaknüs.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. & McGinty, A.S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Education Journal*, 26, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (3.Baskı). (S. B. Demir, Çev. (Ed.)). Ankara: Eğiten.

Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. & Dolunay Sarıca, A. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.27611>

Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.246307>

International Reading Association (IRA) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. National Association for the Education Young Children. In *Young Children*, 53(4), 30-46.

Kaynak Ekici, K. B. (2017). MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (1st ed.). Jossey-Bass.

Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. London: The Guilford.

Otto, B. (2021). Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimi (F. Turan & G. Akoğlu (Ed.)). *Yaşantımızda dil* (Figen Turan, Çev.) içinde (s.1-23). Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Pegem.

Şimşek, Ö. (2011). 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temel, Z. F., Bekir, H. & Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

STEM/STEAM Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEAM Düzeyleri, 21. Yy Becerileri ve Yeterlilik Alguları Üzerine Etkisi

Meltem Duran

Giresun Üniversitesi
meltemduran2@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz koşullarında, ülkelerin ekonomik ve diğer alanlarda yapacakları atılımları teknolojik yenilikler belirlemektedir (Miaoulis, 2009). Bu yenilikler büyük oranda fen, teknoloji, mühendislik ve matematikteki gelişmelere bağlı olduğu için (National Academy of Sciences (NAS), 2011) bu disiplinlere verilen önem de artmaktadır. Bilim ve teknoloji okuryazarlığını yaygınlaştırarak geleceğin mühendislerini ve fen bilimi uzmanlarını yetiştirmek, hiç olmadığı kadar önem arz etmektedir (Miaoulis, 2009). Ancak eğitim sistemi içinde bu disiplinleri ayrı ayrı öğretmek kadar birbirleriyle entegrasyonlarını sağlamak da oldukça önemlidir. Çünkü inovasyon nadiren tek disiplin gerektirir. Çoğunlukla çok disiplinli, günlük hayatla 4 oldukça etkileşimli bir süreçtir (OECD, 2010). Bybee'e (2013) göre bu disiplinleri biraraya getirmenin en önemli ve uygun yollarından biri STEM [Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Matematik (Mathematics)] yaklaşımıdır. Ülkeler bu sebeple bu disiplinlerin bütünleştirilerek öğretilmesini amaçlayan STEM yaklaşımını eğitim sistemlerine dahil etmeye başlamışlardır (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014; Ulutan, 2018). Okul öncesinde STEM eğitimi disiplinlerarası bir yaklaşım sergilemesi, mühendislik tasarım süreciyle bir ürün oluşturulması ve bu süreçte 21. yüzyıl becerilerini kazandırması açısından büyük önem taşır (Akgündüz ve Akpınar, 2018).

STEM eğitiminin okul öncesi öğrenme ortamlarına entegre edilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Ancak okul öncesi öğretmenleri, STEM eğitimi öğrenme ortamlarına entegre etmede zorluk yaşamaktadır (Campbell, Speldewinde, Howitt ve MacDonald, 2018). Bu sıkıntıların aşılabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimle STEM eğitimi ile ilgili mesleki gelişmelerinin sağlanması önem arz etmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının da göreve başlamadan önce STEM eğitimi almasına önem verilmelidir.

Okul öncesi dönemde STEM eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde daha çok öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almasına önem verildiği (Brenneman, Lange ve Nayfeld, 2019; MacDonald, Huser, Sikder ve Danaia, 2019; Jamil vd., 2018), STEM eğitimi ile ilgili etkinliklerin öğretmen adayları açısından inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu (Çakır, Yalçın ve Yalçın, 2019; Uğraş ve Genç, 2018; Ünlü ve Dere, 2018) belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen STEM eğitimi çalışmalarında, genellikle STEM eğitiminin üretkenlik becerisine etkisi (Çakır vd., 2019), öğretmen adaylarının hazırladıkları STEM etkinliklerinin değerlendirilmesi (Ünlü ve Dere, 2018), STEM öğretim yönelimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi (Uğraş ve Genç, 2018) gibi konulara odaklanılmıştır. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının STEM eğitimi ile ilgili STEAM düzeyleri, 21. yy becerileri ve

yeterlilik algılarını inceleyen çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu amaçla, STEM/STEAM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM düzeyleri, 21. yy becerileri ve yeterlilik algıları üzerine etkisinin belirlenmesi, STEM eğitiminin okul öncesi öğrenme ortamlarında daha nitelikli bir şekilde uygulanmasına katkı sağlaması açısından da önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma tasarımı; Araştırmada, ders kapsamında, STEM/STEAM etkinlikler öğretmen adayları tarafından tasarlanmıştır. Etkinlikler, sınıfta uygulamaları ve değerlendirmeleri yapılarak süreç tamamlanmıştır.

Katılımcılar; 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Doğu Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında, dördüncü sınıfta öğrenim gören, öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Ölçümler; Veri toplama araçları olarak, Anagün, vd. (2016) tarafından geliştirilen, öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach α =.889 olarak hesaplanmıştır. 42 maddeden oluşan ölçek, Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri şeklinde üç faktör altında toplanmıştır.

Cevik & Senturk (2019) tarafından geliştirilen çok boyutlu 21. Yy. becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach α =.889 olarak belirlenmiştir. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır; Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri, ve kariyer bilinci şeklindedir.

Çevik & Ata (2019) tarafından geliştirilen STEAM tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır, İlgi, algılanan yetenek ve değer verme dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach α =.82 olarak hesaplanmıştır.

Analiz; Veriler SPSS 24 paket program kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

STEM/STEAM etkinliklerinin öğretmen adaylarının STEAM düzeylerine etkisi açısından sonuçlarına bakıldığında, olumlu yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise, “algılanan yetenek” ve “değer” alt boyutlarında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

STEM/STEAM etkinliklerinin öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. Yy. becerileri açısından sonuçlarına bakıldığında, olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri ve Kariyer Bilinci açısından farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

STEM/STEAM etkinliklerinin öğretmen adaylarının 21. Yy. yeterlilik algılarına etkisi açısından sonuçlarına bakıldığında, olumlu yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise, “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, 21.yy, STEAM, STEM, yeterlilik

Kaynakça

Akgündüz, D. & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde geliştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 1-26.

Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175. doi: 10.9779/PUJE768

Brenneman, K., Lange, A., & Nayfeld, I. (2019). Integrating STEM into preschool education; designing a professional development model in diverse settings. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 15-28.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA press.

Cevik, M. & Senturk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 14(1), 011–028.

Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C., & MacDonald, A. (2018). STEM practice in the early years. *Creative Education*, 9(1), 11.

Çakır, Z., Yalçın, S. A., & Yalçın, P. (2019). Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 392-409.

Çevik, Mustafa & Ata, Rıdvan. (2019). Turkish Validation of STEAM Scale and Examination of Relations Between Art Attitudes, STEM Awareness and STEAM Attitudes among Pre-Service Teachers. *Inquiry in education*, 11(2), 3. Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ic/vol11/iss2/3>

Jamil, F. M., Linder, S. M., & Stegeline, D. A. (2018). Early childhood teacher beliefs about STEAM education after a professional development conference. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 409-417.

Macdonald, A., Huser, C., Sikder, S., & Danaia, L. (2019). Effective early childhood STEM education: Findings from the little scientists evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 1-11.

Miaoulis, I. (2009). Engineering the K-12 curriculum for technological innovation. IEEEUSA Today's Engineer Online:<http://www.todaysengineer.org/2009/Jun/K-12-curriculum.asp> (Erişim Tarihi:15.03.2023).

National Academy of Science (NAS). (2011). Rising above the gathering storm revisited: Rapidly approaching category 5: Condensed version. Washington, DC: The National Academies Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). Measuring innovation: A new perspective - online version. http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_41462537_41454856_44979734_1_1_1_1,00.html (Erişim Tarihi: 16.03.2024)

Uğraş, M., & Genç, Z. (2018). Investigating preschool teacher candidates' STEM teaching intention and the views about STEM Education. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 724-744.

Ünlü, Z. K., & Dere, Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının hazırladıkları FeTeMM etkinliklerinin değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 1502-1512.

Sınıfında Göçmen Çocuk Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı Hakkında Görüşleri

Engin Köse ^{1,*}, Zeynep Zerey ¹ & Esra Betül Kölemen ¹

¹, Sakarya Üniversitesi
enginkose94@gmail.com

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, sınıfında en az bir göçmen çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları akran zorbalığı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. İnsanlar farklı nedenlerden dolayı göç etmek zorunda bırakılmıştır. Türkiye bulunduğu konum itibarıyla de sıklıkla komşu ülkelerden göç alan bir ülke konumundadır. Yaşanan göç en çok çocukları etkilemektedir. Göçten etkilenen bu çocukların sosyal ortamlarının önemli bir bölümünü kapsayan okulda da onların yanında şüphesiz öğretmenleri vardır ve tüm sürecin takipçisi ve şahididirler. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış, toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma Türkiye'nin batısında bulunan illerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan sınıfında en az bir göçmen çocuk bulunan 14 farklı öğretmenden oluşmaktadır.

Göçmen bireyin ekonomik ve sosyal refahı için, kendi isteğiyle göç etme kararını aldığı tüm durumları kapsar şekilde tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletler göçmeni, yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey olarak tanımlamaktadır. Mülteci ise 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) 61. maddesine göre Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasî düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında olan yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye verilen statüdür. Sığınmacı ise zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişidir. (UNICEF, 2020).

Türkiye'deki göçmen çocuklar da eğitim sürecinde benzer problemlerle karşılaşmaktadırlar. Sorunların başta gelenlerinden biri de şüphesiz akran zorbalığıdır. Göçmen çocuklar eğitim sürecinde dil ve kültür farklılığı sebebiyle uyum sürecinde bazı problemler yaşayabilmektedirler. Bu olumsuzluklara ilave olarak içerisinde bulunan sınıfta akran zorbalığının bir paydaşı olma durumunda göçmen çocuk için süreç kuşkusuz daha zorlu bir hal alacaktır. Erken çocukluk döneminde göç ve akran zorbalığını birlikte inceleyebilmek adına iki kavrama da yakın mercek tutmak gerekmektedir.

Son zamanlarda akran zorbalığı, okul öncesi dönem çocuklarının gündelik hayatlarının bir parçası durumuna gelmiştir. (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009) Yapılan çalışmalara göre akran zorbalığı durumları, dünyanın farklı ülkelerinde ve ülkemizde okul öncesi kademesinde %7 ile %55 arasında ortaya çıkmaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2022) Ortaya çıkan akran zorbalığı durumlarında çocuklar zorba, zorba, kurban, zorba-kurban veya seyirci olmaya maruz kalmakta ve tek başlarına bu olaylarla baş edememektedirler. (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009. Kurbanlar, maruz kaldıkları fiziksel, sözlü veya sosyal kötü muamele sonucunda çevrelerinden giderek izole hale gelmekte ve içe kapanmaktadırlar. Zorbalar ise kurbanları incitmek amacıyla negatif davranışlar sergileyerek kendilerini güçlü hissederler ve bu davranışları devam ettirirler (Uysal ve Dinçer, 2012) Bu nedenle, zorbalar olumlu sosyal etkileşimler yerine zarar verme eğilimi göstermektedirler. İzleyiciler ise, zorbalığa maruz kalan çocuğa yardımcı olamadığı için kendini suçlu hissetmekte, benim de başıma gelebilir düşüncesine kapılmakta, kendini savunmak için sürekli tetikte olmakta ve zamanla okulu sevmeme hissine sahip olmakta aynı zamanda da kaygı düzeyleri artmaktadır. (MEB, 2022)

Göçün yarattığı uyum sorunlarının yanı sıra dil ve kültür farklılığından kaynaklı göçmen çocuklar sınıf içerisinde sosyalleşmekte zorluk çekebilmekte, dışlanabilmekte ve hatta bazen akran zorbalığına uğrayabilmektedirler. Öte yandan Türkiye'nin doğusundaki illerde göçmenlerin çoğunlukta olduğu sınıflarda akran zorbalığı uygulayan tarafın göçmen çocuklar olduğu durumlar da olabilmektedir. Zorbaca davranışlar okul öncesi kurumlarında şiddetin en yaygın durumudur, çocukların kişilik gelişimi, karakter oluşumu ve eğitim yaşantılarını negatif yönde etkilemektedir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak adına akran zorbalığı okulda mutlaka fark edilmelidir. Bu nedenlerden dolayı erken çocukluk döneminde göç ve akran zorbalığı hususunda en yakın gözlemci olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşü önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfında en az bir göçmen çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları akran zorbalığı hakkındaki görüşlerini almayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine göre hazırlanmıştır. Bir kavram veya bir fenomen ile ilgili birkaç kişinin yaşadığı deneyimlerin paydaş anlamını ortaya koymaya çalışan çalışmalar fenomenolojik çalışmalar olarak tanımlanır. (Creswell, 2013)

Katılımcılar

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 67) Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Ölçüt olarak, örnekleme dahil edilen tüm öğretmenler, eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği lisans bölümü mezunu olup devlet üniversitelerinden örgün eğitim ile mezun olmuşlar ve şu an aktif devlet kurumunda çalışan ve sınıfında en az bir göçmen çocuk bulunması olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplama Süreci

Araştırmada verileri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken, öncelikle literatür incelenmiş ve uygun sorulara karar verilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğretmenlerin yaşı, en son mezun olduğu okul, cinsiyeti, öğretmenlik yaptığı süre, sınıf mevcudu, öğretmenlik yaptığı yaş grubu, kurum tipi ve göçmen çocuk sayısı sorularına yer verilmiştir. Göçmen çocukların akran zorbalığı ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunun ikinci kısmında ise; 12 adet soruya yer verilmiştir. Sınıflarında akran zorbalığını uygulayan, maruz kalan ve kışkırtan çocukların hakkında, akran zorbalığının nedenleri ve göçmen çocukların akran zorbalığını uygulama ve maruz kalma durumları sorularına yer verilmiştir. Görüşme formu 4 uzman tarafından incelenmiş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ön uygulama Sakarya’ da bir Bağımsız Anaokulunda çalışan 2 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşme formunda yer alan soruları anlaşılır bulması ve önerilerinin olmaması üzerine veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Ardından çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere birebir görüşmelerle ses kaydı alınarak uygulanmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, öncelikle birebir görüşmeler yapılarak ses kaydı alınarak yazılı metinler biçiminde bilgisayar ortamına aktarılmış, içerik analizi yoluyla yorumlanmış ve yazılı metinler olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İçerik analizi sürecinde tema, alt tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Öncelikle transkriptler baştan sona okunmuştur. İkinci aşamada ise tekrar okuma yapılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Bu aşamadan sonra kodlar, temaların kapsadığı alt temaları oluşturan kategorilerin altında birleştirilmiştir. Araştırmacılar arası güvenilirlik .90 olarak hesaplanmıştır. Analizler sırasında öğretmenlerin adları yerine K1, K2... K66 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Strauss ve Corbin’den (1990) aktaran Yıldırım ve Şimşek (2009),

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada okul öncesi dönemde göçmen çocukların yaşadığı veya yaşattığı akran zorbalığı süreçlerini irdelemek ve ortaya koymak amaçlanmıştır. Akran zorbalığı son dönemlerde globalleşen dünyada iletişim ve sosyal medya kanallarının etkisi ile okul öncesi dönemde de sıklıkla görülmeye başlanmıştır. Bu akran zorbalığı durumlarının öğretmenler tarafından nasıl gözlemlendiği, sürecin nasıl yönetildiği ve çocuklar ile nasıl etkileşimi girildiği çocukların gelişim dönemi ve karakter oluşumu itibarı ile oldukça kritiktir. Özellikle göçmen çocukların dezavantajlı durumda olduğunu varsaydığımızda akran zorbalığına uğrama veya akran zorbalığı uygulama durumunda kurban veya zorba olması fark etmeksizin bu duruma dahil olan tüm çocuklar bundan olumsuz etkilendiği için doğru müdahalelerde bulunmak çok önemlidir. Bu çalışmada da öğretmenlerin göçmenlerin bulunduğu okul öncesi sınıflarında akran zorbalığı gözlemleri, süreçte yaşadıkları problemler, başvurdukları yöntemler ve nasıl hissettikleri üzerine durulmuştur. Buradan hareketle ve elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin özellikle göçmen çocukların bulunduğu sınıflarda akran zorbalığına müdahale veya önlemede nasıl yollar izlemesi gerektiğine bu çalışma yol gösterici olabilir. Bu çalışma göçmen çocukların maruz kaldığı akran zorbalığı türlerini, göçmen çocukların uyguladıkları akran zorbalığı

türlerini, öğretmenlerin tutum ve hislerini, okul idaresi ve paydaşlarının tutumlarını ortaya koyarak akran zorbalığına çözüm ve farklı bir bakış açısı yapmayı amaçlamakta ve bu amaca uygun bir sonuç elde etmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, göçmen çocuklar, okul öncesi öğretmeni, akran zorbalığı, mülteci çocuklar, göçmen çocuklarda akran zorbalığı

Kaynakça

Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2009). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools an international perspective* (pp. 87-99). New York: Routledge.

Cebeci, M. (2015). Sosyolojik açıdan göç ve göçmenlerin sosyal kültürel entegrasyonları: Kavramsal bir çalışma. *Disiplinler Arası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*, Canatan K. vd.(Ed.), İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayınları, 135-158.

Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2014). *Türkiye ve Göç*, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara, 2014.

Akduman, G. G. (2012). OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ. *Journal of Society & Social Work*, 23(1).

Hanish, L. D., Ryan, P., Lynn-Martin, C., & Fabes, R. A. (2005). The social context of youngchildren's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19

Miles M. B., Huberman A.M. (1994). *An Expanded Source Books Qualitative Data Analysis*. (2nd edition). London: SAGE publications.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Akran Zorbalığı (Okul Önce si) Öğretmen Sunumu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/27134443_Akran_ZorbalYYY_Okul_Oncesi_OYretmen_EYitimi.pdf adresinden 02.05.2024 tarihinde alınmıştır.

Rogler, R.S. *The Immigration Experience and Mental Health*, Health and Behavior, 1994, 8, s.72-84.

Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., & Wang, C. (2009). Assessment of bullying/victimization. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools an international perspective* (pp. 87-99). New York: Routledge.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.

Uluslararası Göç Örgütü [IOM]. (2009). Göç Terimleri Sözlüğü.

Tayanç, M. (2023). Türkiye'nin Mevcut Göçmen Yapısı ve Coğrafi Dağılımları. Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi, (11), 12-23.

Türk Dil Kurumu [TDK], <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 20.01.2023

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. Journal of Theoretical Educational Science, 5(4), 468-483.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Medya Kullanım Bilgileri

Elif Saraç ^{1,*} & Elif Çelebi Öncü ¹

¹ Kocaeli Üniversitesi
elifsarac697@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmeler nedeniyle medya hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmekte günlük yaşantımızın içerisine her geçen gün daha fazla dahil olmaktadır (Akçalı,2015). TÜİK hane halkı bilişim teknolojileri araştırmasına göre 2023 yılında evden internete erişim imkânı olan hanelerin oranı %95,5 evlerinde dizüstü, tablet, netbook gibi taşınabilir bilgisayara sahip olma oranı %45,2 cep telefonu ya da akıllı telefon sahibi olma oranı ise %99,7'dir. Televizyon, telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerin ulaşılabilirliğinin artması teknoloji ve medya araçlarının hayatımızda daha fazla yer edinmesine, medya kullanım sıklığının artarak devam etmesine ve medyanın hemen hemen her alanda karşımıza çıkmasına neden olmaktadır (Batur,2012).

Teknoloji ve medya kullanımının hızla artarak devam etmesi çocukların ve gençlerin hayatında da medya ve medya araçlarının büyük bir yer edinmesine ve medya araçlarının çocuklar ve gençler üzerinde etkilerinin olmasına sebebiyet vermektedir (Ateş,2019). Medya araçları çocuklara oynama, eğlenme, öğrenme ve tecrübeler edinme fırsatı vererek çocukların gözünde cazip bir hale gelmektedir (Günüç,2018). Medya araçlarının kullanım alanlarının ve sıklığının artmasıyla birlikte okul öncesi dönem çocukları da medya araçlarıyla tanışmaktadır (Plowman ve arkadaşları ,2011). Medya araçları ve içerisinde bulunan yazılı, görsel, canlı ve hareketli içerikler çocukların bilişsel, sosyal, dil, psikomotor, fiziksel gelişimleriyle birlikte günlük yaşam becerilerini ve eğitim yaşantılarını da olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (American Academy of Pediatrics ,2016).

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanım bilgilerini ve medya kullanımlarını nasıl ifade ettiklerini ortaya koymaktır. Bu amaç için şu sorulara yanıt aranmaktadır;

Çocukların hangi medya araçlarını daha sık kullanmaktadır?

Çocuklar medya araçlarını hangi amaç için kullanmaktadır?

Çocuklar kendilerine ait herhangi bir medya aracına sahip midir?

Çocuklar ebeveynleri tarafından medya araçlarını kullanmaları için izin alamadığında nasıl hissetmektedir?

Çocuklar medya araçlarını kullanırken olumsuz söz ve davranışlarla karşılaşmakta mıdır?

Çocuklar medya araçlarını kullanırken karşılaştıkları olumsuz söz ve davranışları barındıran içerik ve uygulamaları kullanmayı tekrarlamakta mıdır?

Çocuklar medya araçlarını kullanırken ebeveynleri tarafından denetlenmekte midir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yaşayan MEB'e bağlı 4 resmi anaokuluna devam etmekte olan 48-60 aylık 176 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 90'ı erkek 86'sı kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, ebeveynlerinin izni alınarak gönüllü olan öğrencilerdir.

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Medya Kullanım Anketi

Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılacak olan görüşme esnasında 7 maddeden oluşan "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Medya Kullanım Bilgileri Anketi" kullanılmaktadır. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Medya Kullanım Bilgileri Anketi" araştırmacı tarafından 1 uzman ve 3 okul öncesi öğretmenin görüşü alınarak oluşturulmuştur Anket araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmaktadır. Anketin uygulaması okul yönetiminin izin verdiği sessiz bir alanda ortalama 5 dk sürmektedir.

Analiz

Araştırmada veriler yüz yüze anket tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak istatistik programı yardımıyla frekans ve yüzde hesaplamaları analiz edilmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılırken ikili gruplarda bağımsız t testi analizleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan 176 okul öncesi öğrencisinin %51,1'ini erkek, %48,9'unu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Çocuklara medya araçlarını kullanırken oynadıkları oyunlarda ya da izledikleri içeriklerde çocukların duymaması gerektiğini düşündükleri kötü söz ve davranışlarla karşılaşmışlar karşılaştıkları sorulduğunda çocukların %41,5'inin kötü söz ve davranışlarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Tematik çocuk kanallarında yayınlanan içeriklerde dahi şiddet unsurları görülmektedir. Keba Ekinci (2024) yaptığı araştırmada çizgi filmlerin metin ve görsellerinde fiziksel, sözel ve psikolojik şiddet unsurlarının bulunduğunu tespit etmiştir (Keba Ekinci, 2024). Araştırmaya katılan çocuklardan %80,1' i izlediklerinde ya da oynadıklarında kötü söz ve davranışlarla karşılaşması durumunda ekranı kapatıp tekrar izlemeyeceğini ifade ederken %19,9'u kötü söz ve davranışlarla karşılaştığında tekrar o içerik ve uygulamaları kullanacağını ifade etmiştir. Çocukların çevrelerinden en çok etkilendikleri

dönem okul öncesi dönem olmakla birlikte çocuklar bu dönemde kendileri için doğru olan bilgi ve davranışı seçmemektedir. Kullandıkları içerik ve uygulamalarda karşılaştıkları şiddet, kötü söz, hakaret, cinsellik, zorbalık vb. unsurlardan etkilenecek olumsuz davranış öğrenmeleri gerçekleşebilmektedir. (Bertan vd., 2013). Çocuklar medya araçlarını kullanırken aileleri tarafından %37,5'i hiç kontrol edilmediğini, %43,8'i bazen kontrol edildiğini ifade ederken %18,8'i her zaman kontrol edildiğini ifade etmiştir. Çocukların medya araçlarını kullanırken aileleri tarafından denetlenmediğinde izledikleri içeriklerde şiddet ve cinsellik içeren öğelerle karşılaşmakta olup yanlış bilgi ve davranış öğrenimi gerçekleştirme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Giumetti, 2022).

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, medya kullanımı, medya araçları, teknoloji

Kaynakça

Akçalı İçin, S. (2015). Tüketim Toplumunda Çocukluğun Yitişi. S. Akçalı İçin. (Ed.), Çocuk ve Medya (ss.1-12), (4. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. Pediatrics, 138(5), 1- 6. Retrieved from: <https://pediatrics.aappublications.org/content/138/5/e20162591>

Ateş M, Durmuşoğlu Saltalı N. KKTC’de Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Tablet ve Cep Telefonu Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi 2019 Mart; 5(1);62-90.

Batur Z, Uygun K. İki Neslin Bir Kavram Algısı: Teknoloji. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2012;5(1):74-88

Bayraktar, V. & Temel, F. (2015). Dil ve erken okuryazarlık. F. Temel (Ed.), Yazı farkındalığı becerileri, içinde (s. 63-88). Ankara: Hedef CS.

Bertan M, Haznedaroğlu D, Koln P, Yurdakök K, ve Güçiz, B.D. (2013). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). Çocuk sağlığı ve Hastalıkları Dergisi.

Giumetti GW, Kowalski RM. Cyberbullying via social media and wellbeing. Curr Opin Psychol. 2022;45:101314.

Günüç S, Atli S. 18-24 Aylık Bebeklerde Teknolojinin Etkisine Yönelik Ebeveyn Görüşleri. The Turkish Journal on Addictions. 2018;5(2):1-22.

Keba Ekinci, D. (2024). Medya ve çocuk bağlamında çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin analizi. RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(Ö14), 771-793. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1455135>

Plowman, L., O. Stevenson, J. McPake, C. Stephen, and C. Adey. (2011). "Parents, Preschoolers and Learning with Technology at Home: Some Implications for Policy." *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 362–371..

TÜİK. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması Ağustos , 2023.

Çalışan Öğretmenlerin Bakış Açısından Yer Temelli Eğitim Ortamı Sunan Bir Anaokulunda Orman Uygulamaları

Merve Yıldırım^{1,*} & Yasemin Büyükşahin¹

¹ Bartın Üniversitesi
merveyldrim93@gmail.com

Problem Durumu

Eğitimde yaşanan değişim ve yenilikler okul tanımlamasının da değişmesine neden olmuştur. Okul sadece sınıflardan meydana gelen bir yapı olmaktan çıkarak çevre ile etkileşimin gerçekleştiği yerler olmuştur. Bu düşünceler “okul dışı eğitim”, “yer temelli eğitim”, “açık havada eğitim”, “orman okulu” gibi yeni eğitim yaklaşımlarının oluşmasına zemin hazırlamıştır (Karadoğan, 2016).

Yer Temelli Eğitim öğrenmede yeri kullanarak öğrencilerin yeni kazanımlar elde etmesini amaçlamaktadır. Eğitim ortamı ile bulunulan yer arasındaki bağı güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Yer Temelli Öğrenme bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal unsurlarını ve toplumsal özelliklerini tanımları, anlamaları, edindikleri bu bilgileri, becerilere dönüştürerek yerel sorunlara çözüm önerileri getirmelerini sağlayarak bireylerde aidiyet duygusu oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Köşker, 2012).

Çocukların çevrelerine karşı duyarlılıklarını artıracak çalışmalar okul öncesi dönemden itibaren yürütülmektedir (Gülay ve Öznacar, 2010). Yaşamın ilk altı yılı okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır ve bu dönem çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu yıllardır. Okul öncesi eğitim bireyin sosyal-duygusal, dil, motor ve bilişsel becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı [MEB], 2013). Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen faaliyetlerin yapılabileceği doğa duvarsız bir sınıf olarak değerlendirilebilir (Dinçer, 1999).

Orman okulları orman ya da ormanlık alanlarda yapılan etkinlikler ile öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (FSA, 2016). Orman okulları her yaşta çocuğa hitap etmektedir. Orman okulları çocukların ormanda düzenli olarak vakit geçirmelerine ve ormanda öğrenme sürecini deneyimlemesine olanak sağlamaktadır (Blackwell, 2005).

Geziler ve alan çalışmalarının yanı sıra çocuk için dikkat çekici her türlü mekan öğrenme ortamı olarak kabul edilmektedir (MEB, 2013). Orman okulu yaklaşımı bu anlayış ile örtüşen bir yapıda temellendirilmiştir. Orman okulları ilk olarak ABD ve İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan bir yaklaşımdır (Lovell, 2018). Orman okullarının tarihsel gelişimine baktığımızda ise geçmişinin açık hava eğitimine dayandığını söylemek mümkündür (Cree, 2012).

Dünyada orman okulu yaklaşımı İskandinav ülkeleri, Japonya, Rusya, Almanya gibi birçok ülkede uygulanmaktadır (Linde, 2018). Ülkemizde ise orman okulu yaklaşımı yeni tanınmaya ve uygulanmaya başlamıştır. Ülkemizde 2018 yılında ilk kez Mersin ili Tarsus ilçesinde bir orman okulu kurulmuştur

(MEB, 2018). Orman okullarının sayıları ÷lkemizde g÷n geçtikçe çoğalmaktadır. Orman okulları yaygınlaştıkça uygulayıcı öğretmenlerin sayıları da artmaktadır.

Koyuncu (2019)'ya göre orman okullarında öğretmenlerin görevleri; yol gösterici olmak, günlük yaşam becerilerini destekleyici olmak, öğrenciler ile yakın bir ilişki içerisinde olmak, öğrencilere rol model olmaktır.

Orman okulu yaklaşımını uygulamaya başlayan öğretmenlerin süreç içerisindeki deneyimlerini inceleyebilmek, ÷lkemizde yeni yaygınlaşmaya başlayan bu yaklaşımın uygulayıcısı olan öğretmenlere bir yol gösterici olması bakımından önemlidir. ÷lkemizdeki ilgili alan yazında orman okulu yaklaşımı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada orman okulu eğitim anlayışını uygulayan öğretmenlerin orman okulu uygulamalarındaki deneyimlerini ifade etmeleri sağlanacaktır. Bu sebeple aşağıdaki soruya yanıt aranacaktır; yer temelli eğitim sunan bir anaokulunda orman uygulamaları yapan öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden bir olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında incelenen olay ya da durum ayrıntılı bir biçimde araştırılarak nasıl ve niçin sorularının yanıtları betimlenir (Davey, 1991). Durum çalışmalarında bir ya da çoklu durumlar incelenebilir (Gerring,2007). Yapılan bu araştırma bir tekli durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları var olan durumun farklı yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlar (Hancock ve Algozzine , 2006).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu orman okulu uygulaması yapan bir anaokulunda çalışan 6 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, evren araştırmasına katkı sağlayacak gruplar belirlenir. Belirlenen gruplardan araştırma amacına en uygun olduğu düşünülen küme araştırmanın örnekleme olur (Tanrıöğen, 2014). Çalışmaya konu olan durum araştırmaya katkı sağlayan bireylerin yaşadığı bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma etiği çerçevesinde çalışmaya katkı sağlayan bireylerin kişisel bilgilerine yer verilmemiştir. Kişilerin kendilerine verdikleri takma isimlerle kodlamalar yapılmıştır. Katılımcılar Karanfil, Orkide, Beyaz Gül, Papatya, Lavanta ve Çiğdem olarak kodlanmıştır. Katılımcıların mesleki hizmet süreleri 1 yıl ile 10 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların tamamının cinsiyeti kadındır. Katılımcıların yarısının hizmet süresi 1 yıl ya da daha azdır. Hizmet süresi en fazla olan katılımcının 6-10 yıl arasında deneyimi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları İncelenen durumu ayrıntılı olarak anlatabilen ve keskin sınırları olmayan bir veri toplama araçlarıdır. Araştırmacı formda bulunan soruları başka sorularla destekleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 uzmanın görüşü alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formu araştırma protokolü ve 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 6 öğretmen ile yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler öncesi katılımcıların yazılı rızası alınarak görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Kayıtlar sadece araştırmacı tarafından dinlenerek deşifre edilmiştir. Kayıta yer alanlar veri kaybı olmaksızın deşifre belgesine aktarılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Yer Temelli Eğitim ortamı sunan bir anaokulunda orman uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırmada nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin belirli bir sistem içerisinde nesnel ve niceliksel açıklanması amacıyla kullanılmaktadır (Berelson, 1952). İçerik analizi ile yapılan analizlerde veriler kategoriler ve kodlara ayrılarak niceliksel olarak betimlenir. Araştırmada ulaşılan veriler içerik analizi ile belirli kriterler öncülüğünde kategorize edilir (Büyüköztürk vd 2011).

Araştırma verileri analiz edilirken veriler anlamlı temalara ayrılmıştır. Bu temaları ifade eden alt bölümler kodları oluşturmuştur. Kodlanan veriler tabloya frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma yer temelli eğitim ortamı sunan bir anaokulunda orman uygulamaları yapan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 7 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Özel bir okul öncesi eğitim kurumunda orman uygulamaları yürüten 6 öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşmelerde verdiği yanıtlar neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenler orman temalı çalışmaların sadece ormanda değil sınıf ortamında da devam ettirildiğini ifade etmişlerdir. Çevre eğitimi, sürdürülebilirlik, geri dönüşüm, orman temalı etkinliklerin farklı etkinlikler ile sınıf içi çalışmalarla desteklediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar düzenli olarak orman etkinlikleri yürüttüklerini belirtmişlerdir. Orman etkinliklerine katılan çocukların gelişimlerine yönelik değişimler gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Orman etkinliklerine katılan çocukların bazılarının korku duygusu yaşadığı ancak zamanla bu duyguyu aştıkları ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların ormanda özgür hareket edebildiğini, serbest etkinlikler yapabildiğini, yapılandırılmış etkinliklere katılabildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin çamurda zıpladıklarını, ağaca tırmandıklarını, su birikintilerinde koştuklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşmelerde çocukların yaş gruplarına göre orman etkinliklerinde davranışlarının farklılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. 48-66 Ay grubunda eğitim görenlerin kendilerinden daha küçük yaş grubundaki çocuklara orman etkinlikleri sırasında yardımcı olduklarını, öğrenmelerini akranlarıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar orman etkinlikleri sırasında öğretmen sorumluluğuna değinmişler; öğretmenin gözlem ve güvenlik önlemlerini sağlama yönlerinden bahsetmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Orman okulu, okul öncesi, yer temelli eğitim

Kaynakça

Blackwell, S. (2005). Forest schools; if you go down to the woods today. *Horizon*, 10-15.

Büyükoztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi.

Cree, J., & McCree, M. (2012). A brief history of the roots of Forest School in the UK. *Horizons*, 33.

Dinçer, Ç. (1999). Okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıklarını artırma yolları. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 44, 28-31.

Forest School Association. (2016). Forest School Association. <https://i1.wp.com/www.forestschoolassociation.org/wpcontent/uploads/2013/01/P9284178.jpg?ssl=1>

Gülay, H., & Öznacar, M. D. (2010). Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri. MEB.

Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. R. Aksu, (Ed.). *Türkiye’de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler-I içinde*, (s.47-84). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Koyuncu, M. (2019). Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi] Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Köşker, N. (2012). Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri [Yayınlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Lovell, R. (2009). An evaluation of physical activity at forest school [PDF]. Edinburgh Research Archive.

<https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/4146/Lovell2009.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Tanrıöğen, A. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. baskı). Seçkin Yayınevi.

Dijital Oyun Destekli Matematik Eğitim Programının 54-66 Aylık Çocukların Matematiği Sevme Düzeylerine Etkisi

Hilal Genç Çopur ^{1,*} & Hacer Elif Dağlıoğlu ²

¹ Erciyes Üniversitesi

² Gazi Üniversitesi

hilal.genc40@gmail.com

Problem Durumu

Eğitimin diğer kademelerinde ve tüm alanlarında olduğu gibi okul öncesi dönem matematik eğitiminde teknoloji kullanımının önemi vurgulanmaktadır (NCTM, 2000). Çocukların dünyayı anlamlandırmaya çalıştıkları bir dönem olarak kabul edilen okul öncesi yıllarında anlam oluşturma ve fikirlerin ifade edilmesinde yeni teknolojilerin rolü oldukça önemli görülmektedir (Parnell ve Barlett, 2012). Araştırmalar çocukların çoğunluğunun, anaokuluna girmeden önce evlerinde cep telefonu, tablet ve dizüstü bilgisayar gibi gelişmiş dijital teknolojiye erişebildiğini ortaya koymuştur (Ebbeck, Yim, Chan ve Goh, 2016; Plowman ve McPake, 2013). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin olarak bazı araştırmalarda; teknolojinin çocukların çevresindeki insanlar ile etkileşimini sınırlayacağı, zararlı içeriklerle karşılaşabileceği, çocukları geleneksel oyundan uzaklaştıracağı, bağımlılık riski oluşturacağı ve fiziksel problemlere yol açacağı gibi düşüncelerden dolayı endişe duyulduğu ifade edilmektedir (Levin, 2015; Sayan, 2016). Buna karşın; dijital teknolojilerin 21. yüzyılda küçük çocukların eğitiminde amaçlı kullanımının çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyeceği konusunda açık bir anlayış bulunmaktadır. Bu nedenle bu teknolojiler çocukların yaşamlarının ve öğrenmelerinin ayrılmaz bir parçası olarak okul öncesi eğitime dâhil edilmelidir (Plowman, 2016). Son zamanlarda yapılan araştırmalar, gelişimsel olarak uygun olan dijital oyunların kullanımının okul öncesi dönem matematik becerilerini geliştirmek için benzersiz bir imkân sağladığını göstermektedir (Aunio ve Mononen, 2018; Miller, 2018; Schacter ve Jo, 2017). Akıllı telefonlar ve tabletler gibi mobil cihazların yaygınlaşması ile dijital oyunlar okul öncesi dönem çocukları için oyun sürecinin giderek daha önemli bir parçası haline gelmiştir (Common Sense Media, 2017).

Okul öncesi dönemde matematik eğitimi çocukların matematik kavram ve becerileri kazanmalarının ötesine geçmesi ve çocukların ilgi, tutum, motivasyon, duygu ve öz-yeterlik gibi matematiğe yönelik duyuşsal yaklaşımları geliştirmesi gerektiği konusunda eğitimciler ve araştırmacılar hem fikirdir. Başka bir ifadeyle okul öncesi dönemde matematiği sevmek, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmek ve ilginin yüksek olması oldukça önemlidir (Aktaş Arnas, 2013; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2018; Zhang, Yang, Zou, Hu ve Ren, 2020). İlkokul ve ortaokul çocuklarıyla yapılan araştırmalarla sınıf ortamında dijital oyun kullanımının; çocukların matematiğe karşı ilgilerini, öğrenmelerini ve motivasyonlarını artırdığı ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklediği tespit edilmiştir (Abrams, 2008; Sönmez, 2012). Nitekim matematiğin soyut doğası küçük çocukların matematiğe yönelik olumsuz duygu ve bakış açılarına sahip olmasına neden olabilmektedir. (Obersteiner, 2019). Bu doğrultuda, okul öncesi matematik eğitiminde dijital oyunların çocukların akademik becerilerini destekleme, soyut nesnelere

somutlaştırma, motive edici, ilgi çekici, etkileşimli olma ve görsel ve işitsel duyu organlarına hitap etme gibi özelliklerinden yararlanılarak kullanılabilir. Böylece dijital oyunlar çocukların matematiği sevmelerinde etkili bir araç olabilir. Ayrıca dijital oyunlar etkinliklerle bütünleştirilerek uygulandığında daha anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşebilir. Dijital oyunların çocukların bilişsel ve davranışsal etkileşimi sağlamanın yanı sıra duygusal etkileşimi de desteklediği düşüncesinden hareketle; bu araştırmanın amacı; Dijital Oyunla Destekli Matematik Eğitim Programının (DODMEP), ve Matematik İçerikli Dijital Oyun Uygulamalarının (MİDOU) 54-66 aylık çocukların matematiği sevmeye düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Deney 1 (DODMEP), deney 2 (MİDOU) ve kontrol grubu çocuklarının matematiği sevmeye düzeyleri açısından son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- Deney 1 (DODMEP) grubu çocuklarının çocukların matematiği sevmeye düzeyi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney 2 (MİDOU) grubu çocuklarının çocukların matematiği sevmeye düzeyi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Kontrol grubu çocuklarının çocukların matematiği sevmeye düzeyi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney 1 (DODMEP), deney 2 (MİDOU) grubundaki çocukların uygulama sürecinde matematiği sevmeye durumlarında değişim nasıldır?

Yöntem

Araştırma, “İç İçe Karma Desen”de yürütülmüştür. İç içe karma desende araştırmacı deneysel bir çalışmanın içerisine ikincil araştırma sorusunu cevaplamak için nitel bir aşama ekler. Nitel verilerin sürece dâhil edilmesindeki amaç uygulamanın sonuçlarının anlamlı olup olmadığını belirlemektir. Bu araştırmada farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmış ve nitel sonuçlar nicel bulguları destekleyici bir şekilde verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda okul öncesi dönem çocuklarına dijital oyun uygulamaların okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilerek uygulandığı DODMEP’in ve matematik içerikli dijital oyun uygulamalarının MİDOU’nun çocukların matematiği sevmeye düzeylerine etkisini incelemek amacıyla ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise keşfedici durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Ankara İli Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin bulunduğu bölgelerdeki bağımsız anaokullarına ve ana sınıflarına devam eden 54-66 aylık toplam 54 çocuk (18’i deney 1 grubu, 18’i deney 2 ve 18’i kontrol grubu olmak üzere) oluşturmuştur. Uygulama sürecinde 10 hafta boyunca haftada iki oturum deney 1 grubu çocukları ile DODMEP ve deney 2 grubu çocukları ile MİDOU gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kontrol grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada nicel veriler Demografik Bilgi Formu ve Dağlı ve Dağlıoğlu (2018) tarafından geliştirilen Çocuklar için Matematiği Sevmeye Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise, uygulama sürecinde yapılan gözlem aracılığıyla toplanmıştır. Deney 1 grubunda DODMEP’in uygulama sürecinin başında, ortasında ve sonunda DODMEP Çocuk Gözlem Formu ve deney 2 grubunda MİDOU Çocuk Gözlem Formu ile elde edilen veriler doğrultusunda çocukların (3 çocuk) matematiği sevmeye durumları değerlendirilmiştir. Gözlem formları

doldurulurken araştırmacı tarafından alınan alan notlarından yararlanılmıştır. Bu değerlendirme yapılırken uygulama s¼recinde çocukların etkinlikler ve dijital oyunlar hakkında kendi kendine ve arkadaşlarıyla yaptıkları matematiğe ilişkin yorumları ve çocuklara ilişkin gözlemci yorumları kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılarak Shapiro-Wilk testi, Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Cohen's d istatistikleri kullanılmış ve nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Dijital Oyunla Destekli Matematik Eğitim Programının (DODMEP) uygulandığı deney 1 ve Matematik İçerikli Dijital Oyunların (MİDOU) uygulandığı deney 2 grubuna yapılan uygulamaların çocukların matematiği sevme d¼zeylerini yükselttiği, ancak söz konusu puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı gör¼lm¼řtür. Bu sonucun aksine nitel boyutta hem matematik içerikli dijital oyunların etkinliklerle b¼t¼nleřtirilerek uygulandığı deney 1 hem de matematik içerikli dijital oyunların uygulandığı deney 2 gruplarındaki çocukların uygulama s¼recinde matematiğe y¼nelik olumlu duygulara sahip olduğu, başka bir deyişle matematiği sevmelerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar dijital oyunların okul ¼ncesi matematik eğitiminde kullanılmasının çocukların matematiğe ilişkin duyuşsal katılımlarını olumlu y¼nde etkilediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun, sayı kavramı, matematik sevgisi

Kaynakça

Abrams, L. (2008). The effect of computer mathematics games on elementary and middle school students' mathematics motivation and achievement. Doctoral Dissertation. Capella University.

Aktaş Arnas, Y. (2013). Okul ¼ncesi eğitimde matematik eğitimi. Vize Yayıncılık.

Aunio, P. & Mononen, R. (2018) The effects of educational computer game on low performing children's early numeracy skills – an intervention study in a preschool setting, *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 677-691,

Common Sense Media. (2017). The common sense consensus: Media use by kids age zero to eight. Retrieved from https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/csm_zerotoeight_fullreport_release_2.pdf.

Dağlı, H. ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Çocuklar için matematiği sevme ¼leęi 'nin (MSÖ) geçerlik ve g¼venirlik alışması. *Gazi ¼niversitesi Gazi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 38 (3), 1143-1172.

Ebbeck, M., Yim, H. Y. B., Chan, Y., & Goh, M. (2016). Singaporean parents' views of their young children's access and use of technological devices. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 127-134.

Levin, D. E. (2015). Technology play concerns. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: contexts, perspectives, and meanings* (pp. 225–232). Routledge.

Miller, T. (2018). Developing numeracy skills using interactive technology in a play-based learning environment. *International journal of STEM education*, 5(1), 1-11.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and Standards for school mathematics*, NCTM.

Obersteiner, A. (2019). Multiple pathways between affect and mathematical competence in young children—commentary on the studies in the Special Issue. *Educational Studies in Mathematics*, 100, 317–323.

Parnell, W. A., & Bartlett, J. (2012). iDocument: How smartphones and tablets are changing documentation in preschool and primary classrooms. *Young Children*, 67 (3), 50-59.

Plowman L. (2016) *Learning technology at home and preschool*. In (N. Rushby & D. Surry Eds) *Wiley Handbook of Learning Technology*, (pp. 96-112), Wiley.

Plowman, L. & McPake, J. (2013) *Seven Myths About Young Children and Technology*, *Childhood Education*, 89 (1), 27-33.

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5(13), 67-83.

Schacter, J., & Jo, B. (2017). Improving preschoolers' mathematics achievement with tablets: a randomized controlled trial. *Mathematics Education Research Journal*, 1- 15.

Sönmez, M. T. (2012). 6. Sınıf matematik derslerinde web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının öğrenci başarısına etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Zhang, X., Yang, Y., Zou, X., Hu, Y. B. & Ren, L. (2020). Measuring preschool children's affective attitudes toward mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 413-424.

Erken Çocukluk Döneminde Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi

Sinem İpek ^{1,*} & Ayperi Dikici Sığırtmaç ²

¹ Fırat Üniversitesi

² Çukurova Üniversitesi

sinemmipek@gmail.com

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminin ilk altı yılına denk gelen okul öncesi dönem eğitimi, çocuğun bilişsel, sosyal duygusal, dil, motor, öz bakım gelişim alanlarını destekleme fırsatı sunan kritik bir eğitim kademesidir (Bredekamp, 2015). Okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişiminin ilerleyen yıllardaki gelişimini de doğrudan etkilemesi değerlendirildiğinde bu dönemde verilen eğitimin niteliği kadar deneyimlerdeki çeşitlilik de aynı ölçüde önem kazanmaktadır (Oktay, 2007). Bu evre, normal gelişim gösteren çocukların yetersizlik gösterdikleri gelişim alanı desteklenerek geliştirilebileceği gibi özel gereksinimli çocukların da gelişimlerinin desteklenmesi için en uygun kademedir.

Özel gereksinimli çocukların eğitim süreci normal eğitim sürecinden bazı noktalarda farklılaşmaktadır. Bu farklılığın nedeni özel gereksinimli çocuğun sürece dâhil edilmesinde izlenmesi gereken adımların her çocuk için yeniden planlanması gerekliliğidir (Güven, 2021). Ülkemizde belirli yaş aralıklarında, benzer gelişim özellikleri gösteren çocuklar aynı sınıflarda eğitim almaktadır. Bu yaş aralığının kısmen altında veya üstünde kalan çocuklar da bu sınıflarda bulunur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Öğretmenler böyle sınıflarda tüm çocuklara ortak bir eğitim planı üzerinden eş zamanlı bir eğitim sunmaktadır (Ataman, 2003). Aralık olarak kabul edilen yaş ortalamasının altında veya üstünde kalan çocuğun sınıftan ayrıştırılarak ayrı bir eğitime tabii tutulmamasının nedeni çocuğun akranlarıyla daha kalıcı öğrenmeler elde edebilmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar gibi toplumun önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla tıbbi ve eğitsel tanımlarla kaynaştırmaya uygun kabul edilen çocukların akranlarıyla eş zamanlı eğitim alması özel gereksinimli çocuğun eğitim hakkıdır. Bu eğitimin başarılı olabilmesi için ise öğretmenin öğretimsel uyarlamaların ne zaman, nasıl ve kime uygulanacağına ilişkin alan bilgisinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki bilinç düzeylerinin artırılmasının kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin niteliğini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği bulgusunun birçok araştırma sonucunda yer alması (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Bricker, 2000; McLeskey, Rossenberg ve Westling, 2012; Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016) bu savı destekler niteliktedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veya kapsayıcı eğitim; gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için okul öncesi eğitimde sıklıkla tercih edilen bir uygulamadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması çocuğun ders içinde ve dışında dışlanmasını doğal olarak engelleyerek sosyal gelişimini desteklemektedir. Aynı zamanda farklı alanlarda gelişim geriliği veya yetersizliği gösteren çocuklara göre yeniden yapılandırılabilmesi için ihtiyaç belirlemede ve bu

ihtiyaçların karşılanması da öne çıkmaktadır (Demirbilek ve Levent, 2020). Bu durum normal gelişim gösteren çocukların farklılıklarıyla birlikte yaşamını kolaylaştırmasının yanı sıra çok daha zengin bir öğrenme ortamında akran etkileşimini deneyimleyerek öğrenmelerine de olanak tanımaktadır (UNESCO, 2005). Erken çocukluk dönemi kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmalarda, okulun fiziksel koşullarından personelin bilgi donanımına kadar birçok konuda eksiklik olduğu görülmektedir. Bu çıktılar içinde, yaklaşık yarım asırlık süreçte, tekrar eden sonucun öğretmenlerin bilgilendirilmesi olması ise dikkat çekicidir. Tüm bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenlerine yönelik alan uzmanları tarafından hazırlanmış, uygulamalarla desteklenmiş, oluşturulma ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin aktif olduğu özel eğitim uygulamalarına yönelik bir öğretmen eğitim programının okul öncesi dönemdeki özel eğitim uygulamaları açısından büyük bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların işe koşulmasındaki en önemli bileşen olduğu ve öğretimsel uyarlamalar konusunda mentörlük gibi sistematik bir desteğe de aynı şekilde ihtiyaç duydukları görülmektedir. Alan yazın verileri ışığında mevcut araştırmanın problem durumu kaynaştırma sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretimsel uyarlamalar konusundaki eksiklikler, okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda kendilerini yetersiz hissetmeleri, eğitsel bir desteğe duyulan ihtiyaç ve bu sorunlardan doğan olumsuz sonuçlardır.

Yöntem

Araştırma amacı doğrultusunda mevcut çalışma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin bir veya birden fazla durumun gerçek yaşam ve güncel bağlam içerisinde çoklu veri toplama araçları ile betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Garrett, 2008). Öğretimsel uyarlamalara ilişkin uygulamadaki sorunların tespit edilerek öğretmenlerle çözüm üretilmesi; bu sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin amaçlandığı mevcut çalışmada araştırma amacı doğrultusunda durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Öğretimsel uyarlamalara ilişkin uygulamadaki sorunların tespit edilerek öğretmenlerle çözüm üretilmesi; bu sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin amaçlandığı mevcut çalışmada 4 öğretmenden ve 4 çocuktan oluşan sınırlı bir grup vardır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden olan amaçlı örnekleme başlığı altındaki ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme; araştırılacak problemle ilgili olarak belirlenecek nitelikleri taşıyan bireyler, olay, nesne ya da durumları kapsayacak örneklemin oluşturulmasıdır (Büyüköztürk 2010, s. 78). Elazığ ilindeki MEB'e bağlı okullardan anasınıfı öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılarak, sınıfında özel gereksinimli çocuk olan ve öğretimsel uyarlamalar konusunda sıkıntı yaşayan, sınıf içi öğretim faaliyetlerini geliştirmek isteyen gönüllü öğretmenlere ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları öğretimsel uyarlamalara yönelik olarak geliştirilen öğretmen eğitim programı (ÖYEP) öncesi ve sonrası olarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu bağlamda ÖYEP öncesinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin eğitsel faaliyetlerin niteliğinin düşük olduğu, öğretmenlerin daha çok etkinliği basitleştirmeyi tercih ederek diğer uyarlama yöntemlerini az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Ayrıca özel gereksinimli çocukların sınıfta yalnız oynamayı tercih ettikleri, sınıfın fiziki ortamının erişime uygun olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ÖYEP eğitim

sürecinden sonra mesleki motivasyonlarında sınıf içi uygulamaların niteliğinde artış olması, özel gereksinimli çocukların gelişiminin desteklenmesi, özel gereksinimli çocukların katılımının artması, sınıfın fiziki ortamının erişime daha açık hale getirilmesi, akran desteğinin sağlanmasında akran kabulü sağlanmasının belirleyici olması araştırmanın öne çıkan önemli bulguları olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel uyarlamalar, kapsayıcı eğitim, durum çalışması, öğretmen eğitim programı

Kaynakça

Artan, İ., & Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.

Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition)*. (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027112140002000103>

Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321-333.

Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511.

Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-25.

Kale, M., Sığırtmaç, A. D. Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Investigating Pre-school Teachers' Opinions about Inclusive Education Applications. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.

McLesky, J., Rosenberg, M.S., & Westling, D. L (2012). *Inclusion: Effective practices for all students (2nd ed.)*.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. www.meb.gov.tr.

Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi*. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi. 01 Şubat 2007. Antalya. İstanbul: Neta.

Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Morpa Kùltür Yayınları.

UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Publicaciones Unesco. París.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Dereceli Puanlama Anahtarları Kullanımına Yönelik Çalışmaların İncelenmesi

Çiğdem Karakaya Akçadağ^{1,*} & Fatma Alisinanoğlu²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Gazi Üniversitesi

cigdemk1983@gmail.com

Problem Durumu

Eğitim-öğretimde ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminin olmazsa olmaz bir parçasıdır. Erken çocukluk döneminde ise bu süreç okuma yazma bilerek devam eden sonraki dönemlere göre daha farklı şekillenmektedir. Çocuğun gelişimi odaklı veri toplama sürecini ölçme; bu verileri kullanarak çıkarım yapma ve yorumlama sürecini ise değerlendirme olarak tanımlayan Işıklıoğlu Erdoğan ve Canbeldek (2017), erken çocukluk dönemi eğitiminde, diğer kademelerden farklı ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitiminde, ayrıca, değerlendirmenin anlamlı olabilmesi ve gerçek durumu en iyi şekilde yansıtabilmesi için çoklu veri toplama yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir (Saracho, 2015). Bu durumun da çok çeşitli ölçme değerlendirme araçlarına duyulan ihtiyacı gösterdiği düşünülebilir. Işıklıoğlu Erdoğan ve Canbeldek (2017), temel değerlendirme yaklaşımlarını standart testlere odaklı formal değerlendirme, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak elde edilen sonuçlara dayalı informal değerlendirme ve tüm bunları tamamlayıcı olarak ortaya çıkmış olan alternatif değerlendirme olarak üç grupta ele almaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma bilmemesi onlardan veri toplamayı zorlaştırdığından araştırmacılar gözlem yöntemine oldukça sık başvurmaktadır. Gözlemlerin objektif bir çerçevede değerlendirilmesi ise güvenilirlik açısından önem arz etmekte ve bu anlamda geliştirilen bir informal değerlendirme aracı olan dereceli puanlama anahtarları bu noktada objektiflik sağlamada işe koşulmaktadır. Çocukların özellikle performanslarının değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmalarda dereceli puanlama anahtarları sıklıkla tercih edilmektedir. Çocukların elde etmesi hedeflenen çıktılarının onların somut olarak yaparak ya da söyleyerek ifade edebileceği şekilde performansa dönüştürülebildiğinde; bunu gözlemleyen ve değerlendiren araştırmacılar için dereceli puanlama anahtarının kullanımının en etkin yol olacağı düşünülmektedir (Brookhart, 2023). McAfee ve Leong (2012), dereceleri puanlama anahtarlarının ya da diğer adıyla rubriklerin çocukların karmaşık performanslarını değerlendirilmede kullanılan, çeşitli düzeylere ayrılmış bir yapıda olup her düzey için ölçütlerin açıkça belirlendiği betimleyici ölçekler olduğunu belirtmiştir. Rubrikler çocuğun gösterdiği performansın niteliğini ölçmeye çalışan farklı düzeylerde iyi tanımlanmış tutarlı ölçütler dizisini ifade etmektedir ve alanyazında gerçek anlamıyla bunu yansıtan örneklerin az olduğu görülmektedir (Brookhart, 2023). Bu çalışmada, erken çocukluk eğitiminde değerlendirme yapılırken, hazırlanması zor ancak kullanımı oldukça pratik olan, aynı zamanda geçerlik ve güvenilirlik açısından denetlenebilir ölçme araçları olan rubriklerin Türkiye’de okul öncesi eğitim literatüründeki yerine odaklanılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı olan Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında dereceli puanlama anahtarı kullanımına yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi kapsamında nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesine başvurulmuştur. Doküman incelemesi yöntemi, araştırmacıların çalışma konuları ile ilgili çeşitli dokümanları-özellikle yazılı bilgileri içeren belgeleri-sistemik bir şekilde incelemeye dayalı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yöntem bir araştırma içerisinde zaman zaman yardımcı yöntem olarak kullanılmakla birlikte çoğunlukla bir araştırmanın ana yöntemi olarak da kullanılabilir. Türkçe kullanım olarak belge incelemesi anlamına gelen bu yöntemin (Kıral, 2020) uygulanmasında belli aşamalar takip edilmektedir. Bu aşamalar; araştırmaya konu edilen ana kaynak dokümanlarına ulaşma, ulaşılan ana kaynak dokümanların özgünlüğünü denetleme, dokümanların anlaşılması ve verinin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada, Türkiye’de 2000 yılından bu yana, “Google Akademik” ve “Dergipark” platformlarında yayınlanan araştırma makaleleri kapsama alınmıştır. Makaleler için tarama yapılırken “okul öncesi eğitim”, “erken çocukluk eğitimi”, “dereceli puanlama anahtarı” ve “rubrik” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu taramalar sonucu listelenen içeriklerden tam metnine ulaşılabilen makaleler doküman olarak dikkate alınarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Daha sonra ise makalenin ele aldığı rubriklerin hangi dönemlerde daha çok çalışıldığı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup olmadığı, uygulandığı çalışma grubu, hangi gelişim alanına ya da davranış setine odaklandığı, türü ve ele aldığı değişkenler gibi ölçütlere göre sınıflandırılarak incelemeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan dereceli puanlama anahtarı ya da diğer ifade ile rubrik kullanımına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. İncelenen makalelere bakıldığında, 2000’li yıllarda bu çalışmaların çok daha az olduğu ancak son yıllarda daha fazla olduğu görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda çeviri yapılarak kullanılan rubrikler olduğu gibi araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen rubriklere de çokça rastlanmaktadır. Araştırmalarda kullanılan rubriklerin daha çok gelişimsel rubrik türünde olduğu; ancak bunun yanı sıra analitik ve holistik rubriklere de rastlandığı söylenebilir. Bunun nedeninin gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmaların yoğunluğu sayesinde ölçütlerin ve düzeylerin net bir şekilde tanımlanabilmesinin mümkün olması olarak düşünülebilir. Araştırma tamamlandığında, özellikle karmaşık becerilerin ölçüldüğü rubriklere az sayıda yer verilmiş olduğu sonucuna ulaşılabileceği tahmin edilmektedir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında, okul öncesi eğitiminde, özellikle 21. yüzyıl becerileri gibi erken yaşta ele alınmasının çok büyük önem arz ettiği karmaşık beceri alanlarında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan rubriklerin daha çok yaygınlaşabilmesi ihtiyacı bulunduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, dereceli puanlama anahtarı, rubrikler

Kaynakça

Brookhart, M. S. (2023). Dereceli puanlama anahtarının hazırlanması ve uygulanması (How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading) (Çev. Ed. Karakaya, İ., Fişne, F. N.). Ankara: Pegem akademi yayıncılık.

Saracho, O. (2015). Contemporary Perspectives on Research in Assessment and Evaluation in Early Childhood Education. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Abant İzzet Baysal University Journal of Educational Faculty, 17 (3), 1306 - 1327.

Kumtepe, A. T. (2011). Gözleme dayalı teknikler. A. A. Ceyhan & M. Ören, (Eds.), Çocukları tanıma teknikleri içinde (ss. 53 - 77). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2273

Mcafee, O. & Leong, D. J. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi (Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning) (Çev. Ed. Güzel, B.). Ankara: Nobel akademi yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H., (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Siirt University Journal of Social Science Institute, 8 (15), 170 - 189. Erişim Tarihi: 13. 08. 2023, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462>.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programının Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi

Rukiyye Yıldız Altan ^{1,*}, Esra Ergin ² & Büşra Ergin ²

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

² Selçuk Üniversitesi

yildizrukiyye@gmail.com

Problem Durumu

Günümüz dünyasında düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin önemi gittikçe artmaktadır. Bilginin katlanarak büyüdüğü bu dünyada bilgiyi aktarmanın yerini ve değerini bilgiye ulaşma, yorumlama, değerlendirme ve sorgulama almaktadır. Resnick (1987) düşünme becerilerini üst düzey düşünme becerileri ve temel düzey düşünme becerileri olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Temel düzey düşünme daha önceden var olan bilgileri listeleme, sıralama gibi rutin veya mekanik uygulamalar gerektirir. Üst düzey düşünme ise rutin problemin dışına çıkarak çocuğun bilgiyi yorumlamasını, analiz etmesini, değerlendirmesini ve yaratıcı fikirler üretmesini kapsar. Üst düzey düşünme bir problemi incelemeyi, sormayı, çözüm önerisi almayı, bir şeyi araştırma için plan yapmayı ve yaratıcı eylemleri içerir (Lewis ve Smith, 1993). Üst Düzey Düşünme Becerileri (Higher Order Thinking Skills-HOTS) problem çözmek, karar vermek, yenilik yapmak, bir şeyler yaratmak için muhakeme yaparken bilgi, beceri ve değerleri uygulama yeteneğidir (Ministry of Education Malaysia, 2014). Bu çalışmada üst düzey düşünme becerilerinin ele alınmasının nedeni, okul öncesi eğitim alanında yapılan güncel araştırmalarda bu becerilerin öne çıkmasıdır. Tozduman (2019) çalışmasında Türkiye’de okul öncesi dönemde düşünme becerilerini ele alan araştırmaları incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, düşünme becerileri konusunda okul öncesi çocuklara yönelik yapılan on dokuz çalışma belirlenmiş olup; bunların on birinin tez, sekizinin makale olduğu görülmüştür. Ülkemizde yapılan çalışmaların yılları dikkate alındığında düşünme becerileri konusunun yeni çalışılmaya başlanan bir konu olduğu ifade edilmiştir ve araştırmacıların son yıllarda okul öncesi dönemde üst düzey düşünme becerilerinin ele alındığı yeni araştırmalara yöneldikleri görülmektedir. Bu yönüyle 2024 yılında revize edilen Okul Öncesi Eğitim Programında üst düzey düşünme becerilerinin nasıl ele alındığını incelenmesi, bu konuda yapılan güncel araştırmaların değerini ortaya koyması ve ileride yapılabilecek araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir.

Okul öncesi dönem, çocukların kişiliğinin oluşması ve biçimlenmesinin yanı sıra temel bilgi ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde sonraki yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en önemli dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda kazandırılacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki yaşamını biçimlendirecek güçtedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek, çocukların ileriki yaşamlarında üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen donanımlı bireyler olmalarını sağlayacaktır. Günümüzde temel eğitiminin ilk basamağı olarak kabul edilen okul öncesi eğitimin, çocuğun gelişimi ve kişiliği üzerinde uzun vadeli etkileri olduğundan bu dönemde verilecek eğitimin niteliği son derece

önemlidir (Yavuzer, 2003). Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için belli bir düzen dâhilinde hazırlanmış programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanan eğitim programları, dünyadaki değişme ve gelişmelere paralel olarak güncelliğini yitirebilmekte ve belli bir süre sonunda ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelebilmektedir. Böylece programların güncellenmesi, değiştirilmesi bazen de tamamen kaldırılması gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Tüm bu durumlar ise programların geliştirilmesini ve değerlendirilmesini zorunlu hale getirmektedir (Akkaya, 2023). Türkiye’de de tarihsel olarak 1953, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarından sonra 05.02.2024 tarihinde 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı yürürlüğe girmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Alan yazında 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında yapılan güncellemeler ve diğer programlar ile karşılaştırıldığı çalışmaların (Eroğlu ve Cevat, 2024; Yıldırım vd., 2024; Direk ve Batmaz, 2024; Serdaroğlu ve Bekir, 2024) olduğu görülmektedir. Ancak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi yönüyle incelendiği bir çalışma yapılmamıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın okul öncesi dönem çocuklarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini açıklamaya yönelik literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda çalışmada 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

- Üst düzey düşünme becerileri, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının genelinde nasıl yer almaktadır?
- Üst düzey düşünme becerileri, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının kazanım ve göstergelerinde nasıl yer almaktadır?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilecektir. Nitel araştırmalar olayların ve durumlara ilişkin algıların doğal ortamında, bütüncül bir yaklaşım tarzıyla ortaya konulduğu çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının üst düzey düşünme becerilerine yer verme durumu bütüncül olarak ortaya konmaya çalışılacaktır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu çalışmada veriler nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi ile toplanacaktır. İncelenen doküman 2024 okul öncesi eğitim programıdır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile toplanmış verilerin daha önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanan bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar programın tüm bölümlerini inceleyecek ve kodlar oluşturacaklardır. Sonra bir uzlaşma toplantısı yapılacak ve oluşturulan kodlar karşılaştırılacaktır. Analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlamalar birbirinden bağımsız olarak üç araştırmacı tarafından yapılacaktır. Aynı ayrı yapılan kodlamaların tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenilirlik= $\left[\frac{\text{uyum}}{\text{uyumluluk} + \text{uyumsuzluk}} \right] \times 100$ formülü kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı içeriği üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenecektir. Elde edilen bilgiler şekiller ve tablolar halinde sunulacaktır. İlk olarak üst düzey düşünme becerilerine, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının genelinde nasıl yer verildiğine ilişkin elde edilen bulgular program içeriğinde belirtilen başlıklar altında tablolaştırılarak sunulacaktır. Tablolarda programda ilgili üst düzey düşünme becerisini yansıtan örnek ifadelere yer verilecektir. İkinci olarak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının kazanım ve göstergelerinden üst düzey düşünme becerilerini yansıtanlar maddeler halinde tablolaştırılarak sunulacaktır. Bu tablolarda da ilgili üst düzey düşünme becerisini yansıtan örnek kazanım/göstergelere yer verilecektir. Ardından elde edilen sonuçlar yorumlanacak ve literatür çerçevesinde tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, program, üst düzey düşünme

Kaynakça

Akkaya, A. (2023). 2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 60-69.

Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 Programlarının Karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 866-880.

Eroğlu, B. E., & Cevat, E. (2024). 2013 ve 2024 yılı okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 151(151), 391-403.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3): 131-137.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Ministry of Education Malaysia (2016). *National Preschool Standard Curriculum*. Kuala Lumpur: Curriculum Development Division.

Resnick, L. (1987). *Education and Learning to Think*. National Academy Press.

Serdaroğlu, H. U., & Bekir, H. (2024). Okul öncesi eğitim programında güncellemeler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-29.

Tozduman Yaralı, K. (2019). Türkiye’de “düşünme becerileri” konusunda okul öncesi çocuklara yönelik çalışmalar. 3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA, Bildiri Tam Metinleri, 201-208., ISBN: 978-605-68062-8-5

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

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

Yıldırım, B., Karadeniz, A. N., & Çiftçi, H. A. (2024). MEB 2013 ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarının fiziksel gelişim ve sağlık kazanımları açısından karşılaştırılması. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(1), 42-53.

Cumhuriyetten Günümüze Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi

Abdulğafur İş^{1,*} & Taha Yazar²

¹ Şırnak Üniversitesi

² Dicle Üniversitesi

gaffaris@hotmail.com

Problem Durumu

21. yüzyılda bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler toplumları derinden etkilemekte ve ülkelerin eğitim politikalarında da değişim yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde eğitimin amacı, bilgi ve kültürü aktarmanın yanında uluslararası arenadaki rekabette ülkeyi ileri seviyelere taşıyacak donanımlı bireyler yetiştirmektir. Bir ülkenin varlığını refah içinde sürdürmesi, içinde yaşadığı çağa ayak uydurmasına bağlıdır. Bunu sağlamanın yolu ise çağdaş, bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip eden, sorgulayan ve gelişime yön veren eğitilmiş insan yetiştirmekle mümkündür. Ülkelerdeki hızlı değişimler toplumun yaşam şekillerini de etkilemektedir. Bireyin içinde yaşadığı topluma ve çağa ayak uydurması erken yaşlarda verilecek eğitimle mümkündür.

Erken dönemde verilen eğitim sonraki yıllara zemin oluşturduğundan, bu dönemde nitelikli programlarla sağlanan eğitimin olumlu etkileri yaşam boyu sürmektedir (Walton, 2018). Yaşamın ileriki safhalarında ulaşılan ekonomik ve eğitsel düzeyin, okul öncesi dönemdeki yaşantıların kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Barnett ve Yarosz, 2007). Bu dönemde çocuğun neler keşfedebileceği, neyi ne kadar ve hangi hızla öğrenebileceği uyarıcı çevre ve sunulan imkanlarla ilişkilidir (MEB, 2013). Bu nedenle bir ülkenin erken çocukluk eğitimine verdiği önem, yetiştirilmek istenen insan ve inşa edilmek istenen toplumla ilgili ipucu vermesi açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla erken çocukluk eğitimine önem veren ülkeler, sadece o çocukların değil, toplumun ve devletin geleceğine de yatırım yapmış olmaktadır.

18. yüzyıla kadar dünyadaki tüm ülkelerde 6-7 yaşına kadar olan okul öncesi dönem anneler ve diğer aile bireyleriyle geçirilmesi gereken bir dönem olarak ele alınmıştır. Daha sonra bu fikir değişmiş ve bu dönemdeki çocukların eğitiminin dışarda açılan kurumlarda yapılması fikri ortaya çıkmıştır. Özellikle Avrupa'da değişen yaşam koşullarına bağlı olarak kadınların iş hayatına atılması bu düşüncenin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Oktay, 2010). Hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde bazı toplumsal ve ekonomik nedenlerden ötürü ortaya çıkan okul öncesi eğitim kurumlarının sayıları, günümüzde de benzer gerekçelerin yanında bu dönemdeki gelişimin öneminin farkına varılmasıyla beraber giderek yaygınlaşmaktadır. Bireyin doğumuyla başlayıp ölümüne kadar devam eden bir süreç olan ve mevcut kültürün sonraki kuşaklara aktarılmasını sağlayan eğitimin tarihsel köklerini inceleyerek, zaman içinde meydana gelen değişimleri, düşünceleri, ürünleri ortaya koymak, geçmişten günümüze kadar devam eden çalışmaların anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, ülkemizde temel eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin cumhuriyetten günümüze kadarki gelişimini tüm yönleriyle irdelemektir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 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 olarak tanımlanabilir. Veri toplama tekniği olarak da doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgular hakkında ifadeler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dokümanlar, erişim maliyetlerinin genellikle düşük olması, bazı bilgilerin farklı formlarda bulunması, geçmişe dönük toplanabilmesi, tarihsel perspektif sağlaması vb. yönleriyle sosyal bilimlerde önemli veri kaynaklarından biridir (Green ve Thorogood, 2004. Akt. Sözer ve Aydın, 2020). Çalışmanın dokümanlarını Türkiye’de okul öncesi eğitim tarihi ile ilgili basılı kitaplar, Ulusal Tez Merkezi’ndeki tezler ve Ulakbim’deki araştırmalar, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) ilgili Kanun ve Yönetmelikleri oluşturmaktadır. Dokümanlar ilgili internet veritabanlarında “Türkiye’de okul öncesi eğitim tarihi, Cumhuriyetten günümüze okul öncesi eğitim, Türk eğitim tarihinde okul öncesi eğitim” gibi anahtar sözcükler kullanılarak elde edilmiştir. Bu çalışmada, Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar taranarak bir sistem bütünlüğü içinde sunulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartlara bağlı olarak önceliğin diğer kademelere özellikle ilkokullara verilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarının açılıp yaygınlaşmasının önündeki en büyük engellerden biri olmuştur (Karagözoğlu, 2021; Oktay, 1983). 1960’lı yıllardan itibaren okul öncesi eğitimde de gelişmeler görülmeye başlanmıştır. 1961 yılındaki 222 Sayılı Eğitim Kanunu ile 1973 yılındaki 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda okul öncesi eğitimin örgün eğitim kapsamında ele alınması olumlu, zorunlu eğitim kapsamı dışında belirtilmesi de olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Ülkemizde son yıllarda okul öncesi eğitim alanındaki gelişmeler hızla devam etmesine rağmen maalesef yeterli değildir. UNİCEF, OECD gibi kuruluşların ülkemiz ve gelişmiş ülkelerle ilgili verilerine bakıldığında, ülkemizde bu alana daha çok kaynak aktarılması, nitelik ve yaygınlaştırma çabalarına daha çok çaba gösterilmesi gerektiği söylenebilir. Gelişmiş ülkelerin okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını %100’e çıkarma çabalarının yanında ülkemizde bu konudaki çabaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Türk Millî Eğitim sisteminde okullaşma oranı en düşük kademe okul öncesi eğitim kademesidir (Derman ve Başal, 2010).

Ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların tamamı bu eğitimden faydalanamamaktadır. Bu kademenin de fırsat ve imkân eşitliğini sağlaması açısından zorunlu eğitim kapsamına alınması önerilebilir. Bunun dışında ülkemizde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki ailelere yönelik projelere bağlı yürütülen eğitim programlarına yenileri de eklenerek bu çalışmaların da yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin gelişimi, doküman inceleme

Kaynakça

Barnett, S. & Yarosz, D. (2007). Who Goes to Preschool and why does It Matter? Preschool Policy brief revised, 15,1-15.

Derman, M., T. & Başal, H., A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(11), 560-569.

Karagözoğlu, N. (2021). Cumhuriyet Döneminde Eğitim: Geçmişten Günümüze Okul Öncesi ve İlköğretim, M. Sağlam (Ed.), Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Vizetek Yayıncılık.

MEB, (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara.

Oktay, A. (1983). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü, Eğitim ve Bilim Dergisi, 7(42), 3-7.

Oktay, A. (2010) Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi: Tarihsel Gelişim ve Günümüzdeki Durum, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 07-09 Aralık 2005. Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara: Korza Basım.

Oktay, A. (2010) Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi: Tarihsel Gelişim ve Günümüzdeki Durum, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 07-09 Aralık 2005. Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara: Korza Basım.

Sözer, Y. & Aydın, M. (2020). Nitel Veri Toplama Teknikleri ve Nitel Veri Analizi. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Walton, A., M. (2018). Importance of Early Childhood Education Programs for Children in Foster Care: Understanding Foster Parent Perceptions of Advantages and Disadvantages. https://shareok.org/bitstream/handle/11244/317168/oksd_waltona_HT_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y E.T: 01.08.2024.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Güncellenmiş 12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Çocuklarının ve Annelerinin Okul Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Ezgi İçme Altınışık ^{1,*} & Esra Ünlüer ¹

¹ Kocaeli Üniversitesi
ezgicme@gmail.com

Problem Durumu

Okul, çocukların akranlarıyla birlikte gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak bir plan dahilinde bilgilerin, davranışların kazandırılmaya çalışıldığı kurumdur. Çocukların ailelerinden ilk defa ayrılarak akranları ile birlikte sosyalleşmelerinin ve gelişimlerinin bir parçası olan çevreyi keşfettikleri dönem okul öncesi dönemdir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklar ve aileler için farklı bir önemdedir. Çocuklar için gelişimin en hızlı ve her gelişim alanının birbirini de etkileyecek şekilde gelişime en açık olduğu dönemdir. Çocuğun ilgi alanlarını ortaya çıkaracak, ihtiyaçlarına hitap edecek ve gelişim alanlarına katkı sağlayacak okul öncesi eğitimi çocuklar için önemlidir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde çocuklar, ailelerinden ilk kez ayrılmakta ve aile bireyleri dışında öğretmeni ve akranlarıyla etkileşime girmektedir. Böylece çocuk yeni deneyimler ile çevresine karşı yeni bilgiler edinmekte ve bakış açısı oluşturmaktadır. Çocuk çevresindeki kişilere yönelik geliştirdiği algılarının yanı sıra okula karşı da algılarını geliştirmeye başlamaktadır (Geyik, Çalışkan ve Bay, 2019).

Çocukların ilk etkileşime geçtiği anne ve babasının okula karşı bakış açıları ve okula karşı tutumları da çocuklar için okulu farklı kılmaktadır. Okula başlamak aileler için de çocuklar için de yeni bir deneyimdir. Ebeveynlerin okula bakış açıları, daha önceki yaşamışlıkları çocukların okula olan uyumlarını da etkilemektedir (Bağçeli Kahraman, 2018). Aileleri tarafından farklı bir ortama girecek olan ve akranları ile bir araya gelen çocuğun korkularının, endişesinin anlaşılması, duygularının farkına varılması onun için çok önemlidir. Duyguları anlaşılmayan, duygularını paylaşmasına izin verilmeyen ve üstü örtülen çocuklar okula karşı olumsuz bir bakış açıcı geliştirebilmektedir. Okulla ilgili olumsuz bir bakış açısı olan çocukların okula alışmak konusunda zorluk yaşadıkları, yaşlıları arasında kendisini ifade etme konusunda zorluk yaşadığı görülmektedir. Olumlu okul algısı olan çocukların ise severek okula gittiği ve uyum problemleri yaşamadığı görülmektedir. Okula karşı çocukların tutumları ve algıları onların okul hayatını öngörebilmektedir (Özdemir, Kalaycı, 2013).

Okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli bir program olduğu için çocuğun çevresinin aynı tutumda olması çocuk yararına olmaktadır. Aile okul işbirliğinin çocuğun gelişiminin desteklenmesi için önemli olduğu okul öncesi eğitim programında da vurgulanmaktadır. Ailenin çocuğun gelişimini desteklemek için eğitim sürecine katılması okul ve aile arasındaki ilişkinin olumlu olması için önemlidir. Ailenin erken dönemlerden itibaren eğitim sürecine destek vermesi ve okul ile işbirliği içinde olması çocuğun yararına olacaktır (OBADER, 2013). Aile katılım çalışmalarının çocukların okul başarılarını olumlu etkilediği yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Arnold, Zeljo, Doctoroff, Ortiz, 2008). Ailelerin aile katılım çalışması ile çocuğu ile birlikte eğitim sürecine dahil olması çocuğun güven duygusunun

desteklenmesine, okulda kazandırılan bilgi ve becerilerin devamlılığının sağlanmasına destek olmaktadır. Kendine güvenen çevresine güvenen çocuk kendini, duygularını daha iyi ifade edebilecektir. Çocukların ne hissettiklerini, düşündüklerini en iyi ifade edebilecekleri yollardan birisi de resimlerdir. Bu nedenle çocukları yaptıkları resimler; onların okulu nasıl gördüklerini, okula bakış açılarını anlamak için kullanılacak en iyi yöntemlerdendir. Çocuklarla hem görüşüp konuşarak kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmesi hem de resimleri aracılığı ile anlatmak istediklerini, hissettiklerini anlatması onları tanımanın en iyi yollarındandır (Geyik, Çalışkan ve Bay, 2019). Alan yazınında çocukların okul hakkındaki görüşlerinin incelendiği, resimlerinin incelendiği, ailelerin okul algılarının incelendiği çalışmalar mevcuttur (Koçyiğit, 2014; Ahi, Cingi, Kıldan, 2016; Civek, Çamlıbel Çakmak, 2019). Ancak annelerin ve çocukların okul görüşlerinin incelendiği bir çalışmanın da alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma ile annelerin ve çocukların okul kavramına atfettikleri anlamın; anneler ile çocukların okul hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı annelerin ve çocukların okul kavramına atfettikleri anlamın; anneler ile çocukların okul hakkındaki düşüncelerinin incelenmesidir. Anneler ile çocukların okul hakkındaki görüşlerinin benzerlik gösterip göstermediğini ve çocukların okul denilince çizdikleri resimleri incelemektir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji (Olgu Bilim) Deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, bireylerin yaşanmış deneyimlerine odaklanırken onların kendi koşullarını nasıl problematize ettiklerini betimlemeyi amaçlar (Marshall ve Rossman, 2006). Yapılan araştırmada da okul öncesi dönem çocuklarının ve onların annelerinin okul öncesi eğitim olgusunu anlamak, betimlemek ve yorumlamak amacıyla Olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacının çalışmakta olduğu okul öncesi sınıfındaki 10 kız ve 4 erkek olmak üzere 14 okul öncesi çocuğu ve onların anneleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmada; amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmada veriler, çocukların bir mesajı iletme amacıyla yaptıkları resimler ve bu resimlerde anlatmak istediklerini içeren sohbetlerle elde edilmiştir. Son yıllarda, çocukların araştırmalara katılımını kolaylaştırmak ve dünyayı nasıl algıladıklarını anlamak için çocukların bakış açılarını ortaya çıkaran çizimleri, yazıları veya fotoğraflarından yararlanmak ve çocuklarla sohbet etmek gibi katılımcı yöntemler kullanılmaktadır (O'Kane, 2008).

Bu araştırmada da okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim olgusunu nasıl algıladıkları farklı veri toplama teknikleri kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Veri toplama işlemine araştırma soruları doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 15 dk. sürmüştür. Yapılan görüşmelerin sonrasında çocuklardan okul öncesi eğitime ilişkin resimler çizmeleri ve kendi çizdikleri resimleri anlatmaları yorumlamaları istenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların kelime dağarcığının az olması, çocukların resim çizerken daha aktif olmaları ve kendilerini resimlerle daha kolay ifade edebilmeleri bu tekniğin kullanılmasında en önemli faktör olmuştur (Barker ve Weller, 2003; Clark, 2005). Anneler ile ilgili görüşmelerde ise sadece araştırma soruları sorulmuştur.

Anne görüşme soruları:

1. Sizce okulun işlevi nedir?
2. Okulun olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Neden?
3. Çocuğunuzun okulda geçirdiği süre yeterli midir? Neden?
4. Çocuğunuzun en fazla sınıfta mı bahçede mi vakit geçirmesini istersiniz? Neden?
5. Çocuğunuzun okulda en çok hangi etkinliği yapmasını istersiniz? Neden?
6. Daha önce hiç çocuğunuzun sınıfına gidip diğer çocuklara etkinlik yaptırдың mı? Yaptırmak ister misiniz? Neden?

Çocuk Görüşme Soruları:

1. Sence çocuklar okula neden gider?
2. Okulda en çok ne yapmaktan hoşlanırsın? Ne yapmaktan hoşlanmazsın? Neden?
3. Okulda daha fazla vakit geçirmek ister miydin? Neden? Okulda daha az vakit geçirmek ister miydin? Neden?
4. En çok sınıfta mı etkinlik yapmaktan hoşlanırsın, bahçede mi etkinlik yapmaktan hoşlanırsın? Neden?
5. Annenin sınıfa gelip sınıfta etkinlik yaptırmasını ister misin? Neden?

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analiz, doğrudan alıntılara sıklıkla yer veren, verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlendiği ve yorumlanarak okuyucuya sunulduğu bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler sonucunda betimsel analiz yoluyla elde edilen veriler, görüşme soruları altında özetlenerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Annelerin genelinin okulun işlevinin çocukları hayata hazırlamak, ilkokula hazırlamak, paylaşmayı öğretmek, öğretme, eğitme işlevlerinin olduğunu belirttikleri görülmüştür. Çocukların nerdeyse hepsinin okula bir şeyler öğrenmek, etkinlik yapmak ve ödev yapmak için gidildiğini söylediği görülmüştür. Sadece 1 çocuğun oyun oynamak cevabını verdiği görülmüştür. Çocukların okula geldiklerinde sadece oyun oynamadıkları bir şeyler öğrendiklerinin, okulun yeni bilgiler edinmek gibi bir amacının farkında oldukları görülmüştür. Bu bulgunun annelerin okulun işlevselliğine olan bakış açıları ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan anneler genel olarak çocuklarının el becerilerine, sanat etkinliklerine, makas kullanımı etkinliklerini yapmasını istediğini belirtmiştir. Aynı zamanda çocuklarının ilgilerinden ve isteklerinden de söz ettikleri ve farkında oldukları görülmüştür. Kitap okumanın ve hayal gücü gelişimin de bazı veliler tarafından önemsendiği fark edilmiştir. Çocukların ise okulda genel olarak en çok ders yapmaktan, etkinlik yapmaktan, oyun oynamaktan ve resim çizmekten hoşlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ders ve ödev kavramını kullanmalarının annelerin okulda yapılan etkinliklere bakış açılarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Genel olarak, çocukların okul hakkındaki algıları için yapılan görüşmelerde çocukların verdikleri cevapların genel olarak akranları ile birlikte vakit geçirmek ve sosyalleşmek ağırlıklı olduğu görülmüştür. Çocukların okulu

genel olarak etkinlik yapılan bir yer olarak görmesi, bazı çocukların oyun oynamaktan hoşlanmadığını belirterek ödev yapmayı sevdiğini söylemesi, bu çocukların annelerin okul hakkındaki düşüncelerinden etkilendiğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, okul, çocuklar ve anneleri

Kaynakça

Ahi, B., Cingi, M. A., Kıldan, A. O. (2016)., 48-60 Aylık Çocukların Öğretmen Kavramına Yönelik Algılarının Çizimler Aracılığıyla İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 15(1): 77-90.

Akkaya, M. (2007). Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. & Ortiz, C.(2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37 (1), 74-90.

Bağçeli Kahraman, P.(2018), Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1). 3-20.

Barker, J. ve Weller, S. (2003). Is it fun developing children centred methods. *International Journal of Sociology and Policy*, 23(1), 33-58.

Brannon, D. (2005). Full- or half-day kindergarten: What parents pick- and why, *Education Digest*, 4, 57-62.

Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: Tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 497-517.

Civek, İ., Çamlıbel Çakmak, Ö. (2019)., Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-71 Aylık Çocukların Okul Algılarının Çizimler Aracılığıyla İncelenmesi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi Sayı*, 5, 70-88.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives, in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*, pp. 29–49. Bristol: Policy Press.

David H. Arnold, Alexandra Zeljo, Greta L. Doctoroff & Camilo Ortiz (2008) Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development, *School Psychology Review*, 37:1, 74-90,

Geyik, Ş., Çalışkan, Y. M., & Bay, D. N. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Algılarının Belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.

Graue, M. E. (1993) Expectations and ideas coming to school, *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 53-75.

Kaya, Ö. M., (2002) “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları İle Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçyiğit, S. (2014), Çocukların Bakış Açısıyla Okul Öncesi Eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 203-214.

Konca, A. S. (2020). Velilerin Okul Öncesi Eğitim Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892-902.

OBADER, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi.

Özdemir, M., Kalaycı, H. (2013), Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125 – 2137.

Çocukların Doğa Algılarına Yönelik Bir Araştırma: Orman Anaokuluna Devam Eden Çocukların Çizimlerinden Yansımalar

Hilal Çetin ^{1,*} & Emine Hande Aydos ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² İstanbul Kültür Üniversitesi

hilalcetinn06@hotmail.com

Problem Durumu

Çocukların doğaya yönelik bilgilerini, farkındalıklarını, algılarını, tutumlarını ve davranışlarını tespit etmeye yönelik çalışmalar çevre eğitiminin konu alanına girmektedir. Çevre eğitimi disiplinler arası bir alan olup (Uzunoğlu, 1996); bu yapısı onu eğitimin farklı disiplinleri içerisine dahil etmekle birlikte farklı seviye gruplarda ele almayı olanaklı kılmaktadır. Bu noktada, çevre eğitiminin farklı yaşlarda nasıl verileceği önemlidir; Sobel (2005), özellikle küçük yaş grubunun doğaya sevgiyle bağlanmaları ve ekofobi olarak adlandırılan doğa korkusunu yaşamaktan kaçınmaları için farklı yaş gruplarına özel yöntemlerin kullanılmasına, “doğa eğitiminde kalbin yeri” olarak da adlandırdığı çalışmasıyla dikkat çekmektedir. Çevre eğitiminin başlangıç noktası sayılabilecek çocuk ile doğa ilişki ve etkileşiminin onlara sayısız fayda sağladığı pek çok uluslararası çalışma tarafından vurgulanmaktadır (Waite, 2017; Louv, 2008; Sobel, 2005). Ülkemizde de doğanın olumlu etkisini vurgulayan çeşitli güncel araştırmalar vardır (Aydos, 2020; Kanat, 2020; Koyuncu, 2019). Doğa ile temas halinde olmanın, insanların bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal becerilerine iyi geldiği bilinmektedir. Doğal alanlar, bu becerileri edindirmeyi temele alan okul öncesi öğretim programları için de önemli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Çocukların doğa algılarını olumlu yönde etkilemek ve onların doğayı sever bireyler olarak yetişmesini sağlamak doğanın geleceği açısından da ele alınması gereken bir durumdur. Bu bağlamda, çocuklara doğa deneyimlerine dayalı daha iyi eğitim ortamları tasarlayabilmek; bunun içinse, onların doğa hakkında var olan algılarını tespit etmek oldukça önemli ve gerekli görülmektedir. Alanyazında çevre ya da doğa algısını tespit etmeye yönelik bazı çalışmalar yapılmaktadır (Polat, 2022; Köşker, 2019; Şahin, 2008). Her şeyde olduğu gibi doğa algılarının gelişiminde de çocukları etkileyebilecek durumlar çocuğun yaşadığı ortam, aile yapısı, doğada vakit geçirme sıklığı gibi faktörler olabilmektedir. Bu araştırma kapsamında, doğada vakit geçirme sıklığının yüksek olma durumu itibariyle doğa temelli alternatif eğitim programlarına katılım sağlayan çocuklardaki doğa algısı merak edilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, bir orman anaokuluna devam eden 48 – 71 aylık çocukların doğaya dair algılarını, onların doğaya ilişkin yaptıkları resimler ve bu çizimler üzerine yapılan yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile derinlemesine incelemek ve yorumlamaktır. Araştırmanın, doğaya temas eden çocukların doğa algılarına dair derinlemesine anlayış sağlamak ve bu algıları şekillendiren faktörleri belirlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, doğa temelli eğitim programlarının çocukların doğa algıları üzerindeki etkilerini değerlendirmek, pedagojik uygulamalara ışık tutabilir.

Yöntem

Araştırmanın amacı olan doğaya temas eden çocukların doğaya dair algılarını, onların doğaya ilişkin yaptıkları resimler ve bu çizimler üzerine yapılan yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile derinlemesine incelemek ve yorumlamak olduğundan, bir başka ifade ile çocukların doğaya ilişkin algılarını odağına aldığından dolayı nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim yönteminin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yöntem, çevremizde süregelen olay, deneyim, algı gibi farklı şekillerde karşımıza çıkan olgularla ilgilenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma grubu 2 kız ve 4 oğlan çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya dahil olan çocuklar ölçüt örnekleme yöntemi ile orman okulu ya da doğa temelli uygulamalar yapan okullardan belirlenmiştir. Çalışma kapsamında, çocuklardan resim çizmeleri ve ardından bu resimlere dayalı yapılandırılmış görüşme sorularını yanıtlamaları istendiğinden iki ana veri toplama aracı kullanılmaktadır. Resim çizme, çocukların iç dünyasını ifade etmelerine ve doğaya dair algılarını görsel olarak sunmalarına olanak tanır (Dockett ve Perry, 2007). Yapılandırılmış görüşmeler ise çocukların resimlerinin arkasındaki düşünceleri daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılmıştır. Veriler toplanırken öncelikle veli izni alınmış olan çocuklarla tanışılmış, onların kendilerini rahat bir ortamda hissetmeleri için onlarla bir sohbet ortamı oluşturulmuştur. Ardından, çocuğun da araştırmaya katılmaya gönüllü olması durumunda, ona verilen kâğıt ve renkli kalemlerle, ondan doğa hakkında bir resim çizmeleri istenmiştir. Resim tamamlandığında, doğa algısını daha detaylı bir şekilde ortaya çıkarmak için oluşturulmuş forma göre çocukla görüşme gerçekleştirilmiş ve veri kaybı olmaması açısından ses kaydı alınmıştır. Çocukların çizimlerinden ve özellikle de yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, metinler, resimler gibi alt yapısında sembollerin yer alabileceği karmaşık yapılar çözümlenmeye çalışılır. Burada hedeflenen elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlara bakıldığında, çocukların doğal unsurları tanıma durumları, doğayı tanımlarken bir ya da birden fazla duyu organıyla algılanacak özelliklere atıf yapmaları, çizimlerinde kendilerini doğanın bir parçası ya da dışarıdaki bir unsur olarak görmeleri, doğada var olan ya da farklı renkleri tercih etmeleri, doğa denilince aklına gelen çağrışımlar ve doğada yalnız ya da birileriyle vakit geçirmeyi isteme durumları dikkat çekmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların doğal unsurları ot, çiçek gibi genel kavramlarıyla değil; ısırgan otu, papatya gibi özel adlarıyla belirtmeleri; hayvanları izleme, çiçekleri koklama, yaprakların çatırdaması gibi ifadelerle birden fazla duyu organını atıf yaparak tanımlamaları; resimlerinde doğayı değiştirmeden uyumlu yeşil, kahverengi, mavi gibi renkleri tercih etmeleri; orman anaokulunda eğitimlerine devam eden çocuklar olarak doğa denilince akıllarına ilk olarak orman kavramının gelmesi; doğada yalnız olmak yerine arkadaşlarıyla ve aileleriyle vakit geçirmek istemeleri onların doğaya olan algılarını şekillendirmektedir. Orman okulu yaklaşımının çocukların çevrelerindeki detaylara dikkat ettikleri, doğadaki canlıları özel isimleriyle bilmeleri ve bütüncül gelişimlerinin yanında özellikle bilişsel ve dil gelişimine önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucundan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin yakın çevrelerindeki doğal/orman alanlarını kullanarak çocukların doğa ve doğadaki farklı türde canlılarla temas etmelerini sağlamaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğa algısı, çevre eğitimi, okul öncesi eğitimi, çocuk resimleri

Kaynakça

Aydos, E. H. (2020). Orman okulunun çocuğun gelişim ve öğrenmesine katkısı. *Erken Çocukluk Eğitiminde Orman Pedagojisi içinde* (Ed: Yılmaz-Uysal, S. & Coşkun-Tuncay, T.), Ankara.

Dockett, S., & Perry, B. (2007). Researching with and for Children: Introducing Reflective and Ethical Practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32 (3), 4-12. (16.08.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458041.pdf> adlı internet sitesinden erişilmiştir).

Kanat, T. (2020). Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Koyuncu, M. (2019). Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*

Köşker, N. (2019). Okul öncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 294-308. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>

Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder.* Algonquin Books.

Polat, Ö., & Demirci, F. G. (2022). COVID-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı bakış açılarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 1 – 16. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1038480>

Sobel, D. (2005). *Place-based education: Connecting classrooms and communities.* Orion Society.

Şahin, B., (2008). “Büyük bir ev istiyorum” – “Evimde havuz olmasını istiyorum”: Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışları. *Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.*

Uzunoğlu, S. (1996). Çevre eğitiminin amaçları, uğraşı alanları ve sorunları. *Ekoloji*, 21, 7-12.

Waite, S. (2017). Outdoor play and development, experiences fostering environmental consciousness, and the effects of nature-based education on early childhood development. In: Wang, X. (Ed.) *Encyclopedia of Early Childhood Development.*

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı), Ankara.

Okul Öncesi Programlarında Öğretimsel Uyarlamalar Bağlamında Özel Gereksinimli Bireylerin Yer Alma Durumlarının İncelenmesi (1953-2024)

Sinem İpek ^{1,*} & Ayperi Dikici Sığırtmaç ²

¹ Fırat Üniversitesi

² Çukurova Üniversitesi

sinemmipek@gmail.com

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminin ilk altı yılına denk gelen okul öncesi dönem eğitimi, çocuğun bilişsel, sosyal duygusal, dil, motor, öz bakım gelişim alanlarını destekleme fırsatı sunan kritik bir eğitim kademesidir (Bredenkamp, 2015). Okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişiminin ilerleyen yıllardaki gelişimini de doğrudan etkilemesi değerlendirildiğinde bu dönemde verilen eğitimin niteliği kadar deneyimlerdeki çeşitlilik de aynı ölçüde önem kazanmaktadır (Oktay, 2007). Bu evre, normal gelişim gösteren çocukların yetersizlik gösterdikleri gelişim alanı desteklenerek geliştirilebileceği gibi özel gereksinimli çocukların da gelişimlerinin desteklenmesi için en uygun kademedir. Okul öncesinde çocukları tanımak, değerlendirmek ve eğitim planını ona göre şekil vermek oldukça geniş ve kapsamlı bir süreç gerektirir. Uygulanacak plan ve program çocukların gelişimleri göz önüne alınarak hazırlanmasının yanında, programı uygulayacak kişinin, öğretmenin, zihinsel çıktılarının etkisi büyüktür. Okul öncesi eğitim programının esnek olma özelliğinden yararlanarak öğretmenin yaratıcılığını konuşturması gereken birçok olgu ve olay örüntüsü bulması gerekmektedir (Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012).

Erken müdahale ve önleme, bir sorunu çözümlenmekten ziyade çocuğa, aileye ve dolayısıyla topluma sosyal ve ekonomik yönden yararlı olmaya odaklanmış uygulamalardır. Alan yazılarında kısa ve uzun vadede bu uygulamaların yararları olduğu görülmüştür. Özellikle erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan müdahale programlarına çok fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitim programı müfredatı göz önüne alındığında, özel gereksinimli bireylerin pek fazla yer almadığı görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarının tarihçesi, 1900’lerin başlarında öğretmenler tarafından hazırlanan plan ve programlarla başlamış, 1953’te kabul edilen ilk resmi taslak program ile önemli bir döneme girilmiştir. Bu çalışma, Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarının evrimini ve bu programların odaklandıkları ana noktaları karşılaştırmaktadır. 1953 programı, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine yardımcı olmayı, iyi alışkanlıkların yerleşmesini ve ilkokula hazırlık çalışmalarını amaçlamıştır (MEB, 1953). 1989’da geliştirilen program, sosyal değişim teorileri ve çocuk gelişimi teorilerine dayanarak, okul öncesi eğitimde tematik yaklaşımı benimsemiştir (MEB, 1989). Bu program, çocukların bedensel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen amaçlar ve davranışlar belirleyerek, öğretmenlerin bu amaçlara ulaşmak için kazandırılması gereken davranışları esas almasını öngörmüştür. 1994 ve 2002 programları, gelişimsel temelli bir felsefeyi benimseyerek, çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemeyi hedeflemiştir (MEB, 1994; MEB, 2002). Bu programlar, çocuk merkezli ve esnek bir yaklaşımı vurgulayarak, çocukların psikomotor, sosyal ve duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin desteklenmesine odaklanmıştır.

2006 güncellemesi, çocukların bütünsel gelişimine odaklanan bir yaklaşımı sürdürmüş, "Çoklu Zekâ Kuramı" ile uyumlu olarak çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlamıştır. 2013 programı, gelişimsel, sarmal ve eklektik bir yaklaşımı benimseyerek, çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Bu program, çocukların gelişim özelliklerine ve yaş gruplarına uygun olarak düzenlenen kazanım ve göstergelerle, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak her çocuğun potansiyelini en iyi şekilde ortaya çıkarmayı hedeflemiştir (MEB, 2013). Son olarak, 2024 programı, çocuk merkezli bir tasarım yaklaşımını benimseyerek, 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak çocukların gelişimini destekleyen yenilikçi bir çerçeve sunmuştur. Bu program, çocukların kendi öğrenme süreçlerinde etkin sorumluluk almalarını ve girişimci olmalarını teşvik ederken, aynı zamanda onların öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine odaklanan bir felsefeyi işe koşturmuştur (MEB, 2024). Her bir program, döneminin ihtiyaçlarına ve çocukların gelişimine yönelik özgün yaklaşımlar sunarak, okul öncesi eğitimin temelini oluşturmuştur. Bu programlar, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen öğrenme ortamları oluşturma konusunda öğretmenlere rehberlik etmekte ve çocukların ilkökula ve yaşama hazırlanmalarına katkıda bulunmaktadır (Turan, 2021).

Bu çalışma, Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programlarının evrimini ve bu programlarda vurgulanan temaları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma metodolojisi olarak döküman incelemesi ve içerik analizi teknikleri benimsenmiştir. Bu metodolojik yaklaşım, arşivden elde edilen Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programları gibi yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve bu programlarda yer alan özel gereksinimli çocuğa yönelik pedagojik unsurların, temaların ve vurgulanan yönlerin belirlenmesini içermektedir.

Yöntem

Döküman incelemesi, araştırma sürecinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1953'ten 2024'e kadar yayımlanan tüm okul öncesi eğitim programlarının toplanmasını ve bu programların detaylı bir şekilde incelenmesini kapsamaktadır. Döküman incelemesi yöntemi, araştırmacıya, belgelerde yer alan bilgilerin derinlemesine analiz edilmesi ve bu bilgilerin karşılaştırmalı bir çerçevede değerlendirilmesi imkanı sunar (Bowen, 2009). Bu çalışmada, döküman incelemesi yöntemi, araştırmanın temelini oluşturan ve analizin yapı taşlarını belirleyen önemli bir adım olarak ele alınmıştır. İçerik analizi, toplanan dökümanlardaki verilerin organize edilmesi, kategorize edilmesi ve bu veriler üzerinden anlamlı sonuçların çıkarılması sürecini içerir. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi, kaynaştırma eğitimi açısından önemli olan destek, uyarlama ve katılımı arttırma ana başlıklarını içeren, İpek (2024) tarafından geliştirilen, öğretimsel uyarlamalara kontrol listesi temel alınarak incelenmiştir. Öğretimsel uyarlamalara yönelik kontrol listesindeki boyutlar ve boyutları oluşturan alt maddeler çalışma amaçları doğrultusunda revize edilerek dokuz boyut, 37 alt madde ile analiz gerçekleştirilmiştir. Alt maddelerin hepsinin sağlanması durumunda V (var), bazılarının olmasının durumunda K (kısmen var), hiç olmaması durumunda ise Y (yok) kodlaması gerçekleştirilmiştir. Bu temalar incelenirken ilgili programın yayınlandığı dönemdeki bilimsel konjonktür ve toplumsal süreç dikkate alınmıştır.

İçerik analizinde, Krippendorff (2009) tarafından önerilen adımlar takip edilmiş ve temaların frekansları, bağlamları ve önemleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu çalışmanın analiz

metodolojisi, özel gereksinimli çocuğun normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamdaki eğitiminin Türkiye’deki evrimsel sürecine ışık tutmaktır. Bu evrime neden olan etmenler, sonuçları ve bu sürecin özel gereksinimli çocuk açısından sonuçları bilimsel bakış açısıyla incelenmiştir. Bu açıdan her programın birbiri ile karşılaştırılarak ele alınması karşılaştırmalı analiz tekniğinin benimsenmesine neden olmuştur.

Karşılaştırmalı analiz, belirlenen temaların hangi programlarda yer aldığını, bu temaların zaman içindeki evrimini ve programların eğitim süreçlerine katkılarını değerlendirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Mevcut araştırmada sekiz farklı eğitim programı araştırmacılar tarafından alan yazın bulgularına dayanılarak belirlenen sekiz boyut temel alınarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda program felsefeleri, ilgili yıllardaki koşullar dikkate alınarak bütüncül bir değerlendirme sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireylerin geçmişten günümüze kadar geçen sürede okul öncesi eğitim programlarında özel gereksinimli bireylerin ne kadar yer verildiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de 1953 ve 2024 yılları arasında değiştirilen, reform edilen ve geliştirilen (uygulanma durumu ayırt edilmeksizin) okul öncesi eğitimi programları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda programların tamamında özel gereksinimli çocuk vurgusu yapıldığı saptanmıştır. 1953-2006 arasında yayımlanan programlarda kapsayıcı anlayış ön planda iken; 2006-2024 arasında yayımlanan programlarda kapsayıcı yaklaşımın yanında bireysel unsurların ve uyarılmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Benzer biçimde, ilk yayımlanan programlarda daha genel ifadeler kullanılırken öğretim sürecinde öğretmenin rolünün günümüze yaklaşıldıkça arttığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenin görev ve sorumluluklarının programlarda yazılı biçimde yer verildiği, öğretmenin sürece ilişkin değerlendirme yapabileceği yazılı dokümanlar eklenmiştir. Benzer bir yaklaşım aile katılımı için de saptanmıştır. Belirtilen genel sonuçlardan yola çıkılarak, programlara yön veren felsefelerin önemli etkisi görülmüştür. Günümüze yaklaşıldıkça programlar detay kazanmasına rağmen istenen verimin yakalanamaması program yapımcılar ile uygulayıcılar arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, okul öncesi eğitim programları, özel gereksinimli çocuklar

Kaynakça

Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.

Bredekamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027112140002000103>

Krippendorff, K. (2009). *The content analysis reader*. Sage.

MEB (2024). Okul öncesi eğitim programı. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (1953). Anaokulları Programı ve Yönetmeliği İle Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB. (2002). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. www.meb.gov.tr.

MEB. (1989). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara. MEB.(1994). Okul Öncesi Eğitim Programı (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Klavuz Kitabı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

İpek, S. (2024). Erken Çocukluk Döneminde Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi.

Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi. 01 Şubat 2007. Antalya. İstanbul: Neta.

Turan, F. (2021). Okul Öncesi Eğitim Programları Geliştirme Sürecinde “1953 Ana Okulları Eğitim Programı. *International Journal of Social, Political and Economic Research*, 8(1), 1-36.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözünden Doğa Temelli Eğitim Sürecinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri

Merve Ay

Süleyman Demirel Üniversitesi
merveay@sdu.edu.tr

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, çocukların geçirdikleri duygusal deneyimlerin ileriki yaşlarına etki ettiği gelişimdeki kritik dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocukların sosyal ilişkiler kurarak yeni ve karmaşık duygular ile karşılaştıkları okul öncesi eğitim kurumları, çocukların duygusal gelişimleri üzerinde önemli bir role sahiptir. Çocuklar okulda geçirdikleri zaman diliminde öğretmenleri ve akranları ile sosyal bağlar kurmakta ve bu bağlar sayesinde sosyal problemler ile karşılaşmaktadırlar. Çocuklar karşılaştıkları sosyal problemlerin temelindeki çatışmaları çözerken bir yandan da duygu düzenleme deneyimleri edinmektedirler. Duygu düzenleme, bireylerin farklı senaryolarda deneyimlediği duygular ve bu duyguların ifade edilmesine yönelik becerilerdir (Gross ve Thompson, 2007). Duygu düzenleme becerileri olarak adlandırılan bu beceriler; öfke, korku, mutluluk gibi duygu durumlarının yoğunluğunun ve süresinin birey tarafından kontrol edilebilmesi anlamına gelmektedir (Kopp, 2002). Çocuklar tarafından duygularının kontrol edilebilmesine olanak sağlayan sosyal ve fiziksel çevre, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önem teşkil etmektedir. Çocukların kendilerini mutlu hissettikleri, karşılaştıkları problem durumlarında özgür bir şekilde karar aldıkları, süregelen strese daha az maruz kaldıkları bir eğitim ortamı çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalar dört duvar ile sınırlandırılmayan alanlarda eğitim alan çocukların kendilerini daha mutlu hissettikleri, daha az başarıya kaygısı taşıdıkları ve kendilerini özgür hissettiklerini göstermektedir (Civelek, 2016; Corraliza, Collado ve Bethelmy, 2017). Dowdell ve diğerleri (2011) yapmış oldukları araştırmada doğada oyun oynamanın çocukların sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Bu noktada son yıllarda gittikçe yaygınlaşan, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2024) da yer verilen okul dışı/doğa temelli eğitim uygulamaları dikkat çekicidir. Doğa temelli eğitim daha az yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen, eğitim sürecinde çocuk katılımının ve sorumluluğunun yüksek olduğu, geleneksel eğitim uygulamalarına göre daha esnek bir eğitim süreci anlayışına sahip bir eğitim yaklaşımıdır (Larimor, 2019). Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinin ileriki yıllara olumlu etkisi olduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2020). Bu bağlamda doğa temelli eğitim sürecinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi araştırmaya değer görülmüştür. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin doğa temelli eğitime devam eden çocukların eğitim sürecinde duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırmada 1) Katılımcılar doğa temelli eğitimde duygu düzenleme becerilerinin gelişimini nasıl anlamlandırmaktadırlar? 2) Katılımcılar doğa temelli eğitimde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik hangi deneyimleri yaşamışlardır? sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmada okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları sürecinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda eğitimcilerin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi ile araştırma sonuçlarının bu alanda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması ümit edilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda fenomeni deneyimleyen katılımcıların deneyim ve görüşlerinin derinlemesine bir bakışla ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2018). Bu araştırmaya katılımcı olarak doğa temelli okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet veren 15 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilerek araştırmaya katılma konusunda gönüllü öğretmenler araştırma kapsamına alınmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması amacıyla araştırmacı tarafından literatür taraması gerçekleştirilmiş, oluşturulan sorular 3 alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Alan uzmanlarının verdikleri geribildirimlere bağlı olarak yeniden düzenlenen görüşme soruları 1 okul öncesi öğretmenine sunularak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada soruların katılımcı tarafından anlaşılır bulunduğu görülerek soruların son şekli belirlenmiştir. Araştırmanın verileri web tabanlı mülakat kullanılarak çevrimiçi yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılar ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların izni alınarak görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı alınmış daha sonra ses kayıtları yazılı kayda geçirilerek görüşme dökümleri çıkarılmıştır. Görüşme dökümleri katılımcılar ile paylaşılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analizden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından görüşme dökümleri incelenerek anlam birimleri belirlenmiş, daha küçük anlam birimlerinden yola çıkarak temalara ulaşılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analizde araştırmacı ortaya çıkardığı temalar aracılığı ile deneyimlere ilişkin yorumlar yapmaktadırlar (Van Manen, 1990). Araştırmada teyit edilebilirlik için teyit incelemesi ve katılımcı ifadelerinin yorum katılmadan olduğu gibi aktarımı yapılırken, tutarlılık için tutarlılık incelemesinden (araştırmacının aynı olguyu farklı zamanlarda tekrar ölçmesi) yararlanılmıştır. Bu araştırmada araştırmacı görüşmeler boyunca katılımcıların görüşlerini etkilememeye dikkat ederek “tarafsız yorumlayıcı” rolünü benimsemiştir (Stake, 1995). Araştırma katılımcıları araştırma amacı doğrultusunda doğa temelli eğitim uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Bu noktada araştırmaya katılmada gönüllü öğretmenlerin en az 3 yıl doğa temelli eğitim uygulaması deneyimine sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar “duygusal rehberlik”, “risk yönetimi”, “mekânsal olanaklar” ve “öğrenme ekosistemi” temalarında yoğunlaşmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere göre, doğa temelli eğitimde çocuklar ve öğretmenler birbirilerine duygusal rehberlik ederler. Örnek olarak, ormanda yeni bir canlı varlıkla karşılaşan çocuk yoğun bir duygu hissettiğinde akranının sunduğu destek, çocuğun duygusunu düzenlemesine yardımcı olur. Araştırmanın katılımcı grubunda yer alan öğretmenlere göre doğa temelli eğitimde çocuklar yapay olmayan, gerçek riskler ile karşılaşarak

heyecan temelli çeşitli yoğun duygular hissederler. Çocuklar karşılaştıkları risk unsuruna yönelik çözüm üretebilmek için risk yönetimi yaparlar. Risk yönetimi sürecinde çocuklar dikkatlerini risk unsuruna yoğunlaştırarak hissettikleri duygunun yoğunluğunu dengeler ve duygu düzenleme yaparlar. Bu sayede her bir risk yönetimi çocukların duygu düzenleme becerilerine katkı sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları doğa temelli eğitimde öğrenme ortamının koşma, zıplama, fırlatma gibi fiziksel etkinliklere olanak sağlayarak çocukların stres düzeylerini azalttığını ve duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin deneyimleri doğa temelli eğitimin felsefesinde yer alan çocuk, öğretmen ve ebeveyn imajı, dokümantasyon, rutinler gibi öğrenme ekosistemi unsurlarının çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini desteklediğini gösterir niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, doğa temelli eğitim, duygu düzenleme becerileri

Kaynakça

Civelek, P. (2016). Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Corraliza, J. A., Collado, S. & Bethelmy, L. (2017). Effects of nearby nature on urban children's stress. *Asian Journal of Environmen-Behaviour Studies*. 2(3), 37-46.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. M. Bütün & SB Demir, Trans. (Eds.). İstanbul: Siyasal Kitabevi.

Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35.

Gross, J. J. & Thomopson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In: J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation* (1st ed., pp. 3-27). London: The Guilford Press.

Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199-208, doi: 10.1207/S15327078IN0302_5.

Larimore, R. A. (2019). *Preschool beyond walls: Blending early childhood education and nature-based learning*. Gryphon House Incorporated.

Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.

Stake, E. R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oak, CA: Sage.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

Yılmaz, H. (2020). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Hayat Bilgisi Öğretimi Uygulamalarının İncelenmesi

Ahmet Gülay

Trabzon Üniversitesi
ahmetgulay@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

İlkokullarda gerçekleştirilen hayat bilgisi öğretimi uygulamaları sonucunda öğrencilerin yaşadığı çevreyi ve ülkesini tanıması, doğaya, tarihi ve kültürel değerlere duyarlı olması, okul ve yaşam arasında bağ kurabilmesi beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu uygulamalar, hayat bilgisi dersinde “ülkemizde hayat” ve “doğada hayat” üniteleri bulunması, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersine temel oluşturması bakımından da önem arz etmektedir (Baysal vd., 2018). Bunun için öğretim süreci sınıfın ve okulun ötesinde farklı okul dışı öğrenme ortamlarında da gerçekleştirilmelidir (Saraç, 2017). Nitekim hayat bilgisi dersi öğretim programında sözlü ve yerel tarih, müze gezisi, doğa eğitimi, resmi ve özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı öğrenci merkezli uygulamaların önemsenmesi ve gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Okul dışı öğrenme, okul dışındaki yakın çevre, doğa, yaşam alanlarını (Eshach, 2007) ve bu alanlarda eğitim amacı ile gerçekleştirilen öğrenme süreçlerini ve uygulamalarını kapsamaktadır (Tatar & Bağrıyanık, 2012). Sanat, tarih, bilim, doğa ve çocuk müzeleri, tarihi mekanlar, hayvanat ve botanik bahçeleri, bilim ve doğa merkezleri, akvaryumlar, planetaryumlar, milli parklar, sanayi kuruluşları bu alanların başlıcalarıdır (Boyer, 1996; Rennie vd., 2003). Bu alanlar, örgün öğretimin tamamlayıcısı niteliktedir (Braund & Reiss, 2006) ve öğrenme sürecini öğrenciler için ilgi çekici, eğlenceli, motive edici hale getirmektedir (Kubat, 2018). Öğrenciler, bu öğrenme ortamlarında konuya yönelik kaynaklara doğrudan ulaşabilmekte, somut öğrenme materyalleri ile etkileşime girebilmekte, araştırma yapabilmekte ve bilimsel yöntemleri kullanabilmekte, çevrelerini keşfedebilmekte ve gerçek yaşam deneyimleri elde edebilmekte, daha kalıcı öğrenebilmekte, öz güvenlerini ve sosyal becerilerini geliştirebilmektedir (Aslan & Gülay, 2023; Bozdoğan vd., 2015; Kafadar, 2024). Bu ortamların yanında öğrencilerin doğaya ilgisini, farkındalığını ve keşfini arttırmak için okul bahçesinde de sınıf dışı hayat bilgisi öğretimi uygulamaları gerçekleştirilebilir (Bowker & Tearle, 2007). Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirmesinin ve mevcut uygulamalarının neler olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı hayat bilgisi öğretimi uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini detaylı belirlemek, derinlemesine incelemek ve daha iyi anlamlandırmak için nitel araştırma desenlerinden özel durum yöntemi işe koşulmuştur (Creswell, 2016; Ekiz, 2015). Araştırma grubu, hayat bilgisi öğretimi gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlara daha kolay ulaşabilmek için amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun durum

örnekleme ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2016; Christensen vd., 2015). Bu bağlamda araştırma grubunu 12 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, sınıf öğretmenlerinin kendilerini rahat hissetmesi, ifade etmesi ve uygulamalarının derinlemesine incelenmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu görüşmelerde sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi derslerini sınıf dışında nerelerde işlediklerine, buralarda ne tür uygulamalar gerçekleştirdiklerine ve güçlüklerle karşılaştıklarına, bu uygulamaların ne gibi faydaları olduğuna, bu uygulamaların nasıl artırılabilmesine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin onayı doğrultusunda kaydedilen bu görüşmeler, daha sonra transkript edilmiştir. Bu görüşmeler, içerik analizine tabi tutularak benzer görüşler bir araya getirilmiş ve kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur (Ekiz, 2015). Bu kapsamda bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve sınıf öğretmeni görüşlerinden alıntılarla örneklendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin en çok doğa, okul bahçesi, müzede sınıf dışı hayat bilgisi öğretimi uygulamaları gerçekleştirdikleri ve bu uygulamalarda öğrencilerin görüşmeler gerçekleştirmesini, gözlemler yapmasını sağladıkları tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcıların sınıf dışı hayat bilgisi öğretimi uygulamalarının kuramsal bilgiyi pratiğe dönüştürmeyi ve öğrencilere zengin deneyimler sağladığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri bu uygulamalarını kısmen yeterli bulduklarını, bu durumun uygulamaları planlamada, gerçekleştirmek için yeterince süre bulmakta ve sınıf dışı ortamları yönetmekte güçlük çekmelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Araştırmada katılımcıların görüşleri doğrultusunda sınıf dışı hayat bilgisi öğretimi uygulamalarının artırılması için öğretmenlere eğitim paydaşlarının daha fazla destekte bulunması ve uygulamalı hizmet içi eğitimler sağlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, sınıf dışı uygulama, hayat bilgisi öğretimi

Kaynakça

Aslan, A. & Gülay, A. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı uygulamaları. 9th Eurasian Conference on Economics and Social Sciences (5-7 Mayıs 2023). Kyrenia, ss. 878-891.

Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. & Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 117-134. <https://doi.org/10.30831/akukeg.380762>

Bowker, R. & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10, 83–100. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9025-0>

Boyer, C. L. (1996). Using museum resources in the K-12 social studies curriculum. *ERIC Digest*.

Bozdoğan, A. E., Okur, A. & Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-12.

Braund, M. & Reiss, M. (2006). Towards a More Authentic Science Curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388. <https://doi.org/10.1080/09500690500498419>

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. bs.). Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (2. bs.). Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (2. bs.). Eğiten Kitap.

Ekiz, D. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (4. bs.). Anı Yayıncılık.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

Kafadar, T. (2024). Okul dışı öğrenme ortamlarında değerler eğitimi. A. Oğuz-Namdar & T. Kafadar (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamlarında drama ile değerler öğretimi içinde* (ss. 1-14). Nobel Akademi Yayıncılık.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Rennie, L. J., Feher, E., Dierking, L. D. & Falk, J. H. (2003). Toward an agenda for advancing research on science learning in out-of-school settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 112-120. <https://doi.org/10.1002/tea.10067>

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.

Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.

Okul Duvarlarını Aşan Öğrenme Deneyimi: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzelere İlişkin Deneyimlerinin İncelenmesi

Sema Çelebi ^{1,*}, Gamze Nur İnönü ² & Mine Canan Durmuşoğlu ²

¹, Dicle Üniversitesi

² Hacettepe Üniversitesi

semaclbi@gmail.com

Problem Durumu

Okul dışı öğrenme ortamları, tarih boyunca okul öncesi eğitiminin merkezinde yer almıştır. Froebel, Pestalozzi, Locke, Montessori, Owen ve Dewey gibi bilim insanları, öğrenme ve öğretme süreçlerinin okul dışı öğrenme ortamlarıyla desteklenmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Lascarides, 2000). Örneğin Dewey, anlamlı deneyimlerin yaşandığı okul dışı öğrenme ortamlarının önemini vurgulamakta, çocukların ilgi alanlarını ve deneyimlerini göz ardı eden, deneyimden uzak geleneksel okulları eleştirmektedir (Dewey, 1974). Bu bağlamda, Dewey ve alana katkı sunan diğer bilim insanları, öğrenme ve öğretmenin geleneksel sınıfların sınırlarını aşması gerektiğine inanmaktadır (Pumpian vd., 2006).

Okulun dışındaki deneyimlerle destekleyen öğrenme ortamlarından biri de müzeler gibi kültürel ve tarihi yerlere yapılan ziyaretlerdir (Mercin, 2017; Terenni, 2017). Müzeler, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin teşvik edildiği, geçmişle gelecek arasında bağlantı kuran öğrenme ortamlarındandır.

Alan yazın, çocukların çeşitli müzelerde deneyimledikleri bu durumun kalıcı ve çok yönlü öğrenmeye katkı sunduğunu ifade etmektedir (Akgün vd., 2017). Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müze ziyaretlerinde paydaşlar arasındaki iş birliğini sağlıklı bir şekilde yürütmeye merkezi rol oynayan anahtar kişilerdir. Bu iş birliğinin sağlanmasının yanı sıra, müze ziyaretlerini eğitim programına entegre etmek için, müzenin konsepti bağlamında ön araştırmalar yaparak hazırlanması, bu araştırmalar bağlamında öğrenme hedeflerini belirlemesi ve çocukları bu hedeflere ulaşmak için hazırlaması, öğrenme ortamını etkili kılacaktır (Uppin, 2022; Waite, 2011). Okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelerle ilgili, öğretmenlerin öncesi, sırası ve sonrasındaki deneyimlerinin incelenmesi alan yazına katkı sunacaktır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelere ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Alan yazının da belirttiği gibi öğretmenler müzelerin okul dışı öğrenme ortamı olarak ele alınmasında, paydaşlar (aile, çocuk, okul, müze) arasında önemli bir roledir. Bu bağlamda, öğretmenlerin müze ziyaretlerine yönelik deneyimlerinin araştırılması, bu deneyimlerin diğer paydaşlarla iş birliğini nasıl şekillendirdiğini anlamak için kritik bir öneme sahiptir (Trawich-Smith, 2013). Bu araştırma, öğretmenlerin bu önemli rolüne dikkat çekerek, müze ziyaretlerinin etkili bir şekilde deneyimlenmesine ve çocukların öğrenme potansiyellerine katkıda bulunmasına yönelik alan

yazına öğretmen perspektifinden katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda, araştırma için aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin müze ziyaretlerine ilişkin genel anlayışları nasıldır?
2. Öğretmenlerin müze ziyaretlerine yönelik deneyimleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin müze ziyaretlerine ilişkin deneyimlerinin sağladığı fayda ve zorluklar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelere ilişkin deneyimlerini keşfetmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim deseni) şeklinde desenlenmiştir. Fenomenolojik yaklaşımlarda bireylerin deneyimi nasıl anlamlandırıldığı ve bilince nasıl dönüştürdükleri üzerine odaklanılmaktadır. Bu odaklanma ile bireylerin deneyimlerinin yönetsel olarak uygun, özenli bir şekilde ve derinlemesine resmedilip betimlenmesi sağlanır. Fenomenoloji şeklinde tasarlanan çalışmalarda dolaylı yoldan deneyimi olan bireyler değil doğrudan fenomene ilişkin deneyimi olan bireylerden verilerin toplanması gerekli görülür (Patton, 2002). Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem türlerinden biri olan ölçüt örnekleme türü kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türü ile belirlenmiş gerekli ölçüt veya ölçütler, belirli bir ölçüt listesi kullanılarak veya araştırmacı tarafından araştırmaya uygun şekilde hazırlanan bir liste şeklinde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut araştırmada da derinlemesine inceleme yapabilmek amacıyla kullanılan ölçüt, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelere sınıfındaki çocuklarla birlikte ziyaretlerde bulunmuş olmaları şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılara bu ölçüt doğrultusunda ulaşılmıştır ve beş okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur ve iki bölümden oluşmaktadır. İlk kısmını kişisel bilgi formu oluştururken ikinci kısmını ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturmaktadır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları üç uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca veri toplama aracı için bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot çalışma sonunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları revize edilmiştir ve son haline yer verilmiştir. Son hali verilen ve 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılarla görüşmelerde kullanılmıştır. Öğretmenler ve araştırmacılar için uygun zaman dilimleri belirlenip bir görüşme takvimi oluşturulmuştur. Bu takvim doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri ile yüz yüze ve çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır ve yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Ardından araştırmacılar tarafından tekrarlı okumalar gerçekleştirildikten sonra içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda araştırmacılar tarafından içerik analizi ile öngörülen temalar belirlenmiştir. Bu temalar: müze ziyaretine ilişkin genel anlayış, müze ziyareti öncesi yapılanlar, müze ziyareti sırası yapılanlar, müze ziyareti sonrası yapılanlar, müze ziyaretinde yaşanan zorluklar, öğretmenlerin yaşadıkları kaygılar ve müze ziyaretinin katkıları şeklindedir. Bu temalar bağlamında kategori ve kodlar belirlenmiştir. Genel anlamda; öğretmenler, çocukların okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelere karşı oldukça ilgili olduklarını, bu deneyimlere heves ve heyecanla katıldıklarını ve öğrenme

süreçlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, bu deneyimin bazı kaygı durumlarını, zorlukları beraberinde getirdiğini de söylemiştir. Öğretmenler, müze deneyimleri ile ilgili bazı tavsiyelerde de bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin müze ziyaretlerine ilişkin uygulamalarını geliştirme konusunda yol gösterici olabilir ve bu alanda daha fazla araştırma ve iş birliği fırsatlarını ortaya çıkarabilir.

Anahtar Kelimeler: Müze gezisi, okul dışı öğrenme ortamı, erken çocukluk eğitimi

Kaynakça

Akgün, E., Yılmaz, M., & Arık, B. (2017). Müze ortamında anne-çocuk etkileşimi: Bir pilot çalışma. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 15-24.

Dewey, J. (1974). *John Dewey on education: Selected writings*.

Lascarides, V. C., & Hinitz, B. F. (2013). *History of early childhood education*. Routledge.

Mercin, L. (2017). Müze Eğitimi, Bilgilendirme ve Tanıtım Açısından Görsel İletişim Tasarımı Ürünlerinin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 209-237.

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

Pumpian, I., Fisher, D., & Wachowiak, S. (Eds.). (2006). *Challenging the classroom standard through museum-based education: School in the park*. Routledge.

Terreni, L. (2017). "I know what that is! It's modern art!" Early childhood access to and use of art museums and galleries in Aotearoa New Zealand. *Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington*. Thesis. <https://doi.org/10.26686/wgtn.17064842.v1>

Trawick-Smith, J. (2019). *Young Children's Play: Development, Disabilities, and Diversity*. Routledge.

Uppin, H., Timoštšuk, I. Teaching in a natural history museum: what can we learn from Estonian elementary school teachers?. *Cult Stud of Sci Educ* 17, 1159–1192 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11422-022-10138-z>

Waite, S. (2010). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

4006 Bilim Fuarına Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Belirlenmesi: Denizli İli Örneği

Sevinç Yüksel ^{1,*} & Bilge Can ¹

¹ Pamukkale Üniversitesi
sevincyuksel86@gmail.com

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji ve bilim alanında meydana gelen gelişmeler bireylerin sahip olması gereken özelliklerde ve yeterliliklerde değişime sebep olmuştur. Bu değişim öğrencilerin bilgiyi edinme ve kullanma yöntemleri üzerinde de etkili olmuştur. Bilgileri öğretmeninden alan öğrenci yerine bilgiye kendi ulaşan problem çözme yeteneği gelişmiş öğrenciler yetiştirmek benimsenmiştir (Vatansever Bayraktar 2015). Bu yaklaşım MEB 2018 ve MEB 2024 eğitim programlarında problem çözen, eleştirel düşünen, bilgiyi üreten ve kullanan, girişimci bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. Bireyler bu özellikleri sorgulamaya dayalı araştırma yapma, proje temelli eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntemlerle edinebilir. Bu yöntemler bireylerin bir bilim insanı gibi problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını gerektirir. Öğrencilerde bu yeterlilikleri geliştirmek için yapılan etkinliklerden birisi de Bilim Fuarlarıdır (Çelik 2019).

4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları 5. Sınıftan 12. Sınıfa kadar yapılabilen öğrencilerin ilgi duydukları alanda araştırma yapmalarına olanak sağlayan ve bu araştırmalarını sunma fırsatı veren bir etkinlik alanıdır. Bu bağlamda 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları öğrencilerin sorgulamaya dayalı problem çözme ve proje üretme konusunda bilimsel çalışmalar yapmasını teşvik eden ders dışı öğrenme ortamları olarak değerlendirilir. Eğitimde bireysel farklılıkların önemi düşünüldüğünde bilim fuarının her öğrenciye proje hazırlama ve sunma fırsatı verilmesi; öğrenciye problem çözme becerisi, özgüven ve öz düzenleme becerisi, çalışmaları raporlama ve sunum becerisi, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, işbirlikli takım çalışması yapabilme becerisi, disiplinler arası çalışma becerisi, çevre imkanlarını kullanma ve girişimcilik becerisi gibi birçok beceriyi kazanmada etkili olacağı söylenebilir. Günlük hayatta karşılaştıkları yada karşılaşma ihtimali oldukları problem ve sorunlara çözüm arayan, teorikte öğrendiği bilgileri gerçek yaşamla bağlam oluşturarak çalışmalarına entegre eden öğrenciler proje çalışmalarını yaparken bilimsel süreç becerilerini etkin bir şekilde kullanmak zorundadır. Bu nedenle 4006 Bilim Fuarları öğrencilerin özellikle bilim yaparken kullandıkları bilimsel süreç becerilerini hem kazanacakları hem de uygulayacakları aktif bir platformdur. Bu sebeple araştırmada 4006 Bilim Fuarlarında görev alan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin düzeylerini ve bilimsel süreç becerileri ile öğrenciye ait bazı demografik özelliklerin (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, proje alanı, katıldığı eğitim ve kurslar vb.) arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına yönelik bir bakış açısı elde edileceği düşünülmektedir.

4006 Bilim Fuarları ile ilgili literatür incelendiğinde genellikle öğretmen ve öğrenci görüşleri, olumlu ve olumsuz yanları ve elde edilen kazanımlar ile sınırlılıklar üzerine çalışmalar gözlenmiştir. Bilimsel

süreç becerilerine etkisini konu alan çalışmaların sayısı ise azdır. Bu kapsamda bu çalışma öğrencilerin kazandıkları ya da kullandıkları bilimsel süreç becerilerinin tespiti ve değerlendirmesi açısından önem arz etmektedir. Bilimsel süreç becerilerinin araştırıldığı Tübitak projeleri ile ilgili çalışmalarda genellikle deneysel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Keskin, 2029; Babaoğlu Özdemir ve Babaoğlu, 2019; Erdal ve Sarı, 2020). Bu sebeple bu çalışma tarama 4006 Bilim Fuarlarının bilimsel süreç becerileri kapsamında tarama modelinde yapılan ilk çalışma olması yönüyle de önem arz ettiği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma yönteminin tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmaları araştırma konusu ile var olan durum arasında betimleme yapmaya dayalı bir resim oluşturma çalışmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Genellikle çok sayıda eleman içeren bir evrende evrenin tümü ya da evrenin özelliklerini karşılayan bir grupta evren hakkında genel bir yargıya varmak için örnek evren üzerinden tarama yapmayı içerir. Bu bağlamda çalışma için 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında 4006 bilim fuarına katılan Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarla çalışma yapılmıştır. Araştırmada bu nitelikteki okullarda bilim fuarlarında görev aldığı tespit edilen öğrenciler arasından ulaşılan 300 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem belirlenirken Olasılıksız Örneklem yönteminden amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

4006 Bilim Fuarlarında görev alan öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile ilgili bu ön çalışma öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini belirlemeyi ve bilimsel süreç becerileri ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu ilişkiyi ortaya çıkarmak için veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve bilimsel süreç becerileri ölçeği içeren iki bölümlü veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik özelliklerin belirlenmesi için kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, proje alanı, eğitim/kurslara katılım düzeyi ve cinsi vb. sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde bilimsel süreç becerilerini belirlemek için Aydoğdu vd. (2012) ait “İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Bilimsel süreç becerilerini ölçmek için geliştirilmiş olan ölçek 27 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin güvenirliği (KR-20) 0.84 ; ortalama güçlüğü ise 0.54 olarak hesaplanmıştır.

Veriler, belirlenen örneklem grubuna iki bölümden oluşan ölçek formu uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama sonucu elde edilen veriler IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 27.0 paket programı yazılımları ile analiz edilmiş. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin demografik bilgilerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) belirlenmiştir. Öğrencilerin ‘Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği’ yanıtları Doğru ve Yanlış olarak kodlanarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada 4006 Bilim Fuarlarında görev alan öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerinin belirlenmesi ve bilimsel süreç becerileri ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine yapılan çalışmalarda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Böyük , Tanık ve Saraçoğlu'nun, 2011; Sarıkaya, 2022). Öztürk ve Özel (2021) çalışmasında da 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin orta düzeyde ve Aktaş1, Aktaş2 ve Kalaycı'nın (2020) çalışmasında da 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda da öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ortalama ve ortalamanın üzerinde olması beklenmektedir. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin demografik özellikleri oluşturan bağımsız değişkenler açısından incelemesinde yaş ve sınıf düzeyindeki artışla birlikte bilimsel süreç becerilerinin de artması beklenmektedir. Araştırmada cinsiyet faktörüne göre kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık beklenmektedir. Öğrencilerin proje kapsamı içinde veya öncesinde aldıkları eğitim/kurs gibi faaliyetler ile bilimsel süreçler becerileri arasında pozitif yönlü bir gelişim gözlenmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, 4006 Bilim Fuarı, proje temelli öğrenme

Kaynakça

Aktaş, S., Aktaş, İ. ve Kalaycı, S. (2020). The Relationship Between Emotional Intelligence, Science Process Skills and Science Achievement. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 9 (4), 166-177.

Atalmış, E. H., Selçuk, G. ve Ataç, A. (2018). TUBİTAK 4006 projelerine ilişkin yönetici, yürütücü ve öğrenci görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1999-2020.

Aydınlı, E. (2007) İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin performanslarının değerlendirilmesi, [Yüksek Lisans Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., & Buldur, S. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 292-311

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri(18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Böyük, U., Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(1), 20-30.

Çelik, A. (2019). Bilim şenliklerinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi, motivasyon, fen bilimleri dersi ve bilime yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çolakoğlu, M. H. (2018). TÜBİTAK 4006 bilim fuarları desteğinin eğitim ve öğretime katkısı. Journal of STEAM Education, 1(1), 48-63.

Durdu Keskin, Mesut Özel.(2022).4006 Kodlu Tübitak Bilim Fuarlarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Erdal, C. & Sarı, U. (2020). Bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 5 (2), 37-54.

Gültekin, Z.(2009). Fen eğitiminin proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerine , bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi . [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Kahraman, Ü. (2019). TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarının öğrencilerin bilim insanı imajına etkisi ağrı ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

Keskin, D. (2019). Bilim Fuarlarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Dersine Karşı Motivasyonları ve Kaygı Düzeyleri Üzerinde Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Okuyucu, M.A. (2019). 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. International Journal of Social Sciences and Education Research, 5(2), 202-218.

Öztürk, Z.D. ve Özel, M. (2021). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 1-31.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanma Durumları: Doğayla İlişki ve Özgecilik Düzeylerinin Etkileri

Meral Taner Derman¹ & Betül Arabacıoğlu^{2,*}

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi

² Milli Eğitim Bakanlığı

betularabacioglu@gmail.com

Problem Durumu

21. yüzyılda eğitim anlayışındaki dönüşüm, öğretmenlerin sadece sınıf içindeki öğretimle sınırlı kalmayıp, öğrenci merkezli ve çeşitli öğrenme stratejileri kullanarak eğitim sürecini zenginleştirmelerini gerektiriyor. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve konunun gereksinimlerini dikkate alarak, öğrenme deneyimlerini daha etkili ve kapsamlı hale getirmeyi hedefler. Özellikle okul dışı öğrenme ortamları, çocukların eğitim süreçlerini destekleyen önemli bir bileşen olarak ön plana çıkmaktadır (Tösten, 2020).

Yaşam boyu öğrenme anlayışı, sadece formal eğitimle sınırlı kalmamalıdır. Çocukların okul dışındaki deneyimlerinin de öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği üzerinde durulmalıdır. Okul dışı öğrenme ortamları, çocukların dünyayı ve çevrelerini daha iyi tanımalarını, bilgileri yeniden yapılandırılmalarını ve yaşam becerilerini geliştirmelerini sağlar (Şen, 2021; Öztürk, 2019; Bozdoğan, 2016). Bu ortamlar, doğa ile etkileşim, sosyal etkinlikler, kültürel faaliyetler ve bireysel projeler gibi çeşitli fırsatlar sunarak, çocukların öğrenme süreçlerini zenginleştirir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimdeki rolü, çocukların teorik bilgilerin ötesine geçmelerine olanak tanır. Örneğin, doğa yürüyüşleri, müze ziyaretleri, bilim merkezleri ve sosyal etkinlikler, çocukların gerçek dünya deneyimleri kazanmalarını sağlar. Bu tür etkileşimler, çocukların çevresel etmenlerle doğrudan temas kurarak, bilgiyi pratik bir bağlamda öğrenmelerini ve pekiştirmelerini sağlar. Bu süreç, öğrenmenin anlamlı hale gelmesini ve çocukların bilgiye olan ilgilerini artırır.

Özgecilik, bireyin kendi menfaatlerini bir kenara bırakarak başkalarına yardımcı olma ve onların yararını kişisel çıkarları kadar önemseme anlayışını ifade eder (Avcı vd., 2013). Eğitimcilerin özgecilik anlayışı, onların toplumsal sorumluluklarını ve hizmet anlayışlarını da yansıtır. Eğitimde özgecilik, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ön planda tutarak, onların gelişimlerini desteklemeye yönelik çabalarını ifade eder. Ayrıca, doğayla ilişki, bireyin doğaya verdiği değer ve doğadaki diğer canlılarla kurduğu bağı tanımlar (Nisbet vd., 2009). Yüksek doğa ilişkisi ve özgecilik düzeyine sahip öğretmenlerin, okul dışı öğrenme ortamlarına daha fazla zaman ayırarak, öğrencilerin bu değerlerle tanışmalarını ve bu değerleri içselleştirmelerini sağlamaları beklenir.

Ancak, okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına dair mevcut literatürde önemli bir boşluk bulunmaktadır. Özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yaklaşımları, bu ortamlarda ne kadar zaman geçirdikleri ve bu süreçlerin çocuklar üzerindeki etkileri

hakkında sınırlı bilgi mevcuttur. Bu eksiklik, bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin doğayla ilişkileri ve özgecilik düzeylerinin, çocukların öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını anlamak, eğitim stratejilerinin ve uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Bu nedenle, bu araştırma, öğretmenlerin doğayla ilişkileri ve özgecilik düzeylerinin, çocukların öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği konusunda daha derinlemesine bilgi sağlayarak, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimdeki rolünü ve önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Bu tür araştırmalar, eğitim stratejilerinin ve öğretmen eğitim programlarının daha etkili hale gelmesine yardımcı olabilir ve okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimdeki yerini sağlamlaştırabilir.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına doğayla ilişki ve özgecilik düzeylerinin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nicel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Birçok değişkenin ortak etkisi ile değişimin varlığı ve düzeyinin ifade edilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2023). Çalışma grubu, basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile belirlenen 2023-2024 eğitim öğretim yılında resmi anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarından Türkiye'nin 7 bölgesinde görev yapmakta olan toplam 320 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Bilgi Formu", orijinali Ruston, Chrisjohn ve Fekken (1981) tarafından geliştirilen Tekeş ve Hasta (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Özgecilik Ölçeği", orijinali Nisbet vd. (2009) tarafından geliştirilen, Çakır vd. (2015), tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Doğayla İlişki Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sosyodemografik sorular için frekans tablosu oluşturulmuştur. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test, parametrik testler için yeterli gözlem sayısı olmadığında 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde ise non-parametrik Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek üzere doğrusal regresyon, hiyerarşik regresyon ve lojistik regresyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca Manova, Ancova ve Mancova analizleri de uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsiyet değişkeni analizlerinde, kadınların perspektif puanları erkeklerden anlamlı şekilde yüksektir. Ancak, öz benlik, deneyim ve doğayla ilişki puanlarında cinsiyetler arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Yardım etme, bağışçılık ve özgecilik puanları da cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul dışı öğrenme projelerine katılan bireyler, öz benlik, deneyim, doğayla ilişki ve bağışçılık puanlarında daha yüksek sonuçlar elde etmektedir; diğer puanlarda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Eğitim durumu açısından, tezsiz yüksek lisans mezunlarının yardım etme, bağışçılık ve özgecilik puanları diğer gruplardan anlamlı derecede yüksektir. Gezi öncesi plan hazırlama alışkanlığına sahip bireyler, öz benlik, perspektif, deneyim ve doğayla ilişki puanlarında daha yüksek değerlere sahiptir ve yardım etme, bağışçılık ve özgecilik puanları da daha yüksektir. Özgecilik ve doğayla ilişki ölçekleri arasında orta seviyede pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Riskli durumlar

nedeniyle ODÖO gezilerinden kaçınanların öz benlik, perspektif, deneyim ve doğayla ilişki puanları daha düşüktür. Okul dışı öğrenme ortamları gezilerine ilişkin olumlu bakış açısı gösteren velilere ve okul yönetimlerine sahip öğretmenlerin doğayla ilişki puanları yüksektir, ancak yardım etme, bağışçılık ve özgecilik puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bürokratik nedenlerle ODÖO etkinliklerinden kaçınma ile öz benlik, perspektif, deneyim ve doğayla ilişki puanları arasında fark gözlemlenmemiştir; ancak kaçınmayanların bağışçılık puanları daha yüksektir. Yardım etme ve özgecilik puanlarında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi eğitim, özgecilik, doğayla ilişki, okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları

Kaynakça

Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 47-62.

Avcı, D., Aydın, D. ve Özbaşaran, F. (2013). Hemşirelik öğrencilerinde empati-özgecilik ilişkisi ve özgeci davranışın bazı değişkenler açısından incelenmesi. Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2), 108-113.

Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. Journal Of Theoretical Educational Science, 9(1), 111-129.

Cooper, S. (2011). An exploration of the potential for mathematical experiences in informal learning environments. Visitor Studies, 14(1), s.48-65 <https://doi.org/10.1080/10645578.2011.557628>

Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E. ve Ertenpınar, H. (2015). Doğayla ilişki ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. İlköğretim Online, 14(4), 1370-1383.

Dean, J. H., Shanahan, D. F., Bush, R., Gaston, K. J., Lin, B. B., Barber, E., Fuller, R. A. (2018). Is nature relatedness associated with better mental and physical health? International Journal of Environmental Research and Public Health, 15, 1371., 15(7), s. 1371. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph15071371>

Karasar, N. (2023). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öztürk, A. (2019). Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Şen, A. İ. (2021). Okul dışı öğrenme ortamları. Pegem Akademi.

Tekeş, B. ve Hasta, D. (2015). Özgecilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Nesne Psikoloji Dergisi, 3(6), 55-75.

Tösten, R. (2020). Okul dışı eğitim ve öğrenme. A. Küçüköğlü ve H. İ. Kaya (Ed.). Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.

9-11 Yaş Aralığındaki Çocukların Doğa Bağlılığı Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Rüveyda Büküm ^{1,*} & Elçin Ayaz ¹

¹ Dicle Üniversitesi
benruveydaaa@gmail.com

Problem Durumu

İnsanın yaratılışında bulunan doğaya bağlılık, bireylerin doğada vakit geçirerek hissettiği duygularla güçlenip derinleşmektedir (Gürer & Mermer, 2023; Mayer & Frantz, 2004). Doğa ile ilgilenen insanların doğa bağlılığında anlamlı bir gelişme olduğu fark edilmiştir. Ayrıca doğa bağlılığı gelişen bireylerin doğayı korumaya daha ilgili davrandıkları tespit edilmiştir (Chen-Hsuan & Monroe, 2012). Doğaya karşı bağlılığın artırılması için özellikle 0-12 yaş aralığında olan çocuklara doğa ile etkileşimli olabilecekleri doğa eğitimi verilmelidir (Çukur & Özgüner, 2008).

Alanyazında doğa eğitimi ile çocuk arasındaki ilişkinin bazı açılardan incelendiği çalışmalar bulunmaktadır: Richard Louv tarafından kaleme alınan, Ceyhan Temürcü tarafından tercümesi yapılan, TÜBİTAK tarafından yayınlanan “Doğadaki Son Çocuk” kitabında doğanın çocuklar üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Doğadan kopuk yaşayan çocukların dijitalliğe ve teknolojiye karşı daha fazla bağ kurduğu ve bu bağlılık düzeyi arttıkça doğadan daha çok koptuğunu belirtmiştir. Çocukların birçok duyusunu kaybettiği ve fiziksel aktivitelerinin azalması sebebiyle çocuklarda obezite oranının yükseldiği belirtilmiştir. Bunların yanında doğada vakit geçiren bireylerin stresten uzaklaştığı ailesiyle olan iletişiminin arttığı olumlu yönlerinden bazılarıdır (Dündar & Kızık, 2023). Bir başka çalışmada çocukların sosyal becerilerinin doğa etkinlikleri ile geliştiğine değinilmiştir (Özenoğlu, Aladağ & Arıkan, 2022). Akkaya (2006) ise yaptığı çalışmada problem çözme becerisinin fen ve doğa etkinlikleri ile istenilen seviyenin üzerinde geliştirilebildiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu becerinin gelişmediği fen ve doğa etkinliklerinin farklı yetersizliklerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Fen ve doğa etkinliklerinin problem çözme becerisinin yanında yaratıcı düşünme becerileri üzerinde de olumlu etki yarattığından bahsetmiştir. Köşker (2013) yaptığı öğrencilerin yaşantı eksikliğinden kaynaklı doğa algılarının kısıtlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin doğa kavramını içselleştirmeyip kendilerini bütüne ait bir parça olarak görmediklerini doğanın farklı bir kavram olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar doğa, doğaya bağlılık, doğa etkinlikleri gibi konuların eğitim sürecinde erken yaş çocuklarına aktarılmasının birçok açıdan önemli olduğunu açığa çıkarmaktadır.

Yapılacak olan çalışma ile gerçekleştirilen görüşme ve gözlemler sonrasında, öğrencilerin doğaya bağlılık etkinliklerinin oluşturulmasında bu çalışmanın bulgularının rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencileri için geliştirilen doğaya bağlılık etkinliklerinin, öğrenci görüşleri ve gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- İlkokul öğrencilerinin doğaya bağlılık etkinliklerine yönelik genel görüşleri nelerdir?
- Doğaya bağlılık etkinliklerinin öğrencilerin doğaya olan ilgisini artırma üzerindeki etkisi nasıldır?
- Öğrencilerin gözlemleri, doğaya bağlılık etkinliklerini nasıl yansıtmaktadır?
- Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlikleri sırasında yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlikleri ile ilgili önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni (case study) kullanılmıştır. Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinliklerine yönelik günlük gözlemleri ve görüşleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışma, doğaya bağlılık etkinliklerini yapan ilkokul öğrencilerinin bu etkinlikler hakkında görüş ve gözlemlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında etkinliklerin içeriği Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri dersindeki öğretim programlarındaki Milli Eğitim Bakanlığı (2018), doğa ve çevreyle ilgili temel kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Etkinlikler oluşturulurken doğa ile etkileşim kurulabilecek etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların rahat bir şekilde doğa ile ilgilenebileceği, gözlem yapabileceği bir ortam oluşturulmaya dikkat edilmiştir. Bu etkinlikler; “bitki yetiştirme ve raporlama (Tohumlar Saksıya Etkinliği)”, “kil hamurundan fosil yapımı”, doğada yön bulma etkinliği (Kuzeydeki Hazine Etkinliği) ve “çevredeki fosil olabilecek şeyleri araştırma (Fosilim Nerde? Etkinliği)”, “mini bir ekosistem oluşturup ekosistemin devamlılığı için sorumluluk alma (Evimdeki Orman, Teraryum Yapma Etkinliği)” şeklindedir. Etkinlikler katılımcıların yer alabileceği uygun bir doğal ortamda (bahçede) yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak görüşmeler ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler uzman görüşlerine göre hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Gözlem notları ise öğrencilerin her hafta uygulamalardan sonra tuttıkları doğa günlüklerindeki ifadeleri ve gözlem notlarından oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde çalışma grubunda yer alan 9-11 yaş aralığında olan 7 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır ayrıca bu öğrencilere doğa günlükleri tutturulmuştur. Görüşmeler ve doğa günlüklerinde öğrencilerin ifadeleri araştırma sorularına uygun olarak içerik analizi ile analiz edilerek tümevarımsal yaklaşım izlenerek raporlaştırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri analiz edildiğinde etkinliklerin gündelik yaşamla ilişkili olması öğrencilerin etkinliklere daha kolay adapte olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin etkinliklerin uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde etkinlendiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin doğaya karşı daha fazla sorumluluk duyduğu ve doğayı korumaya karşı daha ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Doğaya karşı ilgilerinin artması doğa günlüklerine de yansımıştır. Etkinliklerin uygulanma süreçlerinde günlüğe yazılanlar artmıştır. Buda öğrencilerin doğaya karşı daha ilgili ve

meraklı davranıp gözlemlerini arttırdıklarının göstergesidir. Ayrıca etkinlik öncesinde doğa ile bütünleşen varlıkların hayvanlardan ve bitkilerden oluştuğunu belirten öğrenciler doğa etkinliklerinden sonra doğanın ayrılmaz bir parçası olduğumuzu ve doğayı korumamız gerektiği bilincine ulaşmıştır. Genellikle doğa kavramını sadece ormanlık alan, yeşillik, deniz kenarında yapılan aktiviteler ile ilişkilendiren öğrenciler, çevrelerindeki doğayı fark etmeye başlamışlardır.

Doğa günlüklerinde özellikle “Sınıftaki Orman ve Tohumlar Saksıya” etkinliklerinin bir sonucu olarak daha sorumlu davrandıkları, bitkilerine karşı olumlu yönde bağ oluşturdıkları görülmüştür. Bitkilerinin bakımlarını yapıp ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaları ve bunu doğa günlüklerine raporlamaları bitkilerine karşı kurdukları bağı güçlendirmiştir. Ayrıca bitkilerinin filizlenmeye başlamasını not eden öğrencilerin sevinçli doğa günlüklerine yansımıştır.

İlgili literatür incelendiğinde doğa etkinlikleri üzerine yapılan çalışmaların araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir (Mayer & Frantz, 2004; Chen-Hsuan & Monroe, 2012; Özenoğlu, Aladağ & Arıkan, 2022; Türksoy, 1991; Köşker, 2013; Çeliker & Akar, 2015; Birinci, 2013)

Anahtar Kelimeler: İlkokulda doğa etkinlikleri, doğa bağlılığı, ilkökul öğrencileri

Kaynakça

Akkaya, S. (2006). Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi. Anadolu Üniversitesi Elektronik Arşivi. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3360>

Birinci, O. (2013). İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi (Master's thesis, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı).

Çeliker, H., & Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 101-119.

Chen-Hsuan, J., & Monroe, M. C. (2012). Nature Connection: Children's Emotional Attitudes Toward Nature. SAGE, 44(1), 31-49.

Çukur, D., & Özgüner, H. (2008). Kentsel Alanda Çocuklara Doğa Bilinci Kazandırmada Oyun Mekanı Tasarımının Rolü. Turkish Journal of Forestry, 9(2), 177-187.

Dündar, R., & Kızık, M. M. (2023). Doğadaki Son Çocuk Adlı Kitabın İncelenmesi. EDUCATIONE, 2(1), 28-33

Gürer, B., & Mermer, K. K. (2023). Çevre Bilinci, Çevresel Duyarlılık ve Doğaya Bağlılık: Öğretmenler Üzerine Bir İnceleme. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 14(3), 349-366.

Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(3).

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature¹. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 503-515. doi:10.1016/j.jenvp.2004.10.0012

Özenoğlu, H., Aladağ, E., & Arıkan, A. (2022). Doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal becerilerine ve bilimsel bilgiye yönelik görüşlerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 97- 121. <https://doi.org/10.9779/pauefd.990489>

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Ankara.

Türksoy, Ö. (1991). Çevre duyarlılığı eğitimde bilişsel yaklaşım, çocuk ve temel çevre özellikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(80), 80-88.

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

Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Kullanılan Geleneksel ve Alternatif Terapi, Yöntem ve Tekniklerinin Nöroçeşitliliği Olan Bireylerin İhtiyaçlarına Göre Uyarlanması: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerinde Nöroçeşitliliğe Duyarlı Yaklaşım

Tuna Şahsuvaroğlu

Marmara Üniversitesi
tsahsuvaroglu@marmara.edu.tr

Problem Durumu

Farklı gelişimsel durumların değerlendirilmesinde, hastalık bağlamının dışında daha kapsayıcı ve birey olarak insanı odağa alan bir kavram olarak tartışılan nöroçeşitlilik; insan beyninin ve zihninin sonsuz sayıda varyasyonlar içinde olduğunu ve insan ırkının her bireyinde farklı bir nörobilişsel işlevselliğin geliştiğini savunan bir bakış açısı olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda, bize tek bir doğrunun ve tek bir ‘normal’in olmadığını da hatırlatan ve son yıllarda ulusal ve uluslararası alan yazında “engellilik” terminolojisinin yerini almaya başlayan nöroçeşitlilik; nörolojik durumların, farklı gelişim süreçlerini bir hastalık ve eksiklik olarak kurgulamayan, bu nedenle de ne bireylere, ne de toplumlara taşınması zor yükler bindirmeyen yeni bir kavram olarak ruh sağlığı ile ilgilenen tüm bilim dallarını ve ilişkili olduğu tüm disiplinleri etkilemeye başlamıştır. Bu disiplinlerden biri de psikolojik danışma ve rehberliktir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel amacı ise; bireyin kendini tanıması, anlaması, sahip olduğu gizil güçleri keşfetmesi, geliştirmesi ve içinde bulunduğu topluma aktif uyum sağlayarak kendini gerçekleştirmesi için sistematik olarak ve profesyonelce sürdürülen psikolojik yardım hizmetlerinden oluşmaktadır.

Nöroçeşitliliği olan bireylerin, ruh sağlığı sorunlarına karşı tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla daha yüksek bir riskle karşı karşıya kaldıklarından hareketle stigma, ayrımcılık, sosyal izolasyon, toplumun oluşturduğu eşitsizlik, sunulan toplumsal hizmetlere erişim engelleri gibi faktörler, nöroçeşitliliği olan bireylerin ruh sağlığı hizmetlerine erişimini ve bu hizmetlerden yararlanma yeteneğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durumda, nöroçeşitliliği olan bireylerde başta depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), duygulanım bozuklukları gibi pek çok ruh sağlığı sorunlarının görülme sıklığının ve şiddetinin artmasına yol açmaktadır.

Buradan hareketle nöroçeşitliliği olan bireylerin ruh sağlığı hizmet gereksinimlerinin karşılanabilmesinde; ruh sağlığı sorunlarının çözümünde ruh sağlığı hizmeti sunan profesyonelin geleneksel ve alternatif terapi, yöntem ve tekniklerini nöroçeşitliliği olan bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmesi, uyarlayabilme becerilerini geliştirebilmesi oldukça önem taşımaktadır.

Bu sayede hem nöroçeşitliliği olan bireylerin psikolojik sağlamlık, dayanıklılık ve hayat kalitelerinin, yaşam menuniyetlerinin artmasına neden olacağı gibi hem de kapsayıcı ve erişilebilir ruh sağlığı hizmetlerinin sunulmasında da kritik bir öneme sahip olacaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Döküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Döküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi döküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008).

Bu yöntem ile bilgisayar tabanlı ve internet erişimli ulusal ve uluslararası veri tabanları, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)' e ait tez merkezine kayıtlı yüksek lisans ve doktora tezleri, ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler, ulusal ve uluslararası araştırma raporları incelenmiş ve değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular ileri araştırmalar bağlamında tartışılmış ve nöroçeşitliliği olan bireylerin ruh sağlığı sorunlarının çözümünde ruh sağlığı hizmeti sunan profesyonelin geleneksel ve alternatif terapi, yöntem ve tekniklerini nöroçeşitliliği olan bireye nasıl uyarlayabileceği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma çalışması; tipik gelişim gösteren bireylerle hali hazırda çalışan veya çalışmayı planlayan tüm ruh sağlığı hizmeti sağlayıcılarının nöroçeşitliliği olan bireylere ruh sağlığı hizmeti sunabilmelerinde mevcut psikolojik danışma ve rehberlik yöntem ve tekniklerini nasıl uyarlayabileceklerini, nöroçeşitliliği olan bireylerin özel ihtiyaçları hakkında bilgi ve farkındalıklarını arttırmayı, fiziksel ve iletişimsel anlamda nöroçeşitliliği olan bireylere (işitme kayıplı, görme kayıplı, konuşma güçlüğü çeken vb.) erişilebilir ruh sağlığı hizmeti sunabilmede erişilebilir ortamlar oluşturabilmeyi, geleneksel veya alternatif terapi, yöntem ve tekniklerin nöroçeşitliliği olan bireylerin ihtiyaçlarına göre nasıl uyarlanabileceğini belirleyebilmeyi ve nihai hedefte nöroçeşitliliği olan bireylere sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırabilmek için araştırma ve geliştirme çalışmalarının neler olabileceğini ileri araştırmalar bağlamında tartışmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Nöroçeşitlilik, ruh sağlığı hizmetleri, kapsayıcı ve erişilebilir psikolojik danışma ve rehberlik

Kaynakça

Alloy, L. B., Peterson, C., Abramson, L. Y., & Seligman, M. E. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 681–687. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.681>

Crouthamel, C. S. (1988). Siblings of handicapped children: A group support program. *Early Child Development and Care*, 37(1), 119–131. <https://doi.org/10.1080/0300443880370109>

D'Arcy, F., Flynn, J., McCarthy, Y., O'Connor, C., & Tierney, E. (2005). Sibshops. An evaluation of an interagency model. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(1), 43–57. <https://doi.org/10.1177/1744629505049729>

Deater-Deckard, K., & Dunn, J. (2002). Sibling relationships and social-emotional adjustment in different family contexts. *Social Development*, 11(4), 571–590. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00216>

Fareo, D. O. (2015). Counselling intervention and support programmes for families of children with special educational needs. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 103–109. <https://doi.org/>

Pautina, A. R., Pratiwi, W., & Taligansing, S. Y. (2020). Guidance And Counseling Programs For Inclusive Education In Primary School. *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 11(2), 280–297. <https://doi.org/10.14421/al-bidayah.v11i2.218>

Strohm, K. (1995). Siblings of Children With Special Needs. In *Child Care in Practice* (Vol. 2, Issue 1). <https://doi.org/10.1080/13575279508412873>

Strohm, K. (2006). Siblings of children with special needs. www.learninglinks.org.au

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>

Tsao, L.-L., & McCabe, H. (2010). Why Won't He Play With Me? *Young Exceptional Children*, 13(4), 24–35. <https://doi.org/10.1177/1096250610377163>

Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, Y. B., & Çolakkadioğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7(1), 42–47. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXprNU56ZzQ>

Ünal, N. (2009). Zihinsel Engelli Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Normal Gelişim Gösteren Çocukların Zihinsel Engelli Kardeşlerine Yönelik Davranışlarının İncelenmesi [Ankara Üniversitesi]. In *Bifurcations* (Vol. 45, Issue 1). <https://doi.org/10.7202/1016404ar>

Üstdağ, E. L., & Bumin, G. (2014). Engelli Çocuklar ve Kardeşleri için Uygulanan Grup Aktivitelerinin Toplumsal Katılım ve Kardeş İlişkileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi: Pilot Çalışma. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2(3), 141–147.

Vural Baltık, M. (2012). Psikolojik Destek Programı'nın, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Umutsuzluk Ve İyimserlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Univ. Eğitim Fakültesi*, Volume 31(31), 64–88. <https://doi.org/10.7822/egt95>

Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2015). Psychosocial Adjustment and Sibling Relationships in Siblings of Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2764–2778. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2440-7>

Duygusal Yemenin Yordayıcısı Olarak Ortoreksiya Nervoza ve Yetersizlik

Ayşe Zişan Koç ^{1,*} & Hatice Kumcağız ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
zisannkoc@gmail.com

Problem Durumu

Yeme bozuklukları, yeme davranışlarında ve/veya besin emiliminde bozulmalara yol açan, kişinin fiziksel ve zihinsel işlevlerini önemli ölçüde etkileyen karmaşık bir psikiyatrik bozukluk grubudur. Zayıflık ve çekicilik algısındaki değişim, incelik kavramının evrimi ve estetik kaygılardaki dönüşüm, yeme bozukluklarının artmasına katkıda bulunmuştur. Özellikle genç kızlar arasında, kilolu olmanın yaşlılıkla ilişkilendirilmesi ve incelik ve zarafetin daha çekici olarak algılanması, zayıflama ve aşırı ince olma arzusunu tetiklemektedir (Ertaş, 2006). Alanyazın incelendiğinde işlevsiz yeme tutumlarının öfke, üzüntü, stres ve kaygı gibi olumsuz duyguların düzenlenmesi sürecinde aracı olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda bir yeme bozukluğu mevcut olduğunda, yeme davranışının fiziksel ihtiyaçtan çok duygusal rahatlatma ve tatmine yanıt olabileceği düşünülebilir (Turan, 2021). Yaşanılan farklı duygu durumları yiyeceklerle kurulan bağı etkileyebilir. Stres, üzüntü ve öfke gibi duyguları bastırmak için yiyeceğe yönelmeyi içeren duygusal yeme kavramı tekrarlayan kilo alımı ve diğer sağlık sorunları için risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal yeme davranışı gösteren kişiler, genellikle yeme sonrası fiziksel görünümüyle ilgili olumsuz duygular yaşayabilirler. Bu noktada beden imajları etkilenebilir ve beden memnuniyetsizliği ortaya çıkabilmektedir. Bu durum ise kişinin bedeniyle ilgili olumsuz bir öz değerlendirmesine işaret eder (Rahme vd., 2020). Yeme bozuklukları arasında yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan Ortoreksiya Nervoza, biyolojik açıdan saf, yapay madde ve pestisit içermeyen yiyecekleri takıntılı bir şekilde tüketme arzusuyla karakterize edilen bir yeme bozukluğudur. Bu kişiler, sağlıklı beslenme kavramına aşırı takıntılı hale gelerek, besinlerin içeriğine oldukça fazla odaklanır ve "saf" olarak kabul etmedikleri yiyeceklerden kaçınırlar (Akt., Oğur vd., 2015). Bireylerin kendi kendilerine koydukları beslenme kurallarına uymamalarından kaynaklanan kaygı, suçluluk gibi olumsuz duygular, obsesif düşünceler ve kompulsif davranışlar birbirini besleyen bir döngü oluşturur (Thorne vd.,2022).

Yeme bozukluklarında biyolojik, sosyal ve çevresel faktörlerin yanı sıra psikolojik deneyimler de önemli rol oynar. Duygular, bu psikolojik deneyimlerin temel bir bileşenidir ve yeme bozukluklarının başlama ve devam etme süreçlerini hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkileyebilir (Faraji ve Fırat, 2022). Yetersizlik duygusu, Adleryen kuramının temel kavramlarından biridir. Bu duygu çaresizlik ve zayıflıkla ilişkili olan karmaşık bir duygudur (Liu vd., 2022). Adler'e göre yetersizlik duygusunun yoğun yaşanması, kişinin zorluklara karşı motivasyonunu kaybetmesine ve birçok psikolojik belirtiler yaşamasına sebebiyet vermektedir (Akt., Akdoğan ve Ceyhan, 2014).

Bu araştırmanın amacı kadınlarda duygusal yemenin yordayıcısı olarak ortoreksiya nevoza ve yetersizlik duygusunun arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada üç araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Duygusal yeme, ortoreksiya nervoza ve yetersizlik duygusu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ortoreksiya nervoza ve yetersizlik duygusu duygusal yemenin yordayıcısı mıdır?
3. Duygusal yeme, ortoreksiya nervoza ve yetersizlik duygusu puanları medeni durum, çalışma durumu, kilodan memnun olma durumu, kendini kabul etme durumu, algılanan aylık gelir durumu, kronik hastalığı olma durumu, ruhsal hastalık olma durumu, psikolojik destek alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Duygusal yeme, ortoreksiya nervoza ve yetersizlik duygusunu bir arada inceleyen literatürdeki nadir araştırmalardan biri olunacağından ötürü bu araştırmanın önemli olacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın duygusal yeme, ortoreksiya nervoza ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiyi inceleyerek elde edilen verilerle ilgili literatüre ve alandaki çalışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Ortoreksiya Nervoza ve yetersizlik duygusunun duygusal yeme üzerindeki yordama gücünü inceleyen bu araştırma korelasyonel araştırma modeline göre yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş 410 yetişkin kadından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, 18 yaş ve üzeri yetişkinlerin katılımı hedeflenmiş olup, bu yaşın altındaki bireyler araştırmaya dahil edilmemiştir. Yaş dışında herhangi bir dışlama kriteri belirlenmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu : Bu form ile katılımcıların yaş, eğitim durumu, medeni durum, çalışma durumu, kilo memnuniyeti durumu, kendini kabul durumu, algılanan aylık gelir düzeyi, kronik rahatsızlık, ruhsal rahatsızlık ve psikolojik destek alma durumuna dair bilgiler kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

Duygusal Yeme Ölçeği (DYÖ): Garaulet ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen Duygusal Yeme Ölçeği, Arslantaş ve arkadaşları (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan "0" en yüksek puan ise "30"dur. Yüksek puanlar, duygusal yeme davranışının yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin alfa iç tutarlık kat sayısı .84 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise Cronbach alfa .88 olarak bulunmuştur.

Ortoreksiya Nervoza (ORTO-11) Ölçeği : ORTO-15 Ölçeği, bireylerin ON eğilimlerini değerlendirmek amacıyla 2005 yılında Donini ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş 15 maddelik bir ölçektir (Donini ve ark., 2005). Arusoğlu ve arkadaşları tarafından 2008 yılında Türkçeye uyarlanan ve 11 sorudan oluşan ORTO-11 Ölçeği'nin toplam puanları 11 ile 44 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar ortorektik eğilim düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .62 olarak bildirilmiştir. Mevcut çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı .70 olarak bulunmuştur.

Yetersizlik Duygusu Ölçeği: Akdoğan ve Ceyhan (2014) tarafından Adleryen yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bu 20 maddelik ölçek, üç alt boyuttan oluşmakta ve 5'li Likert tipi formatında puanlanmaktadır. Alt boyutların her biri ayrı ayrı puanlanabilmektedir. Ayrıca, ölçekten yetersizlik duygusuna ilişkin toplam bir puan da elde edilebilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86 ve test tekrar-test güvenirligi .88 olarak bildirilmiştir (Akdoğan, 2012). Mevcut çalışmada da Cronbach alfa .88 olarak bulunmuştur.

İşlem: Araştırmaya başlamadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (Karar no: 2024-425). Gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılardan bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Bilgilendirilmiş onam ve ölçme araçlarının yer aldığı link Instagram ve WhatsApp uygulamaları kullanılarak paylaşılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Normallik analizi sonucunda verilerin normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Ölçeklerden alınan puanların arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin demografik bilgi formunda yer alan değişkenlerine göre farklılıklarını test etmek için bağımsız örneklem t-test ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı fark bulunan veriler için Post Hoc analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada yetersizlik duygusu ve ortoreksiya nervoza puanlarının duygusal yeme puanlarını yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, yetersizlik duygusunun, duygusal yeme üzerindeki etkisinin ne kadar derin olduğunu ve bu duygunun, bireylerin yeme davranışlarını nasıl şekillendirdiğini göstermektedir. Yetersizlik duygusu, bireylerin kendilerini değersiz veya başarısız hissetmelerine neden olarak, duygusal yeme davranışlarını tetikleyebileceği söylenebilir. Duygusal Yeme Ölçeği ile Ortoreksiya Nervoza Ölçeği arasında zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal yeme davranışına sahip bireylerin sağlıklı beslenme konusunda aşırı takıntılı olma eğiliminde olmadığını veya ortoreksiya nervoza davranışlarına meyilli bireylerin duygusal yeme davranışını daha az sergiledikleri söylenebilir. Duygusal Yeme Ölçeği ile Yetersizlik Duygusu Ölçeği arasında orta derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda, bireylerin yetersizlik duygusuna kapıldıklarını hissetmeleri durumunda bir başa çıkma mekanizması olarak duygusal yemeği kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu durum kısa vadede rahatlatırsa da uzun vadede çeşitli sağlık sorunlarına sebep olabilir. Bu nedenle yetersizlik duygusuna yönelik müdahalelerin geliştirilmesi bireylerin daha sağlıklı bir yaşam sürmesine destekleyici olabilir. Bireylerin duygusal yeme sorunlarıyla ilgili incelemeler yapıldığında, ortoreksiya nervoza ve yetersizlik hissiyatının göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olabileceği ve birbirlerini etkileyebileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal yeme, ortoreksiya nervoza, yetersizlik duygusu

Kaynakça

Akdoğan, R. ve Ceyhan, E. (2014). Adliyen Grupla Psikolojik Danışmanın Yetersizlik Duygusu ve Psikolojik krizler Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 5(42). <https://doi.org/10.17066/pdrd.97198>

Arslantaş, H., Dereboy, F., Yüksel, R., & İnalkaç, S. (2019). Duygusal yeme ölçeği'nin türkçe çevirisinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 30(10), 1-10.

Arusoğlu, G. (2006). Sağlıklı beslenme takıntısı (ortoreksiya) belirtilerinin incelenmesi, Orto- 15 ölçeğinin uyarlanması. Yüksek Lisans Tezi.

Ertaş H. S: Yeme bozuklukları, Anoreksiya, Yeme Bozuklukları ve Aile Yapısı: Bir Gözden Geçirme Toker, Hocaoğlu 40 Bulimia ve Diğerleri. İstanbul, Timaş Yayınları, 2006

Farajı, H., & Fırat, B. (2022). Yeme Bozuklukları ve Duygular. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 153-174.

Liu, Y., Xu, C., Kuai, X., Deng, H., Wang, K., & Luo, Q. (2022). Analysis of the causes of inferiority feelings based on social media data with Word2Vec. *Scientific reports*, 12(1), 5218. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-09075-2>

Oğur, S., & Aksoy, A. (2015). Üniversite öğrencilerinde ortoreksiya nervoza eğiliminin belirlenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2).

Rahme, C., Obeid, S., Sacre, H., Haddad, C., Hallit, R., Salameh, P., & Hallit, S. (2021). Emotional eating among Lebanese adults: scale validation, prevalence and correlates. *Eating and weight disorders: EWD*, 26(4), 1069–1078. <https://doi.org/10.1007/s40519-020-01001-7>

Thorne, J., Hussain, M., & Mantzios, M. (2022). Exploring the relationship between orthorexia nervosa, mindful eating and guilt and shame. *Health psychology report*, 11(1), 38–47. <https://doi.org/10.5114/hpr/152733>

Turan, İ. (2021). Yeme Bozukluklarında Eşitlik Psikiyatrik Hastalıklar (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Nalan Tort ^{1,*} & Hatice Kumcağız ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
tortnalan55@gmail.com

Problem Durumu

Ortaokul yılları bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal açılardan büyük dönüşümler yaşadığı süreçtir (Steinberg, 2014). Bu dönemde, hormonal değişikliklerin etkisiyle gençlerin vücutlarında hızlı büyüme ve gelişme meydana gelirken, duygusal deneyimleri de oldukça karmaşıklaşır (Erikson, 1968). Erikson'un belirttiği gibi, ergenler bu dönemde yoğun kimlik arayışı içerisine girerler ve bu süreç bireylerin kimliklerini oluşturma çabalarıyla şekillenir (Marcia, 1966). Kimlik arayışı, ergenlerin değerlerini, inançlarını, amaçlarını belirlemeye yardımcı olur. Bu süreçte, sosyal ilişkilerin önemi belirgin bir şekilde artar. Ergenler, akran grupları aracılığıyla kendilerini ifade etmeye çalışırlar ve bu gruplar, onların toplumsal rollerini anlamaları için önemli araç haline gelir (Brown, 2004). Bu nedenle ortaokul yılları, bireylerin duygusal ve sosyal girişimlerinin temellerinin atıldığı kritik dönemdir ve duygusal zekânın ve benlik saygısının önemi bu dönemde daha anlamlı olmaktadır. Duygusal zekâ, öğrencinin duygularını tanıma anlama ve bu duyguları etkili bir şekilde yönetme yeteneklerini içerir (Salovey ve Mayer, 1990). Bu yetenekler, öğrencilerin sınıf içindeki sosyal ilişkilerini öğrenme süreçlerini ve genel psikolojik sağlıklarına olumlu yönde etkiler. Benlik saygısı öğrencinin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini değerlendirme kapasitesini ifade eder (Rosenberg, 1965). Ortaokul yıllarında yüksek duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin, akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurdukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Morrison ve Clift, 2006). Bu dönemde gelişen duygusal zekâ ve güçlü benlik saygısı öğrencilerin yaşamlarında karşılaşacakları zorluklarla etkili şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur.

Araştırmalar, duygusal zekası yüksek bireylerin genellikle daha yüksek benlik sayısına sahip olduğunu göstermektedir .Duygusal zekası gelişmiş bireyler, duygusal durumlarla etkili şekilde başa çıkabilir, stres yönetimini daha iyi yapabilir ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olabilirler (Mayer vd., 1999). Bu yetenekler bireyin kendine olan güvenini artırabilir ve benlik saygısını güçlendirir.

Benlik saygısı yüksek bireyler, genellikle duygusal zekâ becerilerini etkili kullanabilirler. Kendilerine güvenen bireyler, duygusal zorluklarla daha iyi baş edebilir ve duygusal dengeyi sağlamada daha başarılı olabilirler. Yüksek benlik saygısı, bireyin duygusal farkındalık ve yönetim geliştirmelerine yardımcı olur. Morrison ve Clift (2006) ilkökul çocuklarıyla yaptıkları çalışmada, duygusal zekânın çocuklarının benlik saygısı gelişimini nasıl pozitif yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Duygusal zekâsı gelişmiş çocuklar, akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurar ve kendilerini daha iyi ifade ederler. Bu durum çocukların sosyal becerilerini ve duygusal sağlıklarını iyileştirerek benlik saygılarını artırır.

Duygusal zekânın sosyal ilişkilerdeki başarının, iş performansının ve genel yaşam doyumunun önemli belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Goleman, 1995). Yüksek duygusal zekâ bireyin kendine olan

güvenini artırarak benlik saygısını güçlendirir, yaşam kalitesini iyileştirir (Rosenberg, 1965). Ortaokul yıllarında yüksek duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurdukları, akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit etmiştir (Morrison ve Clift, 2006). Bu dönemde gelişen duygusal zekâ ve güçlü benlik saygısı öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla etkili şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur.

Mayer ve Salovey (1997) , duygusal zekânın eğitimdeki önemini vurgulamışlardır. Yüksek duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin daha iyi akademik performans sergilediğini tespit etmişlerdir. Bu durum stresle baş etme, motivasyonları sürdürme ve sosyal ilişkilerde başarılı olma yetenekleriyle ilişkilidir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler daha iyi sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerine sahiptir. Sınıf içinde olumlu ortam yaratır ve grup çalışmalarında daha başarılı olurlar. Duygusal zekânın geliştirilmesi, kendi duygusal tepkilerini ve davranışlarını daha iyi yönetmelerine yardımcı olur. Okulda disiplin sorunlarının azalması sağlanır (Mayer ve Salovey, 1997).

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde benlik saygısı ile duygusal zekâ ile arasındaki ilişki incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ ile benlik saygısı yetenekleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ ile benlik saygısı yeteneklerinin, sınıf düzeyine, anne - baba eğitim durumuna, yaşlarına, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve duygusal zeka yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, tarama modelleri içerisinde genel tarana modellerinden olan ilişki tarama modelinde planlanmış bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını inceleyen bir çalışmadır (Karasar , 2009).

Araştırma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Uşak İli Bedriye ve Kadir Uysal Ortaokulunda eğitim gören 132 kız 114 erkek öğrenciden oluşan toplam 246 öğrencidir.

Bu çalışmada iki ölçme aracı ile veri toplanmıştır. Bu ölçme araçları Bar –On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu:Reuven Bar –On ve James D.A. Parker tarafından 2000 yılında geliştirmişlerdir. Ölçek 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanabilen, toplam 60 maddeden oluşan kendini değerlendirme türü ölçektir.4'lü likert tipinde bir ölçektir.(1=Beni çok az tanımlıyor 4=beni çok tanımlıyor).Toplam 6 alt boyutu bulunmaktadır. Bireylerarası alt boyutu 12 madde, birey içi alt boyutu 6 madde, stres Yönetimi alt boyutu 12 madde, Uyum alt boyutu 10 madde, genel ruh hali alt boyutu 14 madde, olumlu etki boyutu 6 maddedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri. 91 olarak hesaplanmıştır.

Rosenberg benlik saygısı ölçeği 1965 yılında Morris Rosenberg tarafından ergenlere yönelik benlik saygısı ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. Çuhadaroğlu, 1985 yılında ölçeği Türkçeye çevirmiş ve lise öğrencilerinde geçerlik güvenirlik çalışmalarını yaparak Türkiye'deki ergenlerle de kullanılabilecek hale getirmiştir. Benlik saygısı ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır.

Demografik bilgi formunda; cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sınıf düzeyine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet ve anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinde iki bağımlı örneklem ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını araştırmak için t- testi uygulanmıştır. Duygusal zeka ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre 4 değişken arasındaki farkın sıfırdan farklı olup olmadığını test etmek için One –Way Anova testi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin benlik saygısının ve duygusal zekasının verileri cinsiyete göre anlamlılık düzeyinde farklılaşma oluşturup oluşturmadığını incelediğinde elde edilen verilere göre kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin benzer duygusal zekâ yeteneklerine sahip olduğu görülmüştür. Benlik saygısı değerlerinin erkek öğrencilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve duygusal zekâ yeteneklerinin sınıf düzeyine göre farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf seviyesi artıkça benlik saygılarında azalma tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve duygusal zekâ yeteneklerinin anne eğitim düzeyine göre farklılıklar bulunamamıştır. Ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve duygusal zeka yeteneklerinin baba eğitim düzeyine göre de farklılıklar bulunamamıştır. Öğrencilerin benlik saygısı ile duygusal zekanın alt boyutlarının arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon testi sonucunda benlik saygısı ile duygusal zekanın bireyler arası boyutu hariç diğer boyutlar arasında anlamlılık düzeyinde ilişki gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların yaş ile duygusal zekâ alt boyutları arasında ilişki gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Yaş ile duygusal zekanın bireylerarası ilişki boyutu hariç diğer tüm alt boyutları arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Benlik saygısı ölçeğinde sıfıra yaklaştıkça benlik saygısı yükselmektedir. En düşük değer “0” ve en yüksek değer 6 çıkmıştır. Benlik saygısı ortalama değer ise 1.9878 dir. Öğrencilerin benlik saygısının yüksek olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ortalaması ortalamanın üstünde çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, duygusal zeka, benlik saygısı

Kaynakça

Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development (pp. 363-394). John Wiley & Sons Inc.

Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda benlik saygısı. Uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.

Erikson, E. H. (1968). Identity, youth, and crisis. Norton.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Karasar, N. (2009). İlişkisel tarama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.

Morrison, M., & Clift, R. (2006). Emotional intelligence and self-concept among elementary school children. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 131-138.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (10th ed.). McGraw-Hill Education.

Öğretmenlerde Sürekli Umut, Yaşam Doyumu, Psikolojik İyi Oluş ve İş Tatmini Arasındaki İlişki

Osman Söner ¹, M. Furkan Tunç ^{1,*} & Mustafa Özgenel ¹

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
furkan.tunc@izu.edu.tr

Problem Durumu

Eğitim sistemi, öğretmenlerin mesleki tatmini ve yaşam doyumu üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Eğitim sisteminin etkinliği, büyük ölçüde öğretmenlerin motivasyonu, iş tatmini ve genel psikolojik durumuna bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki yaşamları, iş tatmini ve yaşam doyumu, eğitim sisteminin kalitesi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Eğitim ortamında karşılaştıkları stres faktörleri, iş yükü, öğrenci davranışları ve yönetsel baskılar, öğretmenlerin iş tatminini ve yaşam doyumunu etkileyebilir. Bu faktörler, öğretmenlerin motivasyonunu, performansını ve genel olarak psikolojik iyi oluşunu belirler. Öğretmenlerin sürekli umut düzeyleri, iş tatminleri ve yaşam doyumları, onların genel psikolojik iyi oluşları ile yakından ilişkilidir. Ancak, bu değişkenler arasındaki dinamiklerin nasıl çalıştığı ve özellikle psikolojik iyi oluşun bu ilişkilerde nasıl bir aracılık rolü oynadığına dair literatürde sınırlı bilgi bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki hayatlarını iyileştirmek ve eğitim sistemindeki verimliliği artırmak için önemli bir araştırma alanıdır. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin sürekli umut düzeylerinin yaşam doyumu ve iş tatmini üzerindeki etkilerini incelemek ve bu ilişkide psikolojik iyi oluşun nasıl bir aracılık rolü oynadığını belirlemektir. Bu problem durumunu ele alarak, öğretmenlerin mesleki ve kişisel hayatlarını iyileştirebilecek stratejiler geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu, sadece mesleki başarıları açısından değil, aynı zamanda kişisel sağlık ve refahları açısından da kritik öneme sahiptir. İş tatmini, bireyin işine karşı duyduğu genel memnuniyeti ifade eder (Aşan ve Erenler, 2008). Yaşam doyumu daha geniş bir perspektifte bireyin genel yaşam memnuniyetini kapsar (Dikmen, 1995). Sürekli umut ise, bireyin geleceğe yönelik pozitif beklentilerini ve bu beklentilere ulaşma kapasitesine olan inancını temsil eder (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Araştırmalar, umutlu bireylerin genellikle daha yüksek yaşam doyumu ve iş tatmini yaşadıklarını göstermektedir (Göksu, 2023). Psikolojik iyi oluş, bireyin duygusal ve psikolojik sağlığının genel bir göstergesidir ve bireyin yaşamında olumlu duyguların baskın olması, kendini gerçekleştirmesini ve kişisel gelişim düzeyini ifade eder (Telef, 2013). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunun, sürekli umut, iş tatmini ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide nasıl bir aracılık rolü oynadığına dair daha derinlemesine bir anlayışa ihtiyaç vardır.

Yöntem

Bu çalışmada, sürekli umut, yaşam doyumu ve iş tatmini arasındaki bağlantıyı psikolojik iyi oluşun nasıl etkilediğini araştırmak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki durumunu, derecesini ve etkisini analiz etmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Creswell (2013) ve Fraenkel ve diğerleri (2012) tarafından belirtildiği üzere, modelin

temel amacı değişkenler arasındaki ilişkiyi manipüle edilmemiş bir şekilde incelemektir. Çalışmada aracı değişken olarak psikolojik iyi oluş, bağımlı değişken olarak iş tatmini ve bağımsız değişkenler olarak da sürekli umut ve yaşam doyumu kullanılmıştır.

Veri toplama tekniği olarak uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniğinde, katılımcılar genellikle araştırmaya uygun bir ortamdaki (bir hastane, bir okul, bir veri tabanı, bir web sitesi, bir üyelik listesi ve diğerleri) kişilerden seçilir. Kolayda örnekleme basittir ve diğer örnekleme tekniklerine göre daha az zaman gerektirir (Stratton, 2021). Bu bağlamda araştırmacılar, çevrelerindeki özel veya kamu öğretmenleriyle iletişime geçerek veri toplamıştır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak Sürekli Umut Ölçeği (Tarhan ve Bacanlı, 2015); Yaşam Doyumu Ölçeği (Dağlı ve Baysal, 2016); Minnesota İş Tatmini Ölçeği (Baycan, 1985) ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Telef, 2013) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişkenler arasında yapılan normallik analizi sonucunda ölçeklerin toplam puanlarının normal dağılımı sağladığı görülmüştür. Z puan (-3; +3) aralığı esas alınmış ve basıklık-çarpıklık (-1.5; +1.5) değer aralıklarına dikkat edilmiştir (Tabachnick vd., 2013). Yapılan korelasyon analizleri sonucunda sürekli umut ile yaşam doyumu ($r=.27$); psikolojik iyi oluş ($r=.43$) ve iş tatmini ($r=.27$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; yaşam doyumu ile iş tatmini ($r=.33$) ve psikolojik iyi oluş ($r=.59$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; iş tatmini ve psikolojik iyi oluş arasında ($r=.46$) pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çoklu normallik analizinde Kline (2011) normalliğin VIF katsayısının 3'ten ve tolerance katsayısının .10'dan az olması gerektiğini belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürekli umut, yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş, iş tatmini

Kaynakça

Aşan, Y. D. D. Ö., & Erenler, A. G. E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(2), 203-216.

Baycan, F. A. 1985. "An Analysis of The Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups", Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(59).

Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50(03).

GÖKSU, M. (2023). İş Tatmini ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Duygusal Zekânın Rolü (Doctoral dissertation).

Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. *The SAGE handbook of innovation in social research methods*, 562-589. <https://doi.org/10.4135/9781446268261.n31>

Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.

Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 374-384.

Kıskançlık ve Çekememezlik Duygularına Yönelik Algılar: Bir Metafor Analizi

Fedai Kabadayı

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
fdkbdy@gmail.com

Problem Durumu

Albert Ellis tarafından ortaya atılan akılcı duygusal davranış terapisine göre, bireylerin olayları değerlendirme biçimleri, deneyimleyecekleri duygularda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu terapi yaklaşımı, bireylerin düşüncelerini (değerlendirme biçimleri, inançlar, inanışlar) değiştirerek iyilik hallerini artırmayı amaçlamaktadır (Bernard, 2011). Akılcı duygusal davranış terapisinde, ABC modeli merkezi bir konumdadır ve bu model, basitçe “ $A \times B = C$ ” olarak özetlenebilir. ABC modeline göre, olaylar "A" olarak tanımlanır. Bu, bireyin karşılaştığı her türlü durum veya olay anlamına gelir. "B" kısmı ise bireylerin bu olaylara ilişkin düşüncelerini temsil eder. Son olarak, "C" kısmında bireylerin duyguları ve davranışları yer alır. Bu model, bireylerin yaşadıkları duygusal deneyimlerin ve ortaya çıkan davranışlarının, olayların kendisinden ziyade, bu olaylara karşı geliştirilen düşünceleri tarafından şekillendiğini öne sürer (Ellis, 1984).

Bireyler, karşılaştıkları olay veya durumlara ilişkin akılcı ve akılcı olmayan değerlendirmeler yapabilirler. Akılcı düşünceler, genellikle mantıklı, gerçekçi ve yapıcı iken, akılcı olmayan düşünceler mantıksız, gerçek dışı ve yıkıcı düşünceleri içerir. Bu değerlendirmeler sonucunda bireyler, sağlıklı veya sağlıksız negatif duyguları deneyimleyebilirler (Dryden & Neenan, 2004). Akılcı duygusal davranış terapisini, bireylerin sahip oldukları akılcı olmayan düşüncelerini fark etmelerine daha sonra da değiştirmelerine yardımcı olur (Bernard, 2011). Böylece bireyler, daha sağlıklı negatif duygulara sahip olabilir ve işlevsel bir şekilde davranışsal tepkiler geliştirebilirler. ABC modelinin uygulanması, bireylerin yaşam kalitesini artırmasına yardımcı olan etkili bir yöntem olarak kabul edilir (DiGiuseppe vd., 2013).

Akılcı duygusal davranış terapisindeki ABC modelinin “C” kısmında sekiz duygu çifti bulunmaktadır (DiGiuseppe vd., 2013). Duygu çiftleri, sağlıklı ve sağlıksız negatif duygular bağlamında tanımlanmıştır (Dryden, 1994). Bireylerin yaşamlarında deneyimledikleri sağlıklı negatif duyguların insan yaşamı için işlevsel bir rolü bulunmakta iken sağlıksız negatif duygular psikolojik rahatsızlığa neden olmaktadır. Sağlıksız negatif duygular sırasıyla, depresyon, anksiyete, öfke, suçluluk, utanç, yaralanmak, kıskançlık ve çekememezliktir (DiGiuseppe vd., 2013). Bugüne kadar kuram çerçevesinde anksiyete (Oltean vd., 2017), depresyon (Ugwanyi vd., 2023) ve öfke (Kabadayı & Yuksel, 2021) gibi sağlıksız negatif duygulara ilişkin birçok araştırma yürütülmesine rağmen kıskançlık ve çekememezlik kavramları hakkında sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu yüzden, kıskançlık ve çekememezlik duygularının daha derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, kıskançlık ve çekememezlik kavramlarına ilişkin metaforik algıları ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Bu desen, katılımcıların kıskançlık ve çekememezlik duygularını metaforik ifadelerle nasıl ifade edildiğini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş, araştırmacının zaman ve maliyet açısından kolayca erişebileceği rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, 2023-2024 akademik yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, etik kurul izni alınmış ve ardından eğitim fakültesi dekanlığından araştırma izni temin edilmiştir. Araştırmanın duyurusu yapılarak kıskançlık ve çekememezlik duyguları hakkında kuram temelli psikoeğitsel bilgiler sunulmuş ve ardından gönüllü katılımcılar araştırmaya davet edilmiştir. Veriler, sınıf ortamında çevrimiçi olarak Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, Maxqda programı kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar raporlanmıştır.

Araştırmaya, yaşları 19 ile 24 arasında değişen 51 gönüllü üniversite öğrencisi (38 kadın, 13 erkek) katılmıştır. Katılımcılar, "Kıskançlık gibidir çünkü" ve "Çekememezlik gibidir çünkü" cümlelerini yanıtlamıştır. İlk olarak ham veriler gözden geçirilmiş ve hatalı doldurulan veriler analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, kıskançlık kavramına ilişkin 45, çekememezlik kavramına ilişkin ise 44 yanıt analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, kıskançlık kavramına ilişkin bulgular dört temaya ayrılmıştır: içsel süreçler (zarar ve rahatsızlık), tehlike (etkiler), etkileşimsel bağlam ve işlevsel olmayan çaba (davranış). İçsel süreçler (zarar ve rahatsızlık) temasına örnek olarak, "Kıskançlık fare gibidir; içten içe insanı kemirir." ifadesi gösterilebilir. Tehlike (etkiler) temasına ilişkin, "Kıskançlık yılan gibidir; insanı bir anda yılan gibi sokar." ifadesi verilmiştir. Etkileşimsel bağlam temasında, "Kıskançlık, oyuncaklarını paylaşmayan küçük cimri bir çocuk gibidir; çünkü karşısındakinin sadece ona sevgi ve ilgi göstermesini ister. Karşısındakini başkasıyla paylaşamaz." ifadesi kullanılmıştır. İşlevsel olmayan çaba (davranış) temasına ilişkin olarak, "Kıskançlık okyanus gibidir; çünkü içinde yüzdükçe seni dibe çeker." ifadesi verilmiştir.

Çekememezlik kavramına ilişkin bulgular dört temaya ayrılmıştır: içsel süreçler (zarar ve rahatsızlık), psikolojik etkiler, başatlık ihtiyacı ve etkileşimsel bağlam. İçsel süreçler temasına örnek olarak, "Çekememezlik kanser gibidir; çünkü çekemeyen insan kendini içten içe yer bitirir." ifadesi verilmiştir. Psikolojik etkiler temasında, "Çekememezlik uçurum gibidir; çünkü kişiye zarar verir, her zaman daha yalnız hissetmemize neden olur." ifadesi kullanılmıştır. Başatlık ihtiyacı temasında, "Çekememezlik, kendimizin altın kupası varken başkasındaki gümüş madalyayı istemek gibidir; çünkü her şeyin en iyisi bizim olsun isteriz." ifadesi verilmiştir. Etkileşimsel bağlam temasına örnek olarak, "Çekememezlik sahte bir dost gibidir; çünkü iyi yaptığın işlerde seni yalnız bırakır." ifadesi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kıskançlık, çekememezlik, metafor

Kaynakça

Bernard, M. E. (2011). *Rationality and the pursuit of happiness: The legacy of Albert Ellis*. UK: John Wiley & Sons.

DiGiuseppe, R. A., Doyle, K. A., Dryden, W., & Backx, W. (2013). *A practitioner's guide to rational-emotive behavior therapy*. New York, NY: Oxford University.

Dryden, W. (1994). Reason and emotion in psychotherapy: Thirty years on. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 12(2), 83-99. <https://doi.org/10.1007/BF02354606>

Dryden, W., & Neenan, M. (2004). *Counselling individuals: A rational emotive behavioural handbook (4th ed.)*. Whurr.

Ellis, A. (1984). Expanding the ABCs of RET. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 2(2), 20-24. <https://doi.org/10.1007/BF02281207>

Kabadayi, F., & Yuksel, G. (2021). Rational-emotive behavior therapy for dysfunctional anger: A case study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(4), 522-537. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00384-x>

Oltean, H. R., Hyland, P., Vallières, F., & David, D. O. (2017). An empirical assessment of REBT models of psychopathology and psychological health in the prediction of anxiety and depression symptoms. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 45(6), 600-615. <https://doi.org/10.1017/S1352465817000133>

Ugwuanyi, L. T., Ede, M. O., Agbigwe, I. B., Onuorah, A. R., Amaeze, F. E., Edeh, N. C., ... & Adene, F. M. (2023). Effect of rational emotive behaviour therapy on depressive symptoms in a sample of parents of children with intellectual disability. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 41(1), 128-143. <https://doi.org/10.1007/s10942-022-00454-2>

Dijital Dünyada Ebeveynlik: Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Becerileri, Zorlukları ve Fırsatları

Sema Yazıcı Kabadayı

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
sema.yazici@erdogan.edu.tr

Problem Durumu

Dijital teknolojilerin gelişimi beraberinde getirdiği kolaylıkların yanı sıra birtakım riskleri de barındırmaktadır. Bu risklerden etkilenme potansiyeli yüksek olan çocukların ebeveynlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Yaman vd., 2019). Gittikçe artan dijital teknolojilere ulaşma ve bu teknolojileri kullanma düzeyi, ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkilere de yansyarak (İnan Kaya, Mutlu Bayraktar & Yılmaz, 2018) ebeveynlik süreçlerini etkilemektedir. Ebeveynler ile çocukların yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelen dijital teknolojilerin kullanımının düzenlenmesi ebeveynlerin önemli sorumlulukları haline gelmiştir (Kaya & Mutlu Bayraktar, 2021) ve bu durum dijital ebeveynlik olarak adlandırılan bir kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ebeveynlerin internet ve dijital risklere ilişkin önleyici ve örnek olmaya yönelik davranışlarının tamamı dijital ebeveynlik olarak tanımlanmaktadır (Tosun & Mihci, 2020). Dijital ebeveynlik, çocukların dijital teknolojilerin yarattığı fırsatlardan yararlanmasını sağlarken öte yandan bu ortamların vereceği zararlardan çocukların korunmasını gerektirir (Fidan & Seferoğlu, 2020). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik rollerine ilişkin bu sorumlulukları sağlıklı nesillerin yetiştirilebilmesi için gereklilik haline gelmiştir (Yay, 2019).

Dijital teknolojiler her an ulaşılabilir ve bu açıdan kontrol edilmesi ya da sınırlandırılması oldukça zordur. Bu durum ise ebeveyn kontrolünün etkisini azaltarak çocuklar için birtakım davranışsal problemler oluşturmaktadır (Manap & Durmuş, 2021). Ayrıca araştırma sonuçları ebeveynlerin dijital teknolojileri çok amaçlı bir çocuk bakım aracı olarak kullandıklarını, dijital cihazların kullanımına yönelik tutarsız sınırlama ve uygulamalar benimsediklerini, bu durumun çocukların bu kuralları içselleştirmesini zorlaştırdığını ve çocukların sağlıksız dijital teknoloji kullanım alışkanlıkları edinmesine neden olduğunu göstermektedir (Lev & Elias, 2020). Tüm bunlar hayatın bütün yönlerini etkileyen dijital teknolojilerin insan davranışı ve ebeveynlik süreçleri üzerindeki etkisini incelemek, olası fırsatları değerlendirmek ve zararları engellemek için önemli bir konu haline geldiğini göstermektedir. Çocukların dijital teknolojilerle ilişkisini anlamaya yönelik araştırmalara duyulan ihtiyaç ciddi boyutlardadır ve toplum olarak çocukların dijital dünyada sağlıklı bir şekilde varlık göstermesini sağlamak için bu araştırmaların artırılması gerekmektedir (Rode, 2019). Bu noktada çocukların dijital teknolojileri kullanması noktasında ebeveynlerin önemli rolü olduğu bilinmektedir (Wahyuningrum, Suryanto & Suminar, 2020).

Dijital teknolojilerin vazgeçilmez bir unsur haline geldiği günümüzde dijital ebeveynlik stillerinin çocukları etkileyebileceği (Konok, Bunford & Miklósi, 2020) göz önünde bulundurularak, ortaya

konulan ebeveynlik becerilerinin incelenmesi gerekmektedir. Dijitalleşmenin gelecekte de devam edecek olması dijital ebeveynliğe işlevsel bir yaklaşımını gerekli kılıyor (Modecki vd., 2022). Bu doğrultuda bu çalışmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle sağlıklı dijital teknoloji kullanımı alışkanlıklarını geliştirmek açısından ebeveynlerin önemli bir rolü vardır. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda sergiledikleri dijital ebeveynlik becerilerinin neler olduğuna dair bilgiler sınırlıdır. Günümüzde ebeveynlik uygulamalarında önemli bir konuma gelen dijital ebeveynlik becerilerinin belirlenmesi, ebeveynlerin dijital dünyada çocuk yetiştirmekle ilgili uygulamaları açısından eğilimleri belirlemenin yanı sıra eksiklikleri ortaya çıkararak ebeveynlik açısından pratik yaklaşımlar belirlenmesinde fayda sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin çocuklarının dijital dünyayı güvenli ve sağlıklı bir şekilde keşfetmelerini sağlarken ortaya dijital ebeveynlik becerilerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerini ebeveynlerin kişisel deneyimlerine dayalı olarak gerçekçi ve bütünsel bir şekilde ayrıntılı olarak anlamak için nitel araştırma modelinde yürütülmüştür. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizinde araştırmacılar amaçları doğrultusunda bilgi içeren yazılı kaynakları incelemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda bu çalışmada katılımcıların deneyimlerini derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren bir doküman hazırlanmıştır ve amaçlar doğrultusunda bu dokümana verilen katılımcı cevapları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (İslamoğlu & Alınaçık, 2014). Katılımcılar 19'u kadın (%90,5), 2'si erkek (%9,5) olmak üzere toplamda 21 ebeveynden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 34,8 (n=21) idi. Katılımcıların 19'unun evli (%90,5), 2'sinin ise boşanmış (%9,5) olduğu görülmektedir. Katılımcıların %28,6'sının (n=6) evliliğinin 5 yıldan kısa süredir devam etmekte olduğu, %47,6'sının 6-10 yıllık bir evliliğe sahip olduğu ve %23,8'inin 11 yıl ve üzeri bir süreyle evli olduğu görülmüştür. Katılımcılarından 1 kişinin lisansüstü (%4,8) 17 kişinin (%81) üniversite, 2 kişinin lise (%9,5) ve 1 kişinin de ilköğretim (%4,8) eğitimi almış olduğu görülmektedir. Katılımcıların %47,6'sının (n=10) aktif olarak çalışmadığı, %52,4'ünün (n=11) ise aktif olarak çalışma hayatında yer aldığı görülmüştür. Katılımcı grubunda 8 kişinin ev hanımı (%38,2), 5 kişinin öğretmen (%23,8), 4 kişinin memur (%19), 1'er kişinin ise hemşire, akademisyen, bilgisayar programcısı ve büro personeli (%24) olduğu görülmektedir.

Ölçme Araçları

Dijital ebeveynlik becerilerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından literatür sistematik olarak taranmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Ardındangörüşme sorularının

uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi için iki alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda revize edilen forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda katılımcılara ilişkin demografik bilgi sorularının yanı sıra ebeveynlerin dijital ebeveynlik deneyimlerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmayı hedefleyen 12 adet açık uçlu soru yer almıştır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan (2024/223) etik onayı alındıktan sonra, bir devlet okulunun velilerini içeren sosyal iletişim gruplarından katılımcılara davet yazısı gönderilerek gönüllü olan katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verildikten ve onamları alındıktan sonra görüşme formunu online olarak doldurmaları sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların kişisel bilgileri alınmamıştır ve katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla her bir dokümana kod verilmiştir. Daha sonra dokümanları analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, dokümanların objektif bir şekilde sistematik olarak incelenmesi yoluyla anlamını ortaya çıkarmaya hizmet etmektedir (Neuendorf & Kumar, 2016). Dokümanlar incelenirken Creswell'in (2017) önerdiği aşamalar takip edilmiştir. Verilerin analizini gerçekleştirirken MAXQDA 2024 programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin dijital ebeveynlik deneyimlerine ilişkin 2 ana tema ve 7 alt tema belirlendi. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik deneyimleri dijital ebeveynlik becerileri ile zorluklar ve başa çıkma olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Dijital ebeveynlik becerileri temasında rol model olma, eğitim ve bilinçlendirme, iletişim ve katılım ile denetleme ve kontrol alt temaları yer almıştır. Zorluklar ve baş etme temasında ise alternatifler oluşturma, disiplin ve kontrol ile sözel ikna alt temaları yer almıştır. Bulgular ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerileri açısından ağırlıklı olarak kontrol ve denetime yönelik uygulamaların ön plana çıktığı göstermektedir. Dijital teknolojilerin olumsuz etkilerinden çocukları korumak önemli olmakla birlikte aynı zamanda dijital teknolojilerin sunduğu fırsatlardan etkili bir şekilde faydalanmaları için çocuklara alan tanımak ve uygun davranışları çok boyutlu olarak geliştirmek önemlidir. Oysa ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerileri açısından çocukları dijital teknolojilerin zararlarından korumaya yönelik bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilebilir. Bu durumun dijital teknolojilerin işlevsel kullanımı açısından çocukların gerekli yeterlikleri geliştirmeleri ve sağlıklı kullanım açısından öz düzenleme becerileri kazanmalarına yeterince hizmet etme potansiyeline katkısının zayıf olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocukları dijital risk ve zararlardan korumaları önemli olmakla birlikte çocukların dijital teknolojilerden fayda sağlayabilecekleri ebeveynlik stratejilerini benimsemelerinin ve bu uygulamaları ebeveynlik süreçlerine yansıtılmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, dijital, teknoloji, ebeveyn, beceriler, zorluklar

Kaynakça

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. İstanbul: Seçkin.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Development of digital parental awareness scale. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. London: Sage.
- Wahyuningrum, E., Suryanto, S., & Suminar, D. R. (2020). Parenting in digital era: A systematic literature review. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, (3), 226-258.
- Tosun, N., & Mihci, C. (2020). An examination of digital parenting behavior in parents with preschool children in the context of lifelong learning. *Sustainability*, 12(18), 7654. <https://doi.org/10.3390/su12187654>
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Yurdakul, I. K., Çoklar, A. N., & Guyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 149-172. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7897>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı.
- İslamoğlu, H., & Alnaçık, U. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Kaya, G. İ., Bayraktar, D. M., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 149-173. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.390626>
- Fidan, A., & Seferoğlu, S. S. (2020). Online environments and digital parenting: an investigation of approaches, problems, and recommended solutions. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 352-372. <https://doi.org/10.14686/buefad.664141>
- Kaya, I., & Mutlu-Bayraktar, D. (2021). Digital parenting research in Turkey: A content analysis study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1046-1082. <https://doi.org/10.17679/inuefd.928805>
- Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022). What is digital parenting? A systematic review of past measurement and blueprint for the future. *Perspectives on Psychological Science*, 17(6), 1673-1691. <https://doi.org/10.1177/17456916211072458>
- Lev, Y. B., & Elias, N. (2020). Digital parenting: Media uses in parenting routines during the first two years of life. *Studies in Media and Communication*, 8(2), 41-48. <https://doi.org/10.11114/smc.v8i2.5050>

Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2016). Content analysis. In, Mazzoleni, G.(ed.) The International Encyclopedia of Political Communication, 1-10. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc065>

Yay, M. (2019). Dijital ebeveynlik. İstanbul: Türkiye Yeşilay Cemiyeti.

Rode, J. A. (2009, September). Digital parenting: designing children's safety. In People and computers XXIII celebrating people and technology. BCS Learning & Development.

Konok, V., Bunford, N., & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 14(1), 91-109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>

Kariyer Araştırma ve Karar Verme Öğrenme Deneyimleri: Gizil Profil Analizi

Ersoy Çarkıt

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
ersoy.12@hotmail.com

Problem Durumu

Belirli bir davranışsal alana özgü olan öğrenme deneyimleri başarılı performanslar, sözel ikna, dolaylı öğrenme ve duygusal deneyimleri ifade etmektedir (Bandura, 1986). Kariyer araştırma ve karar verme öğrenme deneyimleri, kariyer araştırma ve karar verme öz yetkin ve sonuç beklentilerinin kaynaklarını ifade etmektedir (Lent vd., 2017). Kariyer araştırma ve karar verme davranışsal alanına özgü başarılı performanslar, bireylerin bu davranışsal alana ilişkin geçmişteki olumlu yaşantılarını ifade etmektedir. Sözel ikna, bireylerin kariyer araştırma ve karar verme sürecinde önemli diğerlerinden (ebeveynler, öğretmenler, arkadaşlar vb.) alınan destekleyici cesaretlendirmelerini ifade etmektedir. Dolaylı öğrenme, bireylerin kariyer araştırma ve karar verme süreçlerini deneyimleyen kişileri gözlemlemeleri sonucunda edindiği tecrübeleri ifade etmektedir. Duygusal uyarılma ise kariyer araştırma ve karar verme sürecinde deneyimlenen olumlu ve olumsuz duyguları ifade etmektedir. Kariyer araştırma ve karar verme öğrenme deneyimleri ile ilgili çalışmalar sınırlıdır (Ireland & Lent, 2018; Lent vd., 2017). Önceki çalışmalar kariyer araştırma ve karar verme öğrenme deneyimlerinin öz yetkinlik ve sonuç beklentileri ile pozitif ilişkili olduğunu rapor etmiştir (Ireland & Lent, 2018; Lent vd., 2017; Zhou & Xu, 2022). Ayrıca bu çalışmalar ise kariyer araştırma ve karar verme öğrenme deneyimleri bileşenlerinin (başarılı performanslar, sözel ikna, dolaylı öğrenme, pozitif duygu ve negatif duygu) lisans öğrencileri arasında farklı konfigürasyonlarda deneyimlenebileceğine işaret etmektedir. Yani, kariyer araştırma ve karar verme öğrenme deneyimlerinin bileşenleri üniversite öğrencileri arasında alt gruplar oluşturabilir. Ancak korelasyon, regresyon ve yol analizleri gibi geleneksel analiz yöntemleri bu alt grupları ortaya çıkarmaz (Ferguson vd., 2020; Spurk vd., 2020; Tein vd., 2013). Popülasyonda yer alan alt grupları ortaya çıkarmak için gizil profil analizi, gizil sınıf analizi ve kümeleme analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır (Muthên ve Muthên, 1998–2012). Bu nedenle bu çalışmanın amacı lisans öğrencilerinde kariyer araştırma ve karar verme öğrenme deneyimlerinin bileşenleri arasındaki ilişkileri gizil profil analizi kullanarak incelemektir. Ayrıca cinsiyetin, birinci nesil üniversite öğrencisi olmanın ve algılanan ekonomik gelirin profil üyeliklerini öngörüp görmediğini incelemek de amaçlanmıştır.

Yöntem

Mevcut çalışma lisans öğrencilerinde kariyer araştırma ve karar verme öğrenme deneyimlerinin bileşenleri arasındaki ilişkileri kişi merkezli yaklaşımlardan gizil profil analizi kullanarak ortaya çıkarmaktadır. Kişi merkezli yaklaşımlar (örn., gizli profil analizi ve gizli sınıf analizi), gözlenen değişkenlere dayalı tipolojiler oluşturmayı amaçlayan yaklaşımlardır (Muthên ve Muthên, 1998–2012). Mevcut çalışmada katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Kariyer Araştırma ve Karar

Verme Öğrenme Deneyimleri Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılarak 317 lisans öğrencisinden (239 kadın ve 78 erkek) veriler toplanmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 45 arasında değişiyordu (Ortalama = 20.89, Standart sapma = 2.51). Verilerin analizinde gizil profil analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mplus kullanılmıştır. En uygun profil sayısına karar vermek için AIC, BIC ve SABIC değerleri karşılaştırılmıştır. Görece düşük değerler daha uygun çözümlere işaret etmektedir (Muthên ve Muthên, 1998–2012). LMR ve BLRT değerlerinin istatistiksel anlamlılığı ve entropy değeri (0 ile 1 arası değer almaktadır) de dikkate alınmıştır. LMR ve BLRT değerlerinin istatistiksel anlamlılığı ve entropy değerinin bire (1) yakın olması daha uygun çözüme işaret etmektedir (Tein vd., 2013). Profil üyeliklerinin yordayıcıları R3STEP (Asparouhov & Muthên, 2014) komutu ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gizil profil analizi sonuçları niceliksel ve niteliksel olarak farklı dört profil ortaya çıkarmıştır. Profil 1 = Oldukça dezavantajlı grup (%2.8), Profil 2 = Dezavantajlı grup (%36), Profil 3 = Avantajlı grup (%48.3) ve Profil 4 = Oldukça ayrıcalıklı grup (%12.9) olarak isimlendirilmiştir. Profil 1 ve 2 (oldukça dezavantajlı grup ve dezavantajlı grup) ortalamanın altında başarılı performanslar, sözel ikna, dolaylı öğrenme ve pozitif duygu deneyimleyen ve ortalamanın üstünde negatif duygu deneyimleyen öğrencileri içeriyordu. Profil 3 ve 4 (avantajlı grup ve oldukça ayrıcalıklı grup) ortalamanın üstünde başarılı performanslar, sözel ikna, dolaylı öğrenme ve pozitif duygu deneyimleyen ve ortalamanın altında negatif duygu deneyimleyen öğrencileri içeriyordu. Cinsiyet (kadın, erkek) ve nesil (birinci nesil, devam eden nesil) öğrencilerin profil üyeliklerinde fark oluşturmuyordu. Ancak algılanan düşük ekonomik gelirin oldukça avantajlı gruba kıyasla öğrencilerin dezavantajlı gruba üye olma ihtimallerini artırdığı bulunmuştur. Sonuçlar, üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma ve karar verme öğrenme deneyimlerini düşükten yükseğe doğru doğrusal bir süreklilik düşünmek yerine belirli bir kalıp sergileyebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer araştırma ve karar verme, öğrenme deneyimleri, öz yeterlik, gizil profil analizi

Kaynakça

Asparouhov, T., & Muthên, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Ferguson, S. L., G. Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>

Ireland, G. W., & Lent, R. W. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 37–47. <https://doi.org/101016/j.jvb.2017.11.004>

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 557–568. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033446>

Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris, T. R., & Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 107–117. <https://doi.org/101016/j.jvb.2017.01.002>

Muthên, B. O., & Muthên, L. K. (1998–2012). *Mplus user's guide* (7th ed.). Muthên & Muthên.

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>

Tein, J.-Y., Coxe, S., & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural Equation Modeling*, 20(4), 640–657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>

Zhou, Y., & Xu, G. (2022). Career Exploration and Decision-Making Learning Experiences (CEDLE) Scales: Validation among Chinese vocational college students. *Journal of Career Development*, 49(4), 846–861. <https://doi.org/10.1177/0894845321998004>

Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Akran Zorbalığının Nedenleri ve Çözüm Önerileri

Ümmü Habibe Özen ^{1,*} & Hüseyin Aslan ¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ummuhabibeozen@gmail.com

Problem Durumu

Bireysel farklılıklar, sosyal hayatta problem oluşturduğu gibi, okullarda da zaman zaman problemlere neden olmaktadır. Bazen bu problemler, öğrenciler arasında istenmeyen olumsuz durumlara yol açabilmektedir (Gürdoğan-Bayır ve Gültekin, 2019). Bu olumsuz durumlardan biri olan akran zorbalığı davranışlarının da, okullarımızda gittikçe yaygınlaşan bir sorun ve toplumumuz açısından önemli bir problem haline geldiği görülmektedir (Nalbant, Babaoğlu ve Çelik, 2018). Öğrencilerin topluma uyum sürecinde doğru sosyal davranışlar kazanabilmesi için güvenli okul ortamı oluşturmak, onları psikolojik, sözel ve fiziksel saldırılardan koruyabilmek için, güvenli bir okul ortamında zorbalık olaylarının önlenmesi ya da en aza indirgenmesi gerekmektedir (İnan, 2005). Akran zorbalığı, yıllardır okullarda yaygın bir sorun olduğu (Tompson, 2019) ve birçok bireyin okul yıllarında zorba, kurban, zorba/kurban ya da seyirci olarak zorbalıkla ilgili bir anısı bulunduğu vurgulanmaktadır (Ayas ve Pişkin, 2011). Bu noktada öğrencilerin akran zorbalığı sorunu karşımıza çıkmakta ve acil olarak çözülmesi gerekmektedir.

Akran zorbalığı; öğrencilerin sınıf içindeki istenmeyen davranışlar, öğrencinin öğrenme ve öğretmenin öğretme hakkını engelleme, sınıf içi enerjisini düşürüp, motivasyonunu azaltma, öğretmen ve öğrenci için stres ortamı oluşturma, öğretmenler arası işbirliğini azaltma gibi bazı olumsuz sonuçlar doğuran okul ve güvenli ortamı olumsuz etkileyen sınıf içi davranışlar olarak tanımlanabilir. Akran zorbalığı, bir çocuğa bir ya da daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı ve sürekli bir şekilde saldırgan davranışlarda bulunulması ve çocuğun bunlara karşı savunmasız ve korumasız durumda olmasıdır (Olweus, 1993).

Okullarda yaşanan bu problemin önlenilmesinin ilk adımı, bu problemin varlığının saptanabilmesi, özelliklerinin ve nedenlerinin belirlenebilmesidir. Okullar, zorbalık ve şiddetle başta gelişen teknoloji ve değişen toplum normları nedeniyle son yıllarda daha fazla mücadele etmektedirler. Sınıf ve rehber öğretmenlerimizin yanında diğer okul personelleri (okul yönetimi, diğer branş öğretmenleri, yardımcı personel) zamanını, olumsuz öğrenci davranışlarına çözüm aramakla geçirmektedirler (Bentley, 1996; Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009; Üstündağ-Şener vd., 2015). Okul öncesi dönem çocuğun aileden sonra ilk sosyalleştiği, sosyal davranışların kazandırılmasında temeli oluşturan dönem olduğu için sınıf yönetimi okul öncesinde çok önemlidir. Bunun için özellikle okul öncesi ve devamında sınıf öğretmeni, istendik davranışların gözlemlenebilmesi için sınıf yönetimi konusunda doğru stratejiler geliştirmeli ve gerekirse destek almalıdır. Cangemi ve Khan (2001)'ın, araştırmalarında öğrencilerin davranışları öğretmen görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık, istenmeyen davranış olan akran zorbalığını tanımlamada da farklılık gösterecek ve çözüm yöntemleri kısmında yetersiz kalacaktır. Bir davranış bir öğretmen için olumsuz bir problem davranışı olarak görülürken başka bir

öğretmene göre bu davranış normal olarak görülebilir ve sorun olarak algılanmaz. Bu durumda da öğretmenler istenmedik davranışlar konusunda eğitimlerle bilinçlendirilmeli ve sınıf içinde iyi bir gözlem yapıp, istenmedik davranışları doğru belirlemelidirler. Bu tespitlerine göre de sınıf içi yönetim stratejileri belirlemeleri gerekmektedir. Bu durum araştırmama dahil ettiğim ilkökul öğretmenleri için de geçerlidir. Ayrıca ilkökul öğrencilerinin çeşitli uygulamalar ve etkinliklerle duygusal farkındalığı artırmalarının, okulda akranlar arası zorbalığın önlenmesi üzerindeki etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir (Akay, 2019). Özellikle okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin çeşitli uygulamalar ve etkinliklerle duygusal farkındalığı artırmalarının, okulda akranlar arası zorbalığın önlenmesi üzerindeki etkisinin önemli olduğu (Akay, 2019) ve öğrenciler için bu farkındalığın sağlanmasında en önemli kişilerin öğretmenler olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada, okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre akran zorbalığının nedenleri ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmanın, okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerine fikir vermesi açısından yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve ilkökul öğretmen görüşlerine göre akran zorbalığının nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Akran zorbalığı nedir?
- Sınıfınızda hangi tür akran zorbalıkları ile karşılaşılıyorsunuz?
- Akran zorbalığının nedenleri nelerdir?
- Akran zorbalığıyla nasıl baş edilebilir?
- Akran zorbalığını en aza indirmek için çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okulöncesi öğretmen görüşlerine göre okullarda sıklıkla yaşanan akran zorbalığının nedenlerini ve çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde esas amaç, araştırma konusu ile ilgili gerçekçi ve betimsel bir sunumu okuyucuyla paylaşmaktır. Bu sebeple ulaşılan veriler, konu ile ilgili detaylı ve derinlemesine bilgi içermelidir. Çünkü verilerin detaylar içeren biçimde sunulması, araştırmanın sonunda elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirliği hakkında önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun İli Bafra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi ve ilkökullarda görev yapan 58 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin toplanan veriler değerlendirildiğinde, okul öncesi

öğretmenlerin 4 ile 24 yıl aralığında ilkokul öğretmenlerinin 12 ile 37 yıl aralığında kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Formun hazırlanma sürecinde literatür taranmış, alandaki akademisyenler ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen bilgilere dayalı olarak soru havuzu (9 soru) oluşturulmuş, dokuz sorudan oluşan görüşme formu alan, ölçme değerlendirme ve Türkçe uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışma grubunda olmayan dört okulöncesi ve sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, kapsam açısından yeterliliğinin kontrolü sağlanmış ve benzer özellikleri ölçtüğü düşünülen dört soru iptal edilerek toplam beş sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, ayrıca sonda tipi sorularda sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri çözümleme tekniği olarak içerik analiz kullanılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılmış katılımcılar sorulara yazarak cevap vermişlerdir. Gizliliği sağlamak açısından katılımcı öğretmenler için Ö1,Ö2,Ö3...kısaltmalar yapılarak gizlilik sağlanmıştır. Analiz yaparken, katılımcıların verdiği cevaplardan sonuçlar çıkarılmış ve bu sonuçlar yorumlanmıştır. Daha sonra veriler temalara göre gruplandırılmış ve tablolar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, akran zorbalığının okul öncesi ve ilkokul boyutunda genel olarak sözlü, duygusal ve fiziksel zarar verme çabası, tekrarlayan, olumsuz etkilere maruz kalma olduğu görüşleri ifade edilmiştir.

Okullarda yapılan akran zorbalığının nedenleri ise okul öncesi boyutunda; ailedeki rol model davranışları, çocuğun psikolojik olumsuz durumları, arkadaş grubu, teknolojik bağımlılık, zorbalığa maruz kalma ve başkalarına uygulama isteği olduğu görüşleri ifade edilmiştir. İlkokul boyutunda ise nedenlerdeki çeşitlilik artmıştır fakat genel olarak toplumsal baskı, özgüven eksikliği, ahlaki eğitim eksikliği, sosyo-ekonomik-toplumsal yapı bozuklukları, üstünlük kurulma isteği olduğu görülmüştür. Akran zorbalığının öğretmenlerin de çözümünü bulmak istediği ciddi bir sorun olduğu görülmüştür.

Okullarda yapılan akran zorbalığıyla nasıl baş edileceğine ilişkin çok çeşitli görüşler bulunmaktadır. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin görüşleri; aile, çocuk bilgilendirilmeli, farkındalık yaratmak, empati geliştirme, rehberlik hizmetleri, olumlu bir okul iklimi, işbirliği görüşleri

çoğunluktadır. İlkokul öğretmenlerine göre zorbalığın altta yatan sebebini bulma, çözebilme, tutarlı davranışlar sergileme, yetişkin birine bilgi verme görüşlerinin çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Genel olarak okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre çocukları sosyal aktivitelere yönlendirme, okul personeli tarafından sürekli gözlem-inceleme yapma, toplumsal normların benimsenmesi, ortak çözümler üretmek ve mesleki bilgiyi artırıcı yayınları takip etmek olarak ifade edilmiştir. Bu ve bunun gibi çözümler sayesinde akran zorbalığı en aza inmesi sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, akran zorbalığı, okulöncesi, ilkokul

Kaynakça

Akyol, N. A., Yıldız, C., ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri (Teachers' Views of Peer Bullying and Their Coping Strategies with Bullying). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 439-459.

Arslanoğlu, İ. (2016). Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri. Ankara: İksan Matbaası

Barik, E., ve Yurtal, F. (2023). Akran zorbalığı ile baş etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları güçlükler. Turkish Journal of Educational Studies, 10(2), 133-150.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaası.

Çapar, M. C., ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 295-312.

Çarkıt, E., ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. OPUS International Journal of Society Researches, 15(24), 2545-2583.

Çınkır, Ş., ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34, 236-253.

Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Gültekin, M. (2019). Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9(1), 214-239.

İnan, H. Z. (2005). Okullarda çocuklar arası zorbalık. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(22), 161-170.

Korkmaz, T., Erkin, M., ve Atbaşı, Z. (2021). Akran zorbalığı kavramının lisansüstü tezlerde incelenmesi. Turkish Special Education Journal: International, 3(1), 1-19.

Kutlu, M., ve Karaca, N. H. (2022). 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerinin incelenmesi. e-Kafkas Journal of Educational Research, 9(2), 621-641.

Nalbant, A., Babaoğlan, E. ve elik, E. (2018). Akran zorbalığına uğrayan kurbanda karşı empati oleğinin türk kltrne uyarlanması. Mersin Üniversitesi Eğitim akltesi Dergisi, 2018; 14(2), 840-851.

zgker, S. (2020). Okul ncesi ğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DA)).

Sulak, S. E., ve Altuntaş, Z. (2022). İlkokullarda yaşanan akran zorbalığının sınıf ğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 128-143.

Yağar, F., ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-9.

Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B., ve olak, T. S. (2010). Öğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı. Akademik Bakış Dergisi, 20, 1-17.

Yıldırım, A., ve şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 446.

Olağanüstü Durumlardan Sonra Okul Ortamı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının Deneyimleri

Naif Ergün ^{1,*} & Faruk Bozdağ ²

¹ Mardin Artuklu Üniversitesi

² Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

naifergun@artuklu.edu.tr

Problem Durumu

Olağanüstü durumlar toplumdaki çeşitli kurum ve kuruluşları ve bireyleri farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Bu etkiler sosyal, psikolojik, ekonomik vb. yönden olabilmektedir. Olağanüstü bir durum olarak pandemik hastalıkların, birey ve toplum hayatı üzerindeki etkisi çok yönlüdür. COVID-19 pandemisi, toplumsal, ekonomik, politik ve ruhsal sonuçlarıyla ele alınması gereken bir süreçtir (Akat ve Karataş, 2020). Bu sürecin eğitim ortamlarındaki etkilerinin incelenmesi, çocukların sağlıklı bir gelişim sergileyebilmesi adına önem taşımaktadır.

Çocukların pandemi nedeniyle uzun süre evde kalmaları, sosyal etkileşimlerini ve eğitsel süreçlerini olumsuz yönde etkilediği için sonraki dönemlerde de çeşitli psikososyal ve akademik sorunlar yaşamaları muhtemeldir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) 21 Eylül 2020 itibariyle okullarda kademeli bir şekilde yüz yüze eğitime geçilmesini kararlaştırmış ve böylece çocuklar okula dönmeye başlamıştır. Çocukların fiziksel mesafe önlemlerine dikkat edilerek okula dönmeleri, onların sosyal gelişimleri ve akademik kazanımları açısından olumlu bir gelişme olmakla birlikte önceki araştırmalar pandemi sonrasında da insanların yaşadıkları psikososyal sorunların devam edebileceğini göstermiştir (örn. Denis vd., 2020; Maunder vd., 2006). Bu kapsamda bir değerlendirme yapıldığında okula dönmüş olsalar da çocukların sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerinin desteklenmesi, yaşadıkları sorunların neler olduğunun belirlenmesi ve ihtiyaçlarının saptanarak giderilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yaşanabilecek olası psikososyal ve eğitsel sorunların önüne geçmek ya da bu sorunları azaltmak bu alanda yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgularla mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla bu noktadan hareketle mevcut araştırmada pandemi döneminden sonra okula dönen çocukların yaşadıkları sorunların ve bu çocukların ihtiyaçlarının okulda çalışan PDR uzmanlarının bakış açısıyla ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada pandemi sürecindeki yaşantıların pandemi sonrası dönemde eğitim ortamlarındaki yansımaları açıklanmaya çalışılmıştır. Burada ele alınan temel durum çocukların pandemi sonrası dönemde okul ortamında yaşadıkları sorunlar ve bu çocukların öne çıkan ihtiyaçlarıdır. Bu çerçevede aşağıda yer alan iki soruya yanıt aranmıştır.

- Pandemi sonrası dönemde okula dönen çocuklarda öne çıkan sorunlar nelerdir?
- Pandemi sonrası dönemde okula dönen çocukların öne çıkan ihtiyaçları nelerdir?

Söz konusu iki sorunun yanıtlanmasıyla bir kriz durumu olarak değerlendirilebilecek pandemi dönemi ve sonrasında okullarda çocuklara sunulacak akademik, sosyal ve psikolojik hizmetlerin daha işlevsel olabileceği değerlendirilmektedir.

Yöntem

Pandemi döneminden sonra okula dönen çocukların yaşadıkları sorunları ve bu çocukların ihtiyaçlarını okulda çalışan PDR uzmanlarının bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla tasarlanmıştır. Örnek olay deseni olarak da ele alınan durum çalışmasının geçmişi antropoloji, psikoloji ve sosyoloji alanındaki çalışmalara dayanmaktadır (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışmasında, belirli bir zamanla sınırlandırılmış bir ya da birkaç durum, veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelenmekte ve ortaya çıkan temalar tanımlanmaktadır (Creswell, 1998; 2017; Ergün, 2023). Nitekim bu çalışmada da “pandemi sonrasında okula dönen çocukların okulda yaşadıkları sorunlar ve öne çıkan ihtiyaçları” bir durum olarak ele alınmış ve bu çerçevede PDR uzmanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilen veriler tematik analiz tekniğiyle analiz edilmiş böylece temalar oluşturulmuştur. Tematik analiz; araştırmacının veriye aşina olması, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve adlandırılması ve raporun hazırlanması adımları izlenerek altı aşamada gerçekleştirilmiştir (Braun ve Clarke, 2019).

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan PDR uzmanları belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeyle farklı gruplardan ortak temaların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir (Patton, 2018). PDR uzmanlarının 14’ü erkek, 15’i kadın olup 5’i lisansüstü, 24’ü ise lisans mezunudur. Katılımcıların görev yaptıkları okullara bakıldığında 15’i ortaöğretim, 8’i ortaokul, 5’i ilkokul, biri ise rehberlik ve araştırma merkezinde çalışmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde çocukların pandemi dönemi sonrasında çeşitli sorunlar yaşadıkları ve birtakım ihtiyaçlarının ön plana çıktığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pandemi sonrasında okul ortamında çocuklarda yaygın olarak görülen sorunlar ve çocukların ihtiyaçlarının okul PDR uzmanlarının bakış açısıyla ortaya konulduğu bu çalışmada öğrencilerin akademik, psikolojik, sosyal, ekonomik ve ailevi sorunlar yaşadıkları; yaşanan sorunlarla ilişkili olarak akademik, psikolojik, sosyal, ailevi alanlarda ve bilinçli teknoloji kullanımında ihtiyaçlarının öne çıktığı görülmüştür. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri olağanüstü bir durum olan pandemi sürecinden sonra psikolojik ve sosyal uyum sorunlarının yaşanmasıdır. Çocuklar arasında pandemi sonrası dönemde yoğun bir şekilde odaklanma sorunları ve motivasyon düşüklüğü yaşanmaktadır. Bir diğer dikkat çeken bulgulardan biri, çocuklar arasında teknoloji bağımlılığının artmış olmasıdır. Pandemi döneminde başlayan teknolojiyle yoğun bir şekilde vakit geçirme durumu, pandemi sonrası çocuklarda teknoloji bağımlılığının oluşmasını tetiklemiştir. Araştırma katılımcılarının dikkat çektiği önemli konulardan biri de pandemi sonrası dönemde özel gereksinimli çocuklar vb. gibi risk altındaki çocukların söz konusu sorunları daha yoğun bir şekilde yaşamalarıdır. Yaşanan bu sorunlarla ilişkili olarak pandemi sonrası dönemde çocukların öne çıkan ihtiyaçlarıysa akademik ve psikososyal destek

ile bilinçli teknoloji kullanımınıdır. Özellikle teknoloji bağımlılığının pandemi sonrasında artmış olduğunun katılımcılar tarafından dile getirilmesi, çocukların bilinçli teknoloji kullanımıyla ilgili ihtiyaçlarının da öne çıkmasıyla örtüşmektedir. Çocukların akademik, psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklemenin, büyük ölçüde teknoloji bağımlılığının azaltılmasına bağlı olduğu, bunun da bilinçli teknoloji kullanımı eğitimiyle mümkün olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi sonrası okul ortamı, pandemi sonrası sorunlar, teknoloji bağımlılığı, uyum problemleri

Kaynakça

Akat, M. & Karataş, K. (2020). Psychological effects of COVID-19 Pandemic on society and its reflections on education. *Turkish Studies*, 15(4), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44336>

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli, Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni- Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev.: S. B. Demir). Eğitim Kitabı.

Denis, M., Vandeweerd, V., & Van der Vliet, D. (2020). Overview of information available to support the development of medical countermeasures and interventions against COVID-19. *Transdisciplinary Insights - Living Paper*, 1-12.

Ergün, N. (2023). Durum çalışması (Case study). A. Çetin (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri: Kuram, uygulama ve sınırlılıklar* (ss.133-156). Çizgi Kitabevi.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). Çev. Ed. M. Bütün, SB Demir). Pegem Akademi.

Maunder, R., Lancee, W., Balderson, K., Bennett, J., Borgundvaag, B., Evans, S., Fernandes, C. M. B., Goldbloom, D. S., Gupta, M., Hunter, J. J., Hall, L. M., Nagle, L. M., Pain, C., Peczeniuk, S. S., Raymond, G., Read, N., Rourke, S. B., Steinberg, R. J., Stewart, T., ... Wasylenki, D. (2006). Long-term psychological and occupational effects of providing hospital healthcare during SARS outbreak. *Emerging Infectious Diseases* 12(12), 1924-1932. <https://doi.org/10.3201/eid1212.060584>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Okullarda yüz yüze eğitim başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitim-basliyor/haber/21601/tr>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayınları.

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne Babaların İstismar Farkındalıkları ile Paylaşananababalık (Sharenting) Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sevcan Uzunpınar ^{1,*}, Eyüp Zorlu ¹ & Bilge Sulak Akyüz ¹

¹ Bartın Üniversitesi
uzunpinarsevcan@gmail.com

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi bireyin gelişimi ve gelecekte sahip olacağı özellikler açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocuk sağlıklı bir şekilde gelişebilmek için ebeveynlerine ihtiyaç duymaktadır. Çocuğun büyüme sürecinde önemli rol oynayan ebeveynler, çocuk yetiştirirken birçok faktörden etkilenmektedir (Yıldız, 2004). Günümüz anne babaları önceki nesillerden farklı olarak çocuklarını dijital bir çağda yetiştirmekte ve bu çağın getirdiği alışkanlıklar, sunduğu fırsatların yanında yeni ebeveynlik problemlerini de ortaya çıkarmaktadır (Brosch, 2016). Bu bağlamda internet kullanımı ile hayatımıza dahil olan sosyal medya, ebeveynlerin çocuklarına ilişkin yoğun paylaşımlar yaptığı bir mecra haline gelmiştir (von Teschenhausen Eberlin, 2017). Bu durum “sharenting” kavramı ile açıklanmaktadır. Sharenting eylemini gerçekleştiren ebeveynler çocukları hakkında ayrıntılı ve özel bilgileri, fotoğrafları veya videoları paylaşarak bir takipçi kitlesine ulaştırmakta ve çocuğun gizliliğini ihlal etmektedir (Brosch, 2018). Ebeveynler sosyal çevrelerinden destek almak, onaylanmak, tavsiye almak, anılarını arşivlemek (Latipah vd., 2020) veya maddi bir gelir elde etmek (Campana vd., 2020) gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda sharenting davranışı göstermektedirler. Ancak rızası alınmaksızın çocuk adına dijital bir kimlik oluşturulması onun mahremiyetini riske atmaktadır (Dursun, 2019). Ebeveynlerin sosyal medya hesaplarında paylaştığı veriler kullanılarak çocukların ismi, yaşı, adresi, doğum günü gibi birçok kişisel bilgiye ulaşılabilmektedir. Bu durum çocukları istismara açık hale getirmekte ve özel bilgilerinin yabancı kişiler tarafından kötü niyetli kullanılmasına sebep olabilmektedir (Minkus vd., 2015). Ayrıca çocuğun sosyal ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi, özerklik duygusunun zedenlenmesi gibi gelişimsel açıdan potansiyel zararlar içermektedir (Haley, 2020). Çocuğa yönelik istismar, 18 yaşın altında bir çocuğun, gelişimine, sağlığına, onuruna, güven duygusuna zarar veren ya da zarar verme riski taşıyan eylemleri içerir. Bu eylemler fiziksel, duygusal, cinsel istismar, ihmal veya ticari sömürü şeklinde ortaya çıkabilir (World Health Organization, 2022). Çocuğu bedensel, zihinsel veya duygusal olarak olumsuz etkileyebilen istismar kasıtlı ya da kasıtlı olmadan gerçekleştirilebilmektedir. Çocuğun olumsuz olarak algılanmadığı veya yetişkinlerin istismar olarak nitelendirmediği eylemler de onun büyüme ve gelişimini güçleştirdiği takdirde istismar olarak kabul edilmektedir. Bu noktada anne babaların, sosyal medyada çocuklarına ait paylaşımlarının çocuğa yönelik istismara zemin hazırladığının ve çocuklar için örseleyici yaşantılar ortaya çıkarabileceğinin farkında olmaları, bu duruma ilişkin gerekli önlemleri alabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Ancak anne babalar gerçekleştirdikleri birçok eylemin çocuğa yönelik istismara sebep olabileceğinin farkında olmayabilirler (Pekdoğan, 2017). Bu durumun sosyal medya üzerinden çocuklarına ait bilinçsizce paylaşımlar yapmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde

istismar farkındalığı ve paylaşananababalık düzeyi değişkenlerini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bilgilerin ebeveynlerin paylaşananababalık davranışı ve istismar farkındalığı ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ebeveynlerin paylaşananababalık düzeyleri ve istismar farkındalığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve katılımcıların paylaşananababalık davranışı ve istismar farkındalığı düzeylerinin yaşları, cinsiyetleri, eğitim seviyeleri, medeni durumları, çocuk sayıları, çalışma durumları, gelir düzeyleri ve sosyal medyada bir günde ne kadar vakit geçirdiklerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların istismar farkındalıkları ile paylaşananababalık (sharenting) düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edildiği bu çalışmada, nicel verilere dayalı tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin herhangi bir müdahale olmaksızın birlikte değişip değişmediği ve birlikte bir değişme varsa bu değişimin derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2016).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini okul öncesi dönem çocuğu olan ve sosyal medya hesabı bulunan anne babalar oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde yakın ve erişilmesi en kolay olan katılımcılar seçildiğinden bu yöntem tercih edilmiştir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmada 237 kadın, 65 erkek olmak üzere toplam 302 ebeveyne ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda katılımcılara yaşları, cinsiyetleri, eğitim seviyeleri, medeni durumları, çocuk sayıları, çalışma durumları, gelir düzeyleri ve sosyal medyada bir günde ne kadar vakit geçirdiklerine ilişkin araştırmaya katkıda bulunabileceği düşünülen sorular yöneltilmiştir.

İstismar Farkındalık Ölçeği-Ebeveyn Formu: Pekdoğan (2017)'nin geliştirdiği Ebeveynlere Yönelik İstismar Farkındalık Ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmış ve yanıtlar "hiç katılmıyorum-1, katılmıyorum-2, kararsızım-3, katılıyorum-4 ve tamamen katılıyorum-5" şeklinde beş seçeneğe ayrılmıştır. Ölçek sonucunda 18-90 arasında bir puan elde edilmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puan arttıkça istismar farkındalık düzeyleri artmaktadır. Ölçeğin test-tekrar-test yöntemi kullanılarak hesaplanan korelasyon katsayısı 0,94'tür. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır (Pekdoğan, 2017). Bu araştırmada ise Cronbach α katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Paylaşanababalık Ölçeği:Göral (2022) tarafından geliştirilen Paylaşanababalık Ölçeği ebeveynlere yönelik olarak hazırlanmış olup 20 madde ve “onaylanma ihtiyacı”, “arşivleme ihtiyacı” ve “yakınlarla iletişim ihtiyacı” şeklinde ifade edilen 3 alt boyut içermektedir. Çalışmada ölçeğin toplam puanı kullanılacaktır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puan arttıkça paylaşanababalık düzeyinin arttığı ifade edilmektedir. Ölçekte yer alan alt boyutların iç tutarlılık katsayısı onaylanma ihtiyacı boyutu için 0.87, arşivleme ihtiyacı boyutu için 0.82 ve yakınlarla iletişim ihtiyacı boyutu için 0.82’dir. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ise 0.91 olarak hesaplanmıştır (Göral, 2022). Bu araştırmada ise Cronbach α katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için Google Forms programı ile oluşturulan form aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmada katılımcılara her bireyin çalışmaya gönüllü katıldığını, verilerin gizli olduğunu ve sadece araştırmacılar tarafından bilimsel amaçla kullanılacağını açıklayan onam formu onaylatılmıştır Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan ebeveynlerin paylaşanababalık davranışlarının düşük, istismar farkındalıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin paylaşanababalık düzeyleri ile istismar farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda ebeveynlerin paylaşanababalık ölçeğinden aldıkları puanlar yaşlarına, medeni durumlarına, gelir düzeylerine, bir işte çalışıp çalışmadıklarına ve bir günde sosyal medyada geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin istismar farkındalığı ölçeğinden aldığı puanlar ise cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, gelir düzeylerine ve bir işte çalışıp çalışmadıklarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular literatürde yapılan ilgili çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılacaktır. Tartışma ve sonuç bölümüne tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Paylaşanababalık, istismar farkındalığı, erken çocukluk, ebeveynlik

Kaynakça

Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*, 43(21), 225-35. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.19>

Brosch, A. (2018). Sharenting why do parents violate their children’s privacy? *The New Educational Review*, 54(1), 75-85. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.06>

Campana, M., Van den Bossche, A. ve Miller, B. (2020). #dadtribe: Performing sharenting labour to commercialise involved fatherhood. *Journal of Macromarketing*, 40(4), 475-491. <https://doi.org/10.1177/0276146720933334>

Dursun, C. (2019). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada teşhiri: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4(8), 195-208.

Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.

Göral, S. (2022). Paylaşanababalık ölçeği geliştirme çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.

Haley, K. (2020). Sharenting and the (Potential) right to be forgotten. *Indiana Law Journal*, 95(3), 9.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.

Latipah, E., Kistoro, H.C., Hasanah, F.F. ve Putranta, H. (2020). Elaborating motive and psychological impact of sharenting in millennial parents. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 4807-4817. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081052>

Minkus, T., Liu, K. ve Ross, K.W. (2015). Children seen but not heard: When parents compromise children's online privacy. *WWW '15: Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web*, 776-786. <https://doi.org/10.1145/2736277.2741124>

Pekdoğan, S. (2017). İstismar farkındalık ölçeği ebeveyn formu: Ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 173-185.

von Teschenhausen Eberlin, F. B. (2017). Sharenting, freedom of expression and children's privacy in the digital environment: The role of application providers under the Brazilian legal framework. *Braz. J. Pub. Pol'y*, 7(3), 256. <https://doi.org/10.5102/rbpp.v7i3.4821>

World Health Organization. (2022). Child maltreatment. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> adresinden 15 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır.

Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131- 150.

Ergenlerin Sanal Bağlanma Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma

Zişan Yıldırım^{1,*} & Zeynep Şimşir Gökalp¹

¹ Selçuk Üniversitesi
zisanyildirim2@gmail.com

Problem Durumu

Ergenlik döneminde yaşanan özgüven artışı ile bireylerin bağlanma davranışlarında çocukluğa kıyasla farklılıklar gözlemlenir. Bu dönemde, ergenlerin bağlanma yönelimi ebeveynlerinden ziyade sosyal çevrelerindeki kişiler ve dahil oldukları gruplara yönelir. Her ne kadar yön değişikliği yaşansa da bu bağlanma davranışı çocuklukta oluşturulan ilişkilerin bir uzantısıdır ve ebeveynlerle olan bağ hala önemli bir şekilde devam etmektedir (Bowlby, 2013; Damarlı, 2006; Kesebir, Özdoğan Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011; Morsünbül ve Çok, 2011). Ancak, erken yaşta kurulan bağlanma örüntülerinin bu ilişkiler üzerinde kalıcı ve etkili bir iz bıraktığı düşünülmektedir (Allen ve Land, 1999). Eğer birey önceki dönemlerde güvenli bağlanma geliştirmişse, bu durum ergenlik dönemine de yansımaktadır.

Son yıllarda sosyal iletişim ağlarının sayısı ve işlevselliğinin artmasıyla birlikte gençlerin sanal iletişim deneyimleyerek sanal ilişkiler kurma ve bağlanma olasılıkları çok daha fazladır (Büyükpapaşu, 2011). Sanal alanlar, kişilerin kimliklerini gizleyerek benliklerinin farklı yönlerini keşfedebildikleri yerlerdir. Bu ortamlarda bireyler anonim olarak bulunur ve dışlanma ya da ayıplanma korkusu yaşamadan kendilerini özgürce ifade edebilirler (Turkle, 1995).

Sanal ilişki, sanal alanlarda gerçekleşen bir ilişki türü olarak tanımlanabilir. Bu tür ilişkiler, "fiziksel yakınlık veya temasın olmadığı, yüz yüze gerçekleşmeyen ve internet üzerinden kurulan iletişim yoluyla sürdürülen ilişkiler" olarak ifade edilmektedir (Karaca, 2007). Bu ilişkiler, yakın ilişki kurma ve aidiyet ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyler, birbirlerini hiç görmeden ve seslerini duymadan birbirlerine bağlanabilmektedirler. Ve iletişim halinde olmadıklarında endişe ve merak duyguları yaşamaktadırlar. Bu durumdaki aidiyet hissi ise bağlanmayı ve bütünleşmeyi beraberinde getirmektedir (Karaduman, 2010). Birey, bu şekilde duygusal bir gereksinim olan bağlanma ihtiyacını gidermeye çalışmaktadır. Dolayısıyla literatürde "virtual relatedness fidelity" olarak bilinen "sanal ilişkiye bağlılık" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Sanal ilişkiye bağlılık kavramı, Norm Badler tarafından farklı durumlarda sanal insanlar ile gerçek insanlar arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemek için kullanılan "virtual fidelity" yani sanal bağlanma kavramından türetilmiştir (Badler, 1997).

Sanal bağlanma, sanal ortamda gerçekleşen, kişilerin yüz yüze görüşmedikleri ve gerçek yaşamda birbirlerini tanımadıkları bireylerle kurdukları ilişki türüdür. Bu ilişkide, kişiler zamanlarının çoğunu birbirlerini düşünerek ve yazışarak geçirirler. İletişim halinde olmadıklarında kaygı, stres, huzursuzluk ve kaybetme endişesi gibi duygular yaşarlar. Sanal bağlanma, karşılıklı aidiyet duygusuna, sağlanan sosyal desteğe ve geliştirilen içten ve derin ilişkiye duyulan bağlanma olarak tanımlanır (Kurt ve Şabanoglu, 2019).

Bu araştırmada, ergenlerin sanal ilişkilerinde yaşadıkları bağlanma ile ilgili görüşlerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak, ergenlerin ilişkilerinin günümüz gereği internet ortamında srdği dikkate alındığında, sanal ilişkilerde bağlanmanın incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu sayede ergenlerin sanal ortamlarda ilişki yaşarken neler yaşadıklarını, nasıl hissettiklerini, ne gibi ihtiyaçlarını karşıladıklarını algılama sonucunda çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, ergenlerin sanal ilişkilerinde yaşadıkları bağlanma ile ilgili görüşlerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırma, katılımcıların deneyimlerinden elde edilen görüşlerin detaylı bir şekilde incelenmesini sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılacaktır (Ekiz, 2020).

Nitel araştırma, algıları, bakış açılarını ve olayları doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde incelemeyi amaçlayan; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama yöntemlerini kullanan bir süreçtir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Nitel araştırma yöntemi, belirli bir konuda derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplamaya olanak tanıyan ve sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir. Bu tür araştırmalar, insan davranışlarını doğal ortamlarında esnek ve bütüncül bir yaklaşımla inceleme imkânı sunar (Patton, 2018; Yıldırım ve şimşek, 2021). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın alışma grubu, 16-19 yaş arası Konya'nın çeşitli liselerinde eğitim gören 11 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın alışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, nitel araştırma için uygun ve yaygın olarak kullanılan bir örnekleme türüdür (Patton, 2018; Yıldırım ve şimşek, 2021).

Kodlama sürecinde etik ilkeler gereği katılımcıların isimleri gizlenmiş ve katılımcılar K1, K2, K3... gibi kodlarla belirtilmiştir.

Araştırmada, ergenlerin sanal ilişkilerde bağlanmaya dair görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu formdaki sorular katılımcılara yneltiymiş ve alınan cevaplar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme soruları, araştırmanın alt problemi doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra, dil ve anlam uygunluğu açısından bir akademisyene iletilmiş ve geri bildirimler alınmıştır. Bu doğrultuda, görüşme sorularına son hali verilmiştir. Uzman incelemesi, nitel yöntem araştırmalarında kalitenin artırılması için alınan önlemlerden biridir (Yıldırım ve şimşek, 2021).

Veri toplama sürecinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler Zoom ve Skype üzerinden gerçekleştirilmiş olup, katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Araştırmacı, toplanan verilerin tamamını kendisi transkript

etmiştir. Veri analizinde ise, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan “içerik analizi” yöntemi uygulanmıştır.

Veri analizi el ile yapılmıştır. Ve tümevarımsal bir yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, belirlenen tarama ve seçim ölçütlerine göre kodlamalar yapılmış ve çeşitli taslak temalar oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş ve temalar etrafında gruplanmıştır. Analiz tamamlandıktan sonra, elde edilen sonuçlar nitel araştırma konusunda uzmanlığı ve deneyimi bulunan beş uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak nihai analiz şekli verilmiştir. Son olarak, bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarının iç güvenilirliği ve geçerliliğini artırmak amacıyla katılımcı görüşlerinden sık sık alıntılar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar kendilerini sanal ilişkiye yönelten faktörler olarak duygusal gereksinimlerinden bahsetmişlerdir. Burada utangaçlık, özgüvensizlik, rahatlık hissi, yalnızlık, anlaşılma ihtiyacı kategorileri ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar ilişki türlerine göre deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Bu tema “sabır, sadakat, kendini ifade edebilme, güven/güvensizlik, fiziksel yakınlık ve uzaklık, filtrelenme, zaman alma” olmak üzere alt kategorilere ayrılmıştır.

İnternet ortamının sağladığı anonimlik, kişilerin sanal ilişkilerde kendilerini olduklarından farklı şekilde gösterebilmelerine olanak tanımaktadır. Araştırma bulgularında ortaya çıkan “filtrelenme” kavramı bu durumu desteklemektedir. Ve bu durum bireylerin güven sorunları yaşamasına neden olmaktadır.

Katılımcıların ilişkilerine yönelik bağlanma hislerine yönelik görüşleri ile ilgili fikirleri alınmıştır. Katılımcılar bu konuda farklı düşüncelere sahiptir. Bazıları sanal ilişkide daha çok ve kolay bağlandıklarını, bazıları sanal ilişkide daha az ve zor bağlandıklarını, bazıları ise sanal ve yüz yüze ilişkilerde bağlanma arasında fark olmadığından bahsetmiştir.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde, sanal ilişkilerin ergenlerin hayatında önemli bir yeri olduğu söylenebilir. İnternet kullanımının gittikçe yaygınlaşması ve bunun yanında pandemi süreci ile bireylerin uzun süreler evde kalıp dışarı çıkmamaları ile yalnız hissetmelerinin ergenleri sanal ilişkilere yönlendirdiği söylenebilir. Şu an pandemi süreci bitse de bireylerin genellikle internet ortamlarında vakit geçirme sürelerinin gittikçe arttığı düşünüldüğünde sanal ilişkilerin hala devam ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma, sanal bağlanma, ergenlik

Kaynakça

Allen, J. P., ve Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy ve P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (pp. 319–335). The Guilford Press.

Badler, N. (1997). Virtual humans for animation, ergonomics, and simulation. In Proceedings IEEE Nonrigid and Articulated Motion Workshop (pp. 28-36).

Bowlby, J. (2013). Bağlanma. (T. V. Soylu, ev.) (2. bs.). Pinhan Yayınları.

Büyükpapaşcu, H. (2011). Ergenlikte romantik ilişkiler: internetin rolü (Tez no. 302865) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.]. YÖK Tez Merkezi.

Damarlı, Ö. (2006). Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik-kavramı arasındaki ilişkiler (Tez no. 191469) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.]. YÖK Tez Merkezi.

Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Karaca, M. (2007). Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elâzığ örneği (Tez no. 206859) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi.]. YÖK Tez Merkezi.

Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. Yaşar Üniversitesi E-Dergisi, 5(17), 2886-2899.

Kesebir, S., Özdoğan Kavzoğlu, S. ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopataloji. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3(2), 321–342.

Kurt, D. G., ve Şabanoğlu, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Sanal Bağlanmanın İncelenmesi. BİLDİRİLER KİTABI, 112.

Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3(3), 553–570.

Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Pegem Akademi.

Turkle, S. (1995). Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. Simon ve Schuster.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ile Kariyer Stresleri

Tülin Mercan ^{1,*} & Hikmet Yazıcı ¹

¹ Trabzon Üniversitesi
tulinmercan@trabzon.edu.tr

Problem Durumu

Hekimlik, gerektirdiği eğitim ve mesleki deneyimleri itibarıyla çeşitli zorluklar barındıran mesleklerin başında gelmektedir. Türkiye’de genelde akademik başarıları yüksek olan öğrenciler tarafından tercih edilebilen bu meslek, altı yıllık süreyi kapsayan bir eğitimi gerektirmektedir. Hekimlik mesleğini tercih sürecinde yetenek, ilgi, kişilik ve tutum gibi bireysel özelliklerin yanı sıra çevresel ve ailesel faktörler de etkili olabilmektedir. Bu değişkenler ile öğrenme sürecindeki yaşantılar öğrencilerin hekimlik mesleğiyle ilgili tutumlarının şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Hekimlerin tutumlarının şekillenmesinde kişisel ve çevresel diğer değişkenlerin yanında kariyer stresinin de önemli bir etkisi bulunmaktadır. Kariyer stresi, bireyin iş hayatıyla ilgili unsurlardan kaynaklanan, motivasyon kaybı, yorgunluk, uyum ve tükenmişlik gibi sorunlara yol açabilen zihinsel ve fiziksel uyarılma durumudur. Kariyer sürecinde her aşamada ortaya çıkabilen bu stres türü bireylerin yaşamlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği gibi bunlardan da etkilenir. Kariyer stresini yönetme ve bu stresle baş etme biçimi birey için pozitif ya da negatif sonuçlar doğurabilmektedir. Kariyer stresi genelde tüm mesleklerde gözlenen bir yaşantıdır. Bununla birlikte mesleğin insan hayatı ve insan ilişkileri ile bağlantısı dikkate alındığında hekimlik açısından daha önemli bir yer teşkil ettiği görülür. Çünkü bu stresin ortaya çıkmasından hem insan ilişkilerinden kaynaklı hususların hem de yapılan işin zorluklarından kaynaklanan koşulların etkisi bulunmaktadır. Kariyer stresi zaman içinde değişkenlik gösterebilir. Mesleğe yönelik tutumlar değiştikçe kariyer stresinde de değişimler gözlenebilir. Hekimlik mesleğini tercih eden öğrenciler, başta aldıkları eğitimin zorluğu ve niteliğiyle ilgili olmak üzere farklı kariyer stresi durumlarıyla karşılaşabilirler. Ancak doğası gereği meslekle kurulan etkileşim zamanla ilgi ve yeteneklerin sergilenmesine ve mesleğe dönük belli değerlerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Böyle bir durum kariyer stresinin düzeyini azaltabilir hatta bunu bir motivasyona dönüştürebilir. Ancak tutumlarda olumlu bir değişim gözlenmezse bu durumda kariyer stresi zamanla artar ve bu da bireyin kişisel ve mesleki işlevlerinde bozulmalara yol açabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı hekim aday öğrencilerin kariyer streslerinin mesleğe dönük tutumlara bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesidir.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma grubu farklı üniversitelerde eğitim gören 486 tıp fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların %62.76’sı (N=305) kadın, %37.24’ü (N=181) ise erkektir. Grubun yaş ortalaması 20.20’dir. Araştırma grubuna ait veriler Türkiye genelinde farklı bölgelerdeki 24 üniversiteden toplanmıştır. Katılımcıların 49’u hazırlık, 217’si 1.sınıf,

70'i 2.sınıf, 40'ı 3.sınıf, 35'i 4.sınıf, 24'ü 5.sınıf ve 51'i 6.sınıf düzeyinde öğrencidir. Öğrencilerin ailelerinin %83.75'i orta, %7.41'i düşük ve %8.85'i yüksek sosyo-ekonomik düzeyde gelire sahiptir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Kariyer Stresi Ölçeği ile toplanmıştır. Gerekli izin ve onaylar alındıktan sonra Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünden Etik Kurul İzni alınarak araştırma yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçekler online form şekline getirilerek uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler dijital ortama aktarılarak Jamovi 2.4.8.0 paket programı aracılığı ile istatistiksel analiz işlemleri yapılmıştır. Analizler için kullanılacak teknik ve testlerin seçimi için araştırmanın deseni ve araştırma grubu dikkate alınmıştır. Değişkenlerin dağılımının normallik durumu incelenmiş ve analizler buna uygun olarak yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar hekimlik mesleğinin tercih edilmesinde farklı faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bunların ilk üçü; mesleğe duyulan ilgi (%68.2)mesleğin geliri ve statüsü (%54.6), kolay iş bulma olanakları (%47.8) şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin hekimlik mesleğini kendi kişisel özellikleriyle tutarlı görme tutumları farklılık göstermektedir. Literatürde incelenen bulgular çalışmamızdan alınan sonuçları destekler niteliktedir (Genç vd., 2007; Tengiz & Babaoğlu, 2020). Öğrencilerin hekimliği tercih etmelerinde okul rehberlik hizmetlerinin yönlendirici rolünün düşük olduğu gözlenmektedir. İlgili literatür, çalışmamızdan alınan sonuçlar ile benzerlik gösteren veya farklılaşan bulgular içermektedir (Abdullah & Gür, 2019; Şahin, 2006; Turan & Kayıkçı, 2019). Öğrencilerin %66.87'si aldıkları eğitimin hekimlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini beyan etmişlerdir. Literatür bulguları çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir (Henderson vd., 2022; Parker vd., 2014). Çalışmada mesleğe yönelik tutumlar üç kategoriye ayrılmış ve buna dayalı olarak kariyer stresi puanları arasındaki farklılıklar test edilmiştir. Buna göre kariyer stresinin mesleğe yönelik tutumlara bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir ($F(2, 483)=16.6, p<.05, \eta^2p=.064$). Literatürde tıp fakültesi öğrencileri arasında kariyer stresiyle ilgili yapılan çalışmalara ulaşılamamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler aldıkları tıp eğitiminden genel olarak memnundur. Literatür incelendiğinde öğrencilerin eğitimden duyduğu memnuniyet düzeyinin farklılaşabildiği ve diğer faktörlerden etkilendiği görülmektedir (Manzar & Manzar, 2011; Tengiz & Babaoğlu, 2020; Ziaee vd., 2004).

Anahtar Kelimeler: Kariyer stresi, hekim, tıp eğitimi

Kaynakça

- Abdullah, A. T. L. İ., & Gür, S. H. (2019). Lise öğrencilerinin meslek tercihleri ve bu tercihlerine etki eden faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32-53.
- Genc, G., Kaya, A., & Genc, M. (2007). Factors affecting career choice of medical faculty students at Inonu University. *Inonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 49-63.
- Henderson, E., Berlin, A., & Fuller, J. (2002). Attitude of medical students towards general practice and general practitioners. *British Journal of General Practice*, 52(478), 359-363.

Manzar, B., & Manzar, N. (2011). To determine the level of satisfaction among medical students of a public sector medical university regarding their academic activities. *BMC research notes*, 4, 1-7.

Parker, J., Hudson, B., & Wilkinson, T. (2014). Influences on final year medical students' attitudes to general practice as a career. *Journal of Primary Health Care*, 6(1), 56-63.

Şahin, E. (2006). Ortaöğretim rehberlik çalışmalarının üniversitedeki alan seçimine etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Tengiz F, Babaoğlu A, Koç E, Pamuk G (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin hekimlik mesleğine yönelik tutumları: prelinik ve klinik eğitim dönemlerinin karşılaştırılması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57), 26-36. 10.25282/ted.617165

Tengiz, F. İ., & Babaoğlu, A. B. (2020). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kariyer tercihleri ve bu tercihleri etkileyen faktörler. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(1), 67-78.

Turan, Ü., & Kayıkcı, K. (2019). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü. *E-International Journal of Educational Research*, 10(1).

Ziaee, V., Ahmadinejad, Z., & Morravedji, A. R. (2004). An evaluation on medical students' satisfaction with clinical education and its effective factors. *Medical education online*, 9(1), 4365.

Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracı Rolünün İncelenmesi

Büşra Kökçam ^{1,*}, Merve Nur Doğan ², Seda Karadeniz ² & Seda Kıyak ³

¹ Uşak Üniversitesi

² Necmettin Erbakan Üniversitesi

³ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

busra.kokcam@usak.edu.tr

Problem Durumu

Tükenmişlik, özellikle akademik bağlamda, motivasyon kaybı, düşük performans ve çeşitli psikolojik zorluklarla ilişkilendirilen ciddi bir psikososyal sendromdur. Schaufeli vd. (2002), akademik tükenmişliğin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik hissini azalması gibi boyutlarla karakterize edildiğini belirtmiştir. Tükenmişlik, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyerek, motivasyon kaybı, yüksek devamsızlık oranları ve okul terklerine yol açabilir. Tükenmişliğin öncüllerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar, mükemmeliyetçiliğin, özellikle mükemmeliyetçi kaygıların, tükenmişliğin önemli bir belirleyicisi olabileceğine dikkat çekmektedir (Hill & Curran, 2015).

Mükemmeliyetçilik, bireylerin kendilerine yönelik yüksek standartlar belirlemeleri ve bu standartlara ulaşmada aşırı eleştirel bir değerlendirme süreci geliştirmeleriyle tanımlanan iki boyutlu (mükemmeliyetçi çabalar ve mükemmeliyetçi kaygılar) bir kişilik eğilimidir. Mükemmeliyetçi çabalar; içsel motivasyonla ve başarı umudu ile ilişkili iken mükemmeliyetçi kaygılar; dışsal motivasyon, hata yapma korkusu, olumsuz sosyal değerlendirmeden çekinme ve kişinin beklentileri ile performansı arasındaki tutarsızlık hissi gibi unsurlarla ilişkilidir (Gotwals vd., 2012). Mükemmeliyetçi çabalar okul bağlılığını arttırırken (Damian vd., 2017) mükemmeliyetçi kaygılar, bireyleri katı bir öz-değerlendirme tarzına sürükleyerek, tükenmişliğe karşı daha savunmasız hale getirmektedir (Zhang vd., 2007).

Okul bağlılığı, öğrencilerin akademik performanslarıyla ilgili stresin olumsuz etkilerini hafifletebilen önemli bir kişisel kaynak olarak kabul edilmektedir (Christenson & Reschly 2010; Tomaszek, 2020). Ancak, mükemmeliyetçilik ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır ve bazı bulgular tutarsızdır. Örneğin Shih (2011, 2012), mükemmeliyetçi çabaların davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıkla pozitif, kendini engelleme, duygusal kaçınma ve tükenmişlikle negatif ilişkiliyken mükemmeliyetçi kaygıların bağlılıkla negatif, kendini engelleme, duygusal kaçınma ve tükenmişlikle ilişkili olduğunu bulmuştur. Damian vd. (2017), mükemmeliyetçi çabaların davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıkla pozitif ilişkili, mükemmeliyetçi kaygıların ise duygusal ve davranışsal bağlılıkla anlamlı ilişki göstermeyip sadece bilişsel bağlılıkla pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Ardından mükemmeliyetçiliğin okul bağlılığı üzerindeki değişimi incelemiş, mükemmeliyetçi kaygıların bağlılık değişimini etkilemediğini, ancak mükemmeliyetçi çabaların sadece bilişsel bağlılık üzerinde pozitif etkili olduğunu göstermiştir. Ljubin-Golub vd. ise, mükemmeliyetçi çabaların bilişsel ve davranışsal bağlılıkla pozitif ilişkili, negatif duygusal bağlılıkla ise anlamlı ilişki göstermediğini,

mükemmeliyetçi kaygıların bilişsel ve davranışsal bağlılıkla anlamlı bir ilişki göstermediğini sadece negatif duyusal bağlılıkla ilişkili olduğunu bulmuştur. Mükemmeliyetçiliğin okul bağlılığı aracılığıyla akademik akış deneyimini etkileyip etkilemediğini test etmiş, mükemmeliyetçi çabaların, akademik akış deneyimi üzerinde bilişsel ve davranışsal bağlılık aracılığıyla pozitif, mükemmeliyetçi kaygıların ise negatif duyusal bağlılık aracılığıyla negatif etkili olduğunu bulmuştur (Ljubin-Golub vd., 2018)

Bu bağlamda, mükemmeliyetçilik, okul bağlılığı ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri daha derinlemesine anlamak ve bu değişkenler arasındaki etkileşimleri üniversite öğrencileri bağlamında incelemek, literatürdeki bu boşluğu doldurmak adına önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmayla, mükemmeliyetçilik ve tükenmişlik arasındaki ilişkide okul bağlılığının rolünün incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Üç farklı üniversiteden 403 öğrenci (%82 kadın) çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrenciler APS-R Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Slaney vd. , 2002; Ulu vd., 2012), Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'ni (Gün vd., 2019; Maroco vd., 2016) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nu (Çapri vd., 2011; Schaufeli vd., 2002) yanıtlamışlardır. Veriler, Mplus programıyla yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiştir.

APS-R Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Slaney vd. 1996'da geliştirdikleri APS Mükemmeliyetçilik Ölçeğini 2001'de revize etmişlerdir. APS-R Mükemmeliyetçilik Ölçeği, 7'li Likert tipinde derecelendirilen 23 madde ve üç alt boyuttan (standartlar, uyumsuzluk ve düzen) oluşmaktadır. Standartlar; kişinin yüksek performans beklentilerini, uyumsuzluk; kişinin standartları ile performansı arasında algıladığı uyumsuzluk düzeyini, düzen; kişinin tertipli ve düzenli olma düzeyini göstermektedir (Slaney vd., 2001). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Ulu vd. (2012) tarafından yapılmıştır. APS-R Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin faktör yapısı, güvenilirliği ve geçerliliği üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda desteklenmiştir (örneğin, Ulu vd., 2012).

Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği: Ölçeğin orijinali Maroco vd. (2016) tarafından geliştirilmiş, Gün vd. (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilen 15 madde ve üç alt boyuttan (davranışsal bağlılık, duyusal bağlılık, bilişsel bağlılık) oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı, güvenilirliği ve geçerliliği yapılan çeşitli çalışmalarda desteklenmiştir (örneğin, Gün vd., 2019).

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu: Schaufeli vd. 1996'da çalışanlara dönük geliştirdiği ölçek, daha sonra yine Schaufeli vd. (2002) tarafından öğrencilere uyarlanmış, Çapri vd. (2011) tarafından ise, Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilen 13 madde ve üç alt boyuttan (tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik) oluşmaktadır. Alt boyutlardan yetkinliğe ait maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı, güvenilirliği ve geçerliliği yapılan çeşitli çalışmalarda desteklenmiştir (örneğin, Çapri vd., 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmayla, mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının (mükemmeliyetçi çabalar ve mükemmeliyetçi kaygılar) tükenmişlik (tükenme, duyarsızlaşma, yetkinlik) üzerindeki etkisinde okul bağlılığının (davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık) aracılık etkisi incelenmiştir. Üç farklı model kurularak her bir modelde tükenmişliğin farklı alt boyutları sonuç/bağımlı değişken, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları bağımsız değişken olarak incelenmiştir. İlk modelde, mükemmeliyetçiliğin boyutlarının okul bağlılığının alt boyutları üzerinden tükenmeyi yordayıp yordamadığı incelenmiştir. İkinci modelde, mükemmeliyetçiliğin boyutlarının okul bağlılığının alt boyutları üzerinden duyarsızlaşmayı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Üçüncü modelde ise, mükemmeliyetçi çabaların okul bağlılığının alt boyutları üzerinden azalan yetkinlik hissini yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Sonuç olarak, mükemmeliyetçi çabalar ile tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki ilişkide duygusal bağlılığın tampon görevi gördüğü, ancak mükemmeliyetçi kaygılar ile tükenme ve duyarsızlaşma arasında okul bağlılığının aracı bir rol oynamadığı bulunmuştur. Ayrıca, mükemmeliyetçi çabalar ile azalan yetkinlik arasındaki ilişkide davranışsal ve duygusal bağlılığın tampon görevi gördüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, okul bağlılığı, tükenmişlik

Kaynakça

Christenson, S., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). Handbook of school-family partnerships (pp. 362-379). Routledge.

Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (mte-öf) türkçe'ye uyarlamasi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Cukurova University Faculty of Education Journal, 40(1).

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105, 179-184.

Gotwals, J. K., Stoeber, J., Dunn, J. G., & Stoll, O. (2012). Are perfectionistic strivings in sport adaptive? A systematic review of confirmatory, contradictory, and mixed evidence. *Canadian Psychology*, 53, 263-279.

Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G., & Akbaşı, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 507-520.

Hill, A. P., & Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 20(3), 269-288.

Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Jurčec, L. (2018). Flow in the academic domain: The role of perfectionism and engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27, 99-107.

Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(0), 21.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Crosscultural Studies*, 33, 464-481.

Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 131-142.

Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 286-298.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.

Tomaszek, K. (2020). Why it is important to engage students in school activities? Examining the mediation effect of student school engagement on the relationships between student alienation and school burnout. *Polish Psychological Bulletin*, 51(2), 89-97.

Ulu, I. P., Tezer, E., & Slaney, R. B. (2012). Investigation of adaptive and maladaptive perfectionism with Turkish Almost Perfect Scale—Revised. *Psychological reports*, 110(3), 1007-1020.

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540.

Ortaokul Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Öz-yeterlik Arasındaki İlişkide Pozitif ve Negatif Öz-şefkatın Aracı Roller

Nur Özgen Oyma¹ & Binaz Bozkur^{2,*}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Mersin Üniversitesi

b.bozkur@mersin.edu.tr

Problem Durumu

Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebilme inancı olarak tanımlanan, bireyin yaşamındaki zorluklarla başa çıkma becerisi ve genel yaşam kalitesi üzerinde kritik bir rol oynayan bir kavramdır (Bandura, 1997). Yüksek öz yeterlik inancı, bireyin hem akademik hem de sosyal alanlarda başarılı olma olasılığını artırırken, düşük öz yeterlik inancı, bireyin kendine güvenini ve başa çıkma yeteneğini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, bireylerin yalnızca kısa vadeli başarılarını değil, aynı zamanda uzun vadeli iyi oluşlarını ve genel yaşam memnuniyetlerini de etkileyebilir. Öz yeterlik üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve yaşam kalitelerini artırmalarına yönelik önemli bir adım olabilir.

Benlik saygısı, öz yeterlik inancının şekillenmesinde kritik bir faktör olarak görülmektedir. Benlik saygısı, bireyin kendine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerini yansıtır ve bu değerlendirmeler, bireyin öz yeterlik algısını doğrudan etkileyebilir (Rosenberg, 1965). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, genellikle daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olurken, düşük benlik saygısı, bireyin kendi yetenekleri hakkında şüphe duymasına ve dolayısıyla öz yeterlik inancının zayıflamasına yol açabilir. Ancak, benlik saygısı ve öz yeterlik arasındaki bu ilişki, doğrudan bir etkileşimden daha karmaşık bir yapıya sahip olabilir ve arada yer alan başka psikolojik faktörler tarafından şekillendirilebilir. Bu psikolojik faktörlerden birinin de öz-şefkat olabileceği düşünülmektedir.

Öz şefkat, bireyin kendine karşı nazik, anlayışlı ve destekleyici olma eğilimini ifade eder ve bu kavram, bireylerin zor zamanlarda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ve kendilerine nasıl yaklaştıklarını anlamada önemli bir rol oynar. Öz şefkat, pozitif ve negatif olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Pozitif öz şefkat, bireyin kendini kabullenmesi ve zorluklar karşısında kendine destek olması olarak tanımlanırken, negatif öz şefkat, bireyin kendini eleştirme ve zor durumlarda kendine karşı sert olma eğilimini içerir (Neff, 2003). Bu iki boyutun, bireyin benlik saygısı ve öz yeterlik algıları üzerinde farklı şekillerde etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Pozitif öz şefkat, bireyin kendine karşı daha nazik ve destekleyici bir tutum geliştirmesine yardımcı olabilir, bu da benlik saygısını ve dolayısıyla öz yeterlik inancını artırabilir. Örneğin, bir öğrenci zorluklarla karşılaştığında, kendine karşı şefkatli bir yaklaşım sergilediğinde, bu durum onun kendine olan güvenini artırabilir ve zorlukların üstesinden gelme kapasitesini geliştirebilir. Buna karşılık, negatif öz şefkat, bireyin kendini sürekli eleştirme ve sert bir şekilde yargılama eğiliminde olmasına yol açabilir,

bu da benlik saygısını zedeleyebilir ve öz yeterlik inancını zayıflatabilir. Bir başka deyişle, pozitif öz şefkatın benlik saygısı ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi güçlendirebileceği, negatif öz şefkatın ise bu ilişkiyi zayıflatabileceği düşünülebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle bu çalışmanın amacı, pozitif ve negatif öz şefkatın, benlik saygısı ile öz yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemektir. Araştırma, bu psikolojik yapıların birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bireylerin yaşam kalitesini nasıl şekillendirdiğini anlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulguların bireylerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemek için hangi stratejilerin etkili olabileceğine dair önemli ipuçları sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinde öz yeterlik, benlik saygısı ve öz şefkat arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla paralel aracılık modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar: Araştırma, Akdeniz Bölgesinde yer alan bir ortaokula kayıtlı olan 321 öğrenci ile yürütülmüştür. (165 kız 156 erkek).

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Muris, 2001; Çelikkaleli vd., 2006), Çocuklar İçin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Wood vd, 2021; Gökdemir ve Ekşi, 2023), Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (Sutton vd., 2017; Çakmak vd, 2018) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Veriler sınıflarda yüz yüze toplanmıştır. Araştırma sürecinde gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada korelasyon ve aracılık analizlerinden yararlanılmıştır. Veriler, SPSS 25 ve Hayes'in PROCESS makrosu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada PROCESS Macro'sunda yer alan Model 4 kullanılarak paralel aracılık gerçekleştirilmiştir.

Analiz Bulguları: Yapılan analizde katılımcıların benlik saygıları ile pozitif şefkat ve yetkinlik beklentisi puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; benlik saygıları ile negatif öz-şefkatleri arasında ise düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Yapılan aracılık analizi sonucunda, modelin genel anlamda anlamlı olduğu ($F(3, 317) = 90.063, p < .001$) ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi bulunduğu görülmüştür (benlik saygısı → öz yeterlik; $b = 0.925, p < .001$). Model öz yeterlikteki toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. Aracı değişkenler olan pozitif ve negatif öz-şefkat birlikte modele dahil edildiğinde, benlik saygısı ile öz-yeterlik arasındaki anlamlı ilişki sürmesine rağmen bir düşüş olduğu görülmüştür. Toplamda, pozitif ve negatif öz şefkat aracılığıyla benlik saygısının öz yeterlik üzerindeki toplam dolaylı etkisi anlamlıdır ($b = 0.465, BootSE = 0.107, BootLLCI = 0.261, BootULCI = 0.684$). Pozitif öz-şefkatın, benlik saygısının öz yeterlik üzerindeki etkisinde anlamlı bir aracılık rolü olduğu bulunmuştur ($b = 0.504, BootSE = 0.077, BootLLCI = 0.357, BootULCI = 0.663$). Bu, benlik saygısının öz-yeterlik üzerindeki etkisinin, pozitif öz-şefkat aracılığıyla kısmen açıklandığını göstermektedir. Negatif öz-

şefkatin ise benlik saygısının öz-yeterlik üzerindeki etkisinde anlamlı bir aracılık rolü olmadığı bulunmuştur ($b = -0.039$, $BootSE = 0.078$, $BootLLCI = -0.185$, $BootULCI = 0.120$).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın bulguları, benlik saygısının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ve bu etkinin pozitif öz-şefkat aracılığıyla anlamlı bir şekilde desteklendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, pozitif öz-şefkatin öğrencilerin benlik saygısı ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye yaptığı katkı, öğrencilerin kendilerine karşı daha anlayışlı ve destekleyici yaklaşıtlarında, kendi yetkinliklerine olan inançlarının da güçlendiğini göstermektedir. Bu, eğitim ortamlarında pozitif öz-şefkatin teşvik edilmesinin, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırmada önemli bir strateji olabileceğini göstermektedir.

Öte yandan, negatif öz-şefkatin benlik saygısı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol oynamadığı bulgusu, kendine yönelik olumsuz duyguların bu ilişkiyi zayıflatmadığını, ancak yeterince güçlü bir etki de yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin öz-yeterliklerini artırmak için benlik saygısını yükseltmenin yeterli olmayabileceğini ve pozitif öz-şefkatin geliştirilmesinin daha etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu bulgular, eğitim programlarında pozitif öz-şefkatin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin, öğrencilerin benlik saygılarını ve dolayısıyla öz-yeterliklerini artırmada etkili olabileceğini önermektedir. Negatif öz-şefkatin rolünün sınırlı olması, bu tür müdahalelerin daha çok pozitif yönlere odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özşefkat, benlik saygısı, özyeterlik

Kaynakça

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Çakmak, A., Kanak, M., & Özkubat, S. (2018). Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(26).

Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M., & Kiran Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği:

Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational*

Research (EJER), (25).

Gökdemir, M. E., & Ekşi, H. (1992). Çocuklar için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. 11. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi, 63(3), 267.

Hayes, A. F. (2013). Mediation, moderation, and conditional process analysis. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, 1(6), 12-20.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment*, 23, 145-149.

Neff, K. (2011). *Öz şefkat: Kendine nazik olmanın kanıtlanmış gücü*. E. Güldemler, Çev.). İstanbul: Diyejen Yayıncılık.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.

Sutton, E., Schonert-Reichl, K. A., Wu, A. D., & Lawlor, M. S. (2018). Evaluating the reliability and validity of the self-compassion scale short form adapted for children ages 8–12. *Child Indicators Research*, 11, 1217-1236.

Wood, C., Griffin, M., Barton, J., & Sandercock, G. (2021). Modification of the Rosenberg scale to assess self-esteem in children. *Frontiers in public health*, 9, 655892.

Evli Bireylerin Aile Aidiyeti ile Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Arasındaki İlişki

Zühtiye Nur Yazıcı^{1,*} & Hatice Kumcağız¹

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
znuryaz@gmail.com

Problem Durumu

Son yıllarda teknolojinin ilerlemesi ile birlikte akıllı telefonlar ve internet bireylerin yaşantılarına yeni deneyimler eklemektedir. Bu yeni deneyimlerden birisi olan sosyal medya, bireylerin iletişim kurma ve sosyalleşme formlarında değişime neden olmaktadır. Bu değişim ise aile yapısı içerisinde yer alan bireylerin birbirleri ile yüz yüze vakit geçirme ihtiyacını önemsemeyip sanal bir iletişimi tercih etmelerine sebep olmaktadır. Bu durumun da bireylerdeki aile aidiyetini olumsuz şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir. Çünkü aile aidiyetinin temel dayanaklarından biri olan aile içi iletişim öncelikle bireylerin birbirlerine yeterli vakit ayırmaları anlamına gelmektedir (Güleç, 2018). Bu vaktin sosyal medya platformlarında harcanması ise aile bireylerinin iletişimlerinin azalması ile sonuçlanabilmektedir. Türkiye’de internet ve sosyal medya kullanım oranları değerlendirildiğinde, bireylerin sanal dünyada daha fazla zaman geçirdikleri görülmektedir. TUİK’in 2012 yılında yapmış olduğu Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırmasında internet kullanım oranları 16-74 yaş arasındaki bireylerde %47.4 olduğu belirlenmiştir. Bu oran 2022 yılında %85.0 iken 2023 yılında %87.1 olarak belirlenmiştir (TUİK, 2023). Yine 2023 yılında yapılan araştırmada bireylerin %84.9’unun Whatsapp, %69.0’unun YouTube ve %61.4’ünün Instagram kullanıcısı olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde 2023 Ocak ayı verilerine bakıldığında Türkiye’de 62,65 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır (Data Reporter, 2023). Bu sayı Türkiye nüfusunun %73.1’ine denk gelmektedir. Farklı zamanlarda yapılan bu araştırmaların göz önüne serdiği oranlar aslında internetin bireylerin yaşamına ne kadar dahil olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Sosyal medya platformlarının bireyler tarafından zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması, sosyalleşme ihtiyacını gidermesi ve yalnızlık duygusundan kurtulmaya yardımcı olması gibi sebeplerle tercih edildiği bilinmektedir (Oktay ve diğerleri, 2021). Bu sebeplerin bireyler üzerindeki olumlu etkisi inkâr edilmemekle birlikte sosyal medya kullanımı kontrolünün kaybedilmesi bireyler üzerinde olumsuz etkilere de neden olabilir. Nitekim Ünlü (2017) yapmış olduğu çalışmada sosyal medya ile ilgili bireylerden gelen olumlu ve olumsuz geri dönütleri incelediğinde sosyal medyanın dozunun ayarlandığı durumlarda deva, ayarlanamadığı durumlarda zehir işlevi görebileceğini belirtmiştir. Tam da bu noktada sosyal medyanın dozunun ayarlanamadığı bir kavram olan sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu (SMGKK) karşımıza çıkmaktadır. İngilizce’de Fear of Missing Out (FoMO) olarak adlandırılan bu ifade, literatürde sosyal medyada gerçekleşen ilginç ya da heyecanlı etkinlikleri kaçırmaya ve dışlanmaya yönelik kaygıyı ifade etmektedir (Oxford, 2018). Bu kaygıyı yaşayan bireylerde sürekli telefonunu kontrol etme, sosyal medyada bulunamadığı durumlarda huzursuzluk hissetme veya başka bireylerin sosyal medyadaki deneyimlerinin etkisinde kalma gibi belirtiler söz konusu olabilmektedir

(McGinnis, 2017). Aynı zamanda SMGKK'nin, sosyal medya platformlarında geçirilen sürenin gittikçe artması sebebiyle bireylerin sosyal yaşamlarını özellikle de aile ve arkadaş ilişkilerini etkilediği görülmüştür (Tanhan ve diğerleri, 2022). Ayrıca SMGKK'nin, teknolojinin kullanımının artmasıyla birlikte azımsanmayacak sayıda bireyi etkilediği de bilinmektedir. Yukarıda bahsedilen tüm nedenlerin ve sonuçların etkileri göz önüne alındığında bu araştırmada, SMGKK ile aile yapısında önemli bir rol oynayan aile aidiyeti arasında bir ilişki olduğu varsayımı üzerinde durulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada evli bireylerin aile aidiyeti ve sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunu ve eğer varsa bu değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir bilimsel araştırma yöntemidir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın hedef evrenini 2023-2024 yılları arasında Samsun ilinde ikamet eden evli kadın ve erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise araştırmanın zaman ve olanak açısından sınırlılığı göz önüne alınarak uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Erkuş, 2011). Araştırmanın örneklem sayısını belirlemek için ise Güç Analizi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizde Tip I hata %5 ve çalışmanın gücü %80 alındığında çalışmaya alınması gerekli kişi sayısı en az 342 olarak hesaplanmıştır. Toplanacak verilerdeki kayıplar dikkate alınarak örneklem %5 arttırılmış ve araştırmada 359 katılımcıya ulaşılması planlanmıştır. Samsun ilinde ikamet eden 364 katılımcıdan veri toplandıktan sonra yapılan değerlendirmede 7 katılımcı eksik veri doldurduğu gerekçesiyle araştırmadan çıkarılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu %61.6 (n=220) kadın, %38.4 (n=137) erkek olmak üzere 357 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıları yaş ortalaması 41.14 olup yaş aralığı 24-64 şeklinde değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Aile Aidiyeti Ölçeği (Mavili, Kesen ve Daşbaşı, 2014) ve Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) Ölçeği (Çelik ve Özkara, 2022) kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada analiz edilecek verilerin toplanabilmesi için kullanılan ölçekler bir araya getirilerek anket formuna dönüştürülmüştür. Bu anket formu hem Google Formlar aracılığıyla çevrim içi bir şekilde hem de yüz yüze olacak şekilde örnekleme uygulanmıştır. Verilerin analizi gerçekleştirilirken ise SPSS 22.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Bu analizler gerçekleştirilmeden önce ilk olarak

öncül varsayımsal kriterlerinden olan normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Normallik varsayımı sağlandığı için değişkenler arasındaki ilişkileri tespit ederken Pearson korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD, Welch ve Tamhane Testi gibi parametrik testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerinin ortaya konulması için yüzde ve frekans değerleri gibi tanımlayıcı istatistik değerlerinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen çıktılara göre evli bireylerin sahip olduğu aile aidiyeti ve sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya ek olarak evli bireylerin sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyleri; eğitim düzeyi, sosyal medyada geçirilen süre ve sosyal medya kontrolü sıklığı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Yine evli bireylerin aile aidiyeti düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakla birlikte; sosyal medyada geçirilen süre ve sosyal medya kontrolü sıklığı değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sunacağı ve yapılacak olan diğer ilişkisel veya deneysel araştırmalara kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, bilim insanlarının ve ilgili kişilerin dijital okuryazarlık, SMGKK ve aile aidiyeti gibi konularda bilinçlendirici çalışmalara yönelmesi için bir adım olarak görülmektedir. Son olarak On İkinci Kalkınma Planı'nın (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023) Aile başlığı altında yer alan teknoloji ve dijitalleşmenin olumsuz etkilerini belirlemeye ve azaltmaya yönelik hedeflerin bu araştırma ile destekleneceği varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: FoMO, aile aidiyeti, sosyal medya, evli bireyler

Kaynakça

Çelik, F. ve Özkara, B.Y. (2022). Gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) ölçeği: sosyal medya bağlamına uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. *Psikoloji Çalışmaları-Studies in Psychology*, 42(1), 71-103. <https://doi.org/10.26650/SP2021-838539>

Data Reporter. (2023). Digital 2023 Turkey. Erişim Adresi: Digital 2023: Turkey — DataReportal – Global Digital Insights

Erkuş, A. (2011). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(2), 105-120. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2018.2/2.105-120>.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel yayıncılık.

Mavili, A., Kesen, N.F. ve Daşbaş, S. (2014). Aile Aidiyeti Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 29-45. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.19507>

McGinnis, P. (2017). 7 symptoms of fomo you need to treat now. [Blog Yazısı] Erişim Adresi: <https://patrickmcginnis.com/blog/7-symptoms-of-fomo-you-need-to-treat-now/>

Oktay, E., Özgenç Osmanoğlu, E. ve Yıldırım E. (2021). Sosyal medyanın hayatımızdaki yeri ve davranışlarımıza olan etkisinin araştırılması: Erzurum örneği. EKEV Akademi Dergisi, 25 (88), 119-136.

Oxford Dictionary (2018) FoMO. Erişim Adresi: <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=FoMO>

Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028). Erişim Adresi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf

Tanhan, F., Özok, H.İ. ve Tayız, V. (2022). Gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO): Güncel bir derleme. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14(1):74-85. <https://doi.org/doi:10.18863/pgy.942431>

TUİK (2023). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407)

Ünlü, F. (2018). Orta yaş üstü bireylerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon. PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(1), 161-172.

Psikolojik Danışmanların Deprem Bölgesinde Yaşadıkları Deneyimlerin Fenomenolojik Desende İncelenmesi

Ahmet Keskin ^{1,*}, Ramazan Çok ¹ & Meral Atıcı ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Çukurova Üniversitesi

ahmetkeskn2590@gmail.com

Problem Durumu

Deprem gibi travmatik bir deneyim yaşamak, oradaki travma mağdurlarına psikolojik bir destek sunmak örseleyici olabilmektedir (Cansel ve Ucuz, 2022). Karmaşık yapısına karşın zorlu durumlarda çalışan profesyonellerin dayanıklılık düzeylerinin nasıl olduğuna ilişkin alanda kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Chang ve Taormina, 2011). Bu görüşlere ek olarak deprem gibi doğal afetlerden sonra PSD ya da PİY hizmeti sunan psikolojik danışmanların deneyimlerinin psikolojik dayanıklılık açısından incelenmesinin bu olguyu anlama adına ilk adım olabileceği ve bu araştırmanın sonuçlarına göre hem hizmet götürülenlere daha nitelikli yardım sunma hem de hizmet sunanların ruh sağlığını dikkate alma noktasında göz önünde bulundurulacak yararlı bilgi ve sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde deprem bölgesinde çalışan psikolojik danışmanların afet bölgesinde görev yaparken hangi PİY ve PSD çalışmalarını gerçekleştirdikleri bunları yaparken ikincil travmatik deneyimleri algılama biçimleri araştırılması gereken bir konudur. Psikolojik danışmanların bu konudaki duygu ve deneyimlerinin belirlenmemiş olması neler yaşayabileceklerini anlamada eksiklik yaratarak konuyla ilgili resmi kurum ve kuruluşların bu çalışmalarda plansız hareket etmesine neden olabilir. Konu literatürde geçmişte yaşanan afetler açısından ele alınmakla birlikte her afet deneyiminin biricik olduğu ve farklı psikososyal dinamiklerin işin içine girdiği öne sürülmektedir (Arasan Özbay, 2015; Tominaga vd., 2020). Bu dinamikler göz önüne alındığında 6 Şubat depremlerinden etkilenen bireylere PİY ve PSD hizmeti veren psikolojik danışmanların kendine has deneyimlerine odaklanmanın bu araştırmayı önemli kılacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışmanları deprem bölgesinde çalışmaya motive eden kaynakları belirlemenin bu tarz afetlerde görev yapmak isteyen alan uzmanlarına fikir vereceği belki de ilham kaynağı oluşturabileceği düşünülmektedir. Psikolojik dayanıklılığı artıran unsurları belirlemek ise hem resmi hem de sivil toplum kuruluşlarınca ya da bireysel anlamda yapılabilecek çalışmaları düzenleme ve koordine etmede öngörü sağlayacaktır. Deprem gibi travmatik bir deneyim yaşamak, oradaki travma mağdurlarına psikolojik bir destek sunmak örseleyici olabilmektedir (Cansel ve Ucuz, 2022). Konuyla ilgili derinlemesine çalışan bir araştırmacı olan Polemickou (2021) doğal afetlerden sonra travmaya birinci dereceden maruz kalanlara odaklanılırken mağdura yardım eden ve destek sağlayan kişilerin gözden kaçırıldığına ancak duyguları ele alınmadığında, sosyal ve psikolojik yardım sağlanmadığında bu kişilerin kurban rolüne bürünebileceğine dikkat çekmiştir. Her ne kadar bireysel anlamda herkesin kendi psikolojik sağlamlığını koruyacağı, bedensel olarak böyle bir koda sahip olduğu düşünülse de psikolojik sağlamlık çevresel ve psikososyal unsurlardan etkilenen karmaşık bir yapıdır (Southwick ve Charney, 2023). Karmaşık yapısına karşın zorlu durumlarda çalışan profesyonellerin dayanıklılık düzeylerinin nasıl olduğuna

ilişkin alanda kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılacak araştırmalar sonrasında psikolojik dayanıklılıklarını artıracakları yapılandırılmış bir program geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir (Chang ve Taormina, 2011). Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde deprem bölgesinde çalışan psikolojik danışmanların afet bölgesinde görev yaparken hangi PİY ve PSD çalışmalarını gerçekleştirdikleri bunları yaparken ikincil travmatik deneyimleri algılama biçimleri araştırılması gereken bir konudur. Psikolojik danışmanların bu konudaki duygu ve deneyimlerinin belirlenmemiş olması neler yaşayabileceklerini anlamada eksiklik yaratarak konuyla ilgili resmi kurum ve kuruluşların bu çalışmalarda plansız hareket etmesine neden olabilir. İkincil travmatik stres deneyimlerine sahip olma durumları ve bunlarla başa çıkma tarzları, psikolojik dayanıklılıklarını korumak adına neler yaptıklarının nitel olarak incelenmesinin hem onların ruh sağlığını korumaya ilişkin önlem ve müdahaleler hem de hizmet verilen kişilere verilecek yardımların niteliği açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Konu literatürde geçmişte yaşanan afetler açısından ele alınmakla birlikte her afet deneyiminin biricik olduğu ve farklı psikososyal dinamiklerin işin içine girdiği öne sürülmektedir (Cansel ve Uzun, 2022; Mesidor ve Sly, 2019). Bu dinamikler göz önüne alındığında 6 Şubat depremlerinden etkilenen bireylere PİY ve PSD hizmeti veren psikolojik danışmanların kendine has deneyimlerine odaklanmanın bu araştırmayı önemli kılacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışmanları deprem bölgesinde çalışmaya motive eden kaynakları belirlemenin bu tarz afetlerde görev yapmak isteyen alan uzmanlarına fikir vereceği belki de ilham kaynağı oluşturabileceği düşünülmektedir. Psikolojik dayanıklılığı artıran unsurları belirlemek ise hem resmi hem de sivil toplum kuruluşlarınca ya da bireysel anlamda yapılabilecek çalışmaları düzenleme ve koordine etmede öngörü sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen yaklaşımı benimsenmiştir. Fenomenoloji bir konuyla ilgili olarak bireylerin zihinlerindeki anlam yapılarının keşfedilmesini amaçlayan bir araştırma yöntemi biçiminde tanımlanabilmektedir (Christensen, vd., 2014). Fenomenoloji çalışmalarında bireylerin bir kavram veya fenomen ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin ortak anlamının keşfedilmesi söz konusudur (Creswell, 2021). PİY ve PSD ekibine gönüllü olarak dahil olan psikolojik danışmanların motivasyon kaynaklarını, ikincil travma durumlarını, psikolojik dayanıklılıklarını ve başa çıkma becerilerini ayrıntılı şekilde betimleme önemli bir durum olarak ele alınmıştır. Yaşadıkları deneyim ve tecrübelerin ikincil travma açısından literatüre katkısı önemli görülmektedir. Fenomenologlar, bireyler tarafından deneyimlenen fenomenin çok biçimli algısını ve fenomene bakışta ve gösterilen tepkide ortaklaşa olan şeylerin neleri kapsadığını belirlemeye çalışırlar (Fraenkel, vd., 2012). PİY ve PSD ekibine gönüllü olarak dahil olan psikolojik danışmanların ikincil travma durumları, psikolojik dayanıklılıkları ve başa çıkma becerileri konularında benzerliklere ve bireysel farklılıklara sahip oldukları varsayılmaktadır. Bu araştırmada veriler katılımcıların deneyim ve algılarını ele alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada deprem bölgesinde gönüllü olarak PİY ve PSD çalışmalarında bulunan psikolojik danışmanların bölgeye yardım hizmeti sunmaya ilişkin motivasyon kaynakları, orada buldukları süre

içerinde yaptıkları çalışmalar, buldukları zamanlarda kendilerini zorlayan durumlarda psikolojik dayanıklılıklarını nasıl korudukları nitel olarak incelenmiştir. Ayrıca orada gönüllü hizmet sunmaya gidecek olan diğer gönüllülerin psikolojik dayanıklılıklarını nasıl koruyabilecekleri yönündeki önerileri, oradaki deneyimlerine ilişkin duyguları irdelenmiştir. Deprem gibi zarar verici ve riskli bir ekolojik olayda insanları mağdura yardım etmeye motive eden kaynaklar vardır. Yardımcı olma isteği, gönüllülük ve vefa duygusu şeklinde bireysel motivasyon kaynaklarının psikolojik danışmanların afet bölgesine gitme ve orada yardım hizmeti sunmaya ilişkin itici güçler olduğu görülmektedir. Nitekim psikolojik danışma, mesleki olarak insana yardım hizmeti sunmayı amaçlayan profesyonel uzmanlık gerektiren (belli bir resmi eğitim gerektiren) bir meslektir. Her ne kadar bireysel motivasyon kaynakları olsa da mesleki sorumluluk ve doyum, meslektaşlar arası iş birliği (birlikte hareket etme), mesleğin gerektirdiği vicdani yükümlülük, uzman olarak kişilerin bireysel koşullarının uygun olması gibi mesleki motivasyon kaynaklarının da olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, psikolojik ilk yardım, psikososyal müdahale, psikolojik dayanıklılık, psikolojik danışmanlar.

Kaynakça

Arasan Özbay, Z. (2015). Afet müdahale ekipleri için psikososyal beceri kazanımı programının hazırlanması ve etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih üniversitesi, İstanbul.

Cansel, N., & Ucuş, İ. (2022). Post-traumatic stress and associated factors among health care workers in the early stage following the 2020 Malatya-Elâzığ earthquake. *Konuralp Medical Journal*, 14(1), 81-91. doi.org/10.18521/ktd.1000636

Chang, K., & Taormina, R. J. (2011). Reduced secondary trauma among Chinese earthquake rescuers: A test of correlates and life indicators. *Journal of Loss and Trauma*, 16(6), 542-562. doi.org/10.1080/15325024.2011.600682

Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research Methods, Design, and Analysis* (12th Ed). Pearson Publication. books.google.com.tr/ adresinden 30.05.2024 tarihinde çevrimiçi alınmıştır.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: S.B. Demir ve M. Bütün (Edt.). Siyasal Kitabevi.

Fraenkel, A., Hyun, H. And Wallen, N. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. Edition). New York: Mc. GrawHill. books.google.com.tr/ adresinden 08.05.2024 tarihinde erişildi.

Southwick, S. M., ve Charney, D. S. (2023). *Psikolojik Dayanıklılık. Hayattaki Büyük Zorluklarla Başa Çıkma Sanatı*. (3. Bsk, Çev. Ed. Siber, B.) İletişim Yayınları: İstanbul.

Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2019). Religious coping, general coping strategies, perceived social support, PTSD symptoms, resilience, and post traumatic growth among survivors of the 2010 earthquake in Haiti. *Mental Health, Religion&Culture*, 22(2), 130-143. doi.org/10.1080/13674676.2019.1580254

Tominaga, Y., Goto, T., Shelby, J., Oshio, A., Nishi, D., & Takahashi, S. (2020). Secondary trauma and post traumatic growth among mental health clinicians involved in disaster relief activities following the 2011 Tohoku earthquake and tsunami in Japan. *Counselling Psychology Quarterly*, 33(4), 427-447. doi.org/10.1080/09515070.2019.1639493

Genç Yetişkinlerde İlişki Doyumunun Yordayıcıları Olarak Romantik İlişkilerde Yakınlık ve Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi

Asude Özdemir ^{1,*} & Öncü Yolcu ²

¹ İstanbul Medipol Üniversitesi

² Özel Efdal İlköğretim Okulları

amalkoc@medipol.edu.tr

Problem Durumu

Bireyin, mutlu olmasını sağlayan en temel etmenlerin başında güvenli yakın ilişkiler kurması gelmektedir (Küçükarslan, 2011: 8-10). Yakın ilişki, iki birey arasında karşılıklı olarak duygusal bağlanma sonucunda oluşan ve psikolojik ihtiyaçların karşılandığı ilişki olarak tanımlanmaktadır (Gable ve ark., 2003: 100-105). Romantik ilişkiler, yakın ilişkilerin bir türüdür ve ortak bir bağlılık temelinde iki birey arasındaki aşkı ve bağı ifade etmektedir (Heath, 1976: 26-39). Etchevery, Le ve Charania'a (2008: 281-295) göre romantik ilişki kurmak, bireyin güçlü iletişim becerilerine sahip olmasına bağlıdır. Bu beceriler, romantik ilişkinin kurulması kadar sürdürülmesinde de önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar, ilişkiden doyum alan bireylerin ilişkilerinde ortaya çıkan sorunları olumlu bir biçimde çözümlayebildikleri ve dolayısıyla uzun süreli ilişkiler yaşayabildiklerini göstermektedir. (Amato ve ark., 2007'den akt. Satıcı ve Deniz, 2018: 1077-1095). Bu doğrultuda ilişki doyumu, ilişkinin sürdürülebilirliği açısından önemlidir.

İlişki doyumu, bireylerin ilişkilerinin niteliğine dair değerlendirmelerini ifade eder. Rusbult'a (1983: 101-117) göre ilişki doyumu, bireylerin partnerlerine karşı hissettikleri olumlu duyguları ve buldukları ilişkiye yönelik hissettikleri çekimi içermektedir. Olumlu duyguların ve çekimin yüksek olması, bireylerin mutluluk düzeylerini arttırmakta ve birbirlerine olan bağı güçlendirmektedir (Gülaydın ve Semerci, 2018: 14-25). Romantik ilişkide yakınlık bu bağın güçlenmesinde önemli faktörlerden biridir.

Romantik yakınlık, bireylerin ilişki içerisinde partnerlerine karşı duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak kendilerini yakın hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Moss ve Schwebel, 1993: 31-37). Romantik yakınlık, Hook ve arkadaşları'na göre (2003: 462-472) kendini açma, kişisel onaylanma, güven ile sevgi ve şefkat olmak üzere dört boyuttan oluşan bir yapı olarak belirtilmiştir. Bu dört yapı bireylerin ilişkiye ve birbirlerine karşı yakınlık düzeylerini arttırmaktadır. Yakınlık, bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarında önemli bir gereksinimdir (Descutner ve Thelen, 1991: 218; Pielage ve ark., 2005: 455-464). Nitekim, Waring'e (1998) göre evli kişilerin birbirleri ile romantik yakınlık kurmaları evlilik sürecinin devamlılığında önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanında, bireylerin partnerlerine karşı yakınlık hissetmemeleri boşanma sürecine etki eden en temel sebeplerinden biri olarak görülmektedir (Sears ve ark., 2022: 801-802). Romantik ilişkide yakınlık kurmanın yanı sıra ilişki doyumunu etkilemesi beklenen değişkenlerden biri de bireylerin romantik ilişkide kendini açma düzeyleridir.

Kendini açma davranışı en temel haliyle, kişinin kendine ait duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını başka bir kişiye sözel bir şekilde aktarma sürecidir (Gültekin, 2001: 231-241). Bireyler, sosyal bir varlık olmanın gereği olarak sağlıklı bir ilişki kurmak amacıyla duygu ve düşüncelerini başka kişi veya kişilere aktarma ihtiyacı içindedirler. Bu ihtiyaç bireyin diğerleri ile iletişim kurması ve sürdürmesinde motive edici önemli etkenlerden biridir. Bireylerin özellikle yakın ilişkilerde kendilerini açmaları karşılıklı olarak güveni ve kabulü sağlayacağından ilişkinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilecektir (Ataşalar, 1996: 20-25). Bu bağlamda, bu araştırmada romantik ilişkide yakınlık ve romantik ilişkide kendini açmanın birlikte ilişki doyumunu açıklamada ne derece rol oynayacağı belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, 20-45 yaş arasındaki genç yetişkin bireylerde romantik ilişkide kendini açma düzeyi ve romantik ilişkide yakınlık ile ilişki doyumu arasındaki ilişkiyi incelemek üzere ilişki tarama modeline dayalı nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve/veya daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005: 114). Araştırmada, bağımlı değişken ilişki doyumu, bağımsız değişkenler ise romantik ilişkide yakınlık ve romantik ilişkide kendini açma düzeyi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de yaşayan ve en az bir kez romantik ilişki yaşayan 300 genç yetişkin birey oluşturmaktadır. Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yaşayan katılımcılara kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, araştırmacıya vakit ve maliyet bakımından kolaylık sağlaması sebebiyle tercih edilmiştir. Katılımcıların %48,7’si kadın (n=146) ve %51,3’ü erkek (n=154) erkektir. Yaş dağılımı 20 ile 45 arasında değişmekte ve ortalaması $27,753 \pm 6,467$ olarak saptanmıştır.

Veri toplama aracı olarak; katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, kişilerin ilişki doyumlarını ölçmek amacıyla İlişki Doyum Ölçeği (İDÖ), romantik ilişkilerde yakınlık düzeyini ölçmek için “Romantik İlişkilerde Yakınlık Ölçeği (RİYÖ)” ve romantik ilişkide kendini açma düzeyini ölçmek amacıyla “Romantik İlişkide Kendini Açma Ölçeği (RİKADÖ)” kullanılmıştır.

Araştırma için gerekli verilerin toplanabilmesi amacıyla, öncelikle araştırmada kullanılması planlanan veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için ilgili kişilerden ölçeklerin kullanım izinleri istenmiştir. Ölçeklerin uygulanmasına başlamadan önce İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Birimi’nden "Etik Kurul İzni " alınmıştır. Veri toplama sürecinin internet ortamında yapılabilmesi amacıyla, hazırlanan sorular “Google Forms” yöntemi ile oluşturulmuş ve gönüllü katılımcılara iletilmiştir. Katılımcılara hakları, çalışmanın amacı, ölçeklerin doldurulması sırasında dikkat edilmesi gerekenler, uygulama süresi ve uygulamanın gizliliği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Tüm katılımcıların araştırmaya gönüllü bir şekilde katıldıklarına ilişkin izinleri alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle uç değer analizi ve normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunlukları Shapiro-Wilk testi ve basıklık ve çarpıklık değerleri ile test edilmiştir. Yapılan inceleme doğrultusunda

verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma verilerinin değerlendirilme aşamasında öncelikle frekans, yüzde, minimum, maksimum, ortalama, medyan ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistik analizlerden faydalanılmıştır. Ardından, demografik değişkenler ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığını test etmek için t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan sonuçlarda gruplar arası farkı bulmak için Post-Hoc (Tukey testi ve LSD testi) uygulanmıştır. Değişkenlerin birbiriyle ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve romantik ilişkilerde yakınlık ve romantik ilişkide kendini açma puanlarının ilişki doyumunu ne kadar yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda, genç yetişkinlerin yaşa göre ($F(3, 296) = 2,810; p = 0,040 < 0,05$), cinsiyete göre ($t(298) = 2,919; p = 0,004 < 0,05$), ilişki durumuna göre ($F(4, 295) = 60,155; p = 0,000 < 0,05$), ilişkiye devam etme süresinde göre ($F(2, 260) = 75,543; p = 0,000 < 0,05$), şu anki romantik ilişkinin varlığına göre ($t(298) = 7,590; p = 0,000 < 0,05$) ve en uzun ilişki süresine göre ($F(2, 297) = 14,599; p = 0,000 < 0,05$) ilişki doyumu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Regresyon analizleri sonucunda, romantik ilişkide kendini açma toplam ve romantik ilişkilerde yakınlık değişkenlerinin ilişki doyumu toplam puanının %37,6'sını açıkladığı görülmüştür. Bu bağlamda romantik ilişkide yakınlık ($\beta = 0,484$) ve kendini açma ($\beta = 0,155$) değişkenlerinin ilişki doyumunu yordadığı saptanmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında romantik ilişkide yakınlık değişkeninin açıklık alt boyutunun ($\beta = 0,244$); kendini açma değişkeninin güven alt boyutunun ($\beta = 0,382$) ilişki doyumunu yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlişki doyumu, yakın ilişkiler, kendini açma, genç yetişkin, ilişkilerde yakınlık

Kaynakça

Ataşalar, J. (1996). "Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Kendini Açma Davranışları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Descunter, C. J., Thelen, M. H. (1991). "Development and Validation of a Fear-of-Intimacy Scale". *Psychological Assessment: A journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3 (2), pp. 218.

Etchevery, P. E., Benjamin, L., & Charania, Mahnaz R.(2008). "Perceived Versus Reported Social Referent Approval and Romantic Relationship Commitment and Persistence". *Personal Relationships*, 15, pp. 281–295.

Gable, S. L., et al. (2003). "He Said, She Said", *Psychological Science*, 14 (2), pp. 100–105.

Gülaydın, G., Semerci, B. (2018). "Romantik İlişkisi Olan Yetişkin Bireylerin İlişki Doyumlarının Bağlanma Stilleri, Benlik Saygısı ve Kişilerarası İlişki Tarzları Açısından İncelenmesi". Psikoloji Araştırmaları, 3 (6), 2018 ss 14-25.

Gültekin, F. (2001) "Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Kimlik Gelişimleri Açısından İncelenmesi". Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (14), ss. 231-241.

Hook, M. K., et al. (2003). "How Close Are We? Measuring Intimacy And Examining Gender Differences". Journal of Counseling and Development, 81 (4), pp.462-472.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 28. Baskı. Nobel Akademik Yayıncılık.

Küçükarslan, Müzeyyen, "Mersin Üniversitesi Öğrencilerinin Romantik İlişkilere Yönelik İnançlarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Romantik İlişki Yaşama Durumu Değişkenlerine Göre İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Moss, Barry F., Schwebel, A. I. (1993). "Defining Intimacy in Romantic Relationships". Family Relations, 42(1), pp. 31-37.

Pielage, S. B., et al. (2005). "Adult Attachment, Intimacy and Psychological Distress in a Clinical and Community Sample". Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of Theory and Practice, 12 (6), pp. 455-464.

Rusbult, C. E. (1983). "A Longitudinal Test of The Investment Model: The Development (And Deterioration) Of Satisfaction and Commitment in Heterosexual Involvements". Journal of Personality and Social Psychology, 45(1), pp. 101-117.

Satıcı, B., Deniz, E. M. (2018). "Cinsiyetin Romantik İlişki Doyumu Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması". Elementary Education Online, 17(2), ss. 1077-1095.

Sears, M., et al., (2002). "A Multidimensional Evaluation of Intimacy", European Psychiatry, 65 (1), pp. 802-803.

Waring, E., M. (1988). "Enhancing Marital Intimacy Through Facilitating Cognitive Self-Disclosure" New York: Routledge.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okul Psikolojik Danışmanlarına/Rehber Öğretmene İlişkin Metaforik Algıları

Ayşe Hülya Baydın Aslan ¹, Zeynep Eymirli ^{1,*}, Ezgi Akbulut ², Meral Özertürk ⁴ & Seval Sarı ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Dokuz Eylül Üniversitesi

ezeznepe@gmail.com

Problem Durumu

Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB,2020). Bu kapsamda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, kişinin bir bütün olarak gelişmesini sağlayacak ortamı yaratarak kişinin kişisel gelişimine yönelik ihtiyaçlarını karşılamasına yardım etmeyi hedeflemektedir (Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008). Bu amaç ve hedefi gerçekleştirmekle görevli çalışanlar psikolojik danışman veya rehber öğretmen olarak adlandırılmaktadır. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğininin 21. maddesinde okullarda görev yapan rehber öğretmen/psikolojik danışmanlarının resmi görevlerini şu şekilde açıklamıştır (MEB, 2020): Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevleri madde 21’de (1) Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirir. (2) Gelişimsel ve önleyici hizmetler; (3) İyileştirici hizmetler; (4) Destek hizmetler; (5) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını ders yılı boyunca sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygular ve programın etkililiğini ders yılı sonunda değerlendirir. Ayrıca eğitim kurumu müdürünün vereceği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar.

Okul yöneticilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri/rehberlik servisi ve rehber öğretmenler ile işbirliği içinde çalışması, öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesinde, istenmeyen davranışların önlenmesinde ve takım çalışmasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde hayati bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu çalışma ile bu kapsamda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmenlere yönelik metaforlarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Metafor, insanların duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmada kullandıkları çeşitli yöntemlerden biridir. Metafor olay, nesne ve olguları daha iyi açıklayabilmek için dilin sembolik temsil gücü açısından büyük önem kazanan yapılardır. Metaforlar, fikirleri açıklamada, bilgiyi organize etmede ve anlayışı aydınlatmada kullanılan etkili araçlar olarak dikkat çekmektedir. Bir tür algı aracı olarak metaforlar temel olarak bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmek olarak ifade edilmektedir (Arnett,

1999; Clarcken, 1997, Akt. Cemaloğlu, Sezgin, Şahin ve Sönmez, 2017). Sosyal bir gerçeği aktarmada, sözlerin gerçek anlamları dışında benzetmelerden yararlanılarak kullanıldığı bir iletişim aracı olduğu belirtilen metafor (mecaz), Türk Dil Kurumu (2015) sözlüğünde, “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde tanımlanmıştır (Balcı, 2008; Memduhoğlu ve Dalçipek, 2016; TDK, 2015).

Genel olarak çalışmalar incelendiğinde, okul PDR öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin bakış açılarına göre rehber öğretmenlerinin resmî görev ve sorumluluklarını ne derece gerçekleştirdikleri üzerinde durmaktadır (Bayar ve Çalışkan, 2022; Bayraktar, 2020; Çöp, Gül, Çakır ve Eker, 2023; Dağlı, 2014). Bununla birlikte, yasa ya da yönetmeliklerce tanımlanmayan ancak PDR öğretmenlerinin çeşitli sebeplerle yapmak zorunda kaldıkları işlere dönük çalışmalar da mevcuttur. Okul örgütünün en önemli ve etkin paydaşlarından biri olan rehberlik öğretmenlerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin benzetmelerinin (metefor-mecaz) neler olduğunu tespit etmek oldukça önemlidir. Bu konuda derinlemesine bulgulara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıardan değerlendirildiğinde çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmen kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, rehber öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi deseni kullanılmıştır. Bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Olgubilim deseni nitel araştırma anlayışının merkezinde yer almaktadır. Olgubiliminin amacı, deneyimleri yaşadıkları şekliyle, başka bir deyişle "yaşanmış deneyimler" olarak tanımlamaktır (Mayring, 2000). Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir görüşe yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun, Samsun il merkezindeki okullarda 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan 18 okul yöneticisi ve 18 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplama Aracı

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber ğretmen kavramına ilişkin “Rehber ğretmen.....gibidir. Çünkü.....” şeklindeki soruyu cevaplamalarına ilişkin algılarını değerlendirmek için form kullanılmıştır. Literatür araştırmısından sonra soru oluşturulmuş, oluşturulan soru iki uzman akademisyen tarafından incelenmiş, geri bildirimleri göz önüne alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Form ve araştırmanın kapsamı, amacı görüşmeden önce katılımcılara açıklanmış ve sonrasında uygulanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Betimsel analiz dünyayı veya bir olguyu karakterize eder -kim, ne, nerede, ne zaman ve ne lde sorularına cevap verir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin belirttiği metaforların analizinde ve yorumlanmasında Saban’ın (2008) belirttiği süreçlerden yararlanılmıştır. Nitel içerik analizi, ham verileri geçerli çıkarım ve yorumlara dayalı kategoriler veya temalar halinde yoğunlaştırmak için tasarlanmış bir süreci içerir. Bu süreç, araştırmacının dikkatli incelemesi ve sürekli karşılaştırma yoluyla verilerden tema ve kategorilerin ortaya çıktığı tümevarımsal akıl yürütmeyi kullanır (Patton, 2002). Katılımcılardan toplanan veriler kategoriler ve kodlar şeklinde ifade edilmiştir. Veriler tablolarda belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma devam ettiğinden bulgular ve sonuçlar geniş olarak kongrede sunulacaktır. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular, çalışmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber ğretmen kavramına ilişkin olumlu ve olumsuz metaforlar üretmişlerdir. Rehber ğretmen kavramına yönelik olumlu metaforlardan bazıları, rehberlik eden, danışılan, yol gösteren, el feneri, ışık, akciğer, melek, kalkan, yoldaş, terazi, koruyucu, hatırlatıcı, kılavuzluk eden, sorun zen, dinleyen, acil servis, dost, sırdaş, ana baba, kraliçe, krizi yöneten şeklinde sıralamışlardır. Olumsuz metaforlardan bazıları ise dosyaya evrak hazırlamakla uğraşan, boş oturan, istenmeyen ğrenci sorunlarını zemeyen, egosu şişkin, gereksiz, duvar, ulaşılamayan, pano, şeklinde metaforlar üretmişlerdir. Okul yöneticileri ise yolgösterici, yardımcı, güven verici, sorun üzücü, mihmandar, okulun bel kemiği, lider, ko, zm odası gibi olumlu metaforlar geliştirirken, bekçi, yatma yeri, mesai kavramı olmayan, kapalı kutu gibi olumsuz metaforlar da üretmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, ğretmen, psikolojik danışman, rehber ğretmen, metaforik algı

Kaynakça

Bakioğlu, A ve Gayık Asyalı, S. (2005). Rehber օđretmenlerin buldukları kariyer evrelerine gօre okul yօnetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. M.Ő. Atatőrkk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 21, 89-110.

Bayar, A ve alışkan, G. (2022). Mesleğin ilk yıllarında psikolojik danışmanların yaşadığı sorunlar. Eğitim ve օđretim Araştırmaları Dergisi, 11(3), 158-171.

Bayraktar, Y. (2020). Rehber օđretmenlerin okulda karřılařtıkları sorunlara yօnelik gօrőřlerinin belirlenmesi. Yűksek Lisans Tezi. Sakarya Őniversitesi Eđitim Bilimleri Enstitűsű.

Bűyűkօztűrk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgűn, օ. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel arařtırma yօntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cemalođlu, N., Sezgin, F., řahin, F., Sօnmez, E. (2017). Okul műdűrlerinin okul, օđretmen, օđrenci ve veli kavramlarına iliřkin metaforik algıları. Milli Eđitim Dergisi, 46(216), 79-101.

օp, E., řeref Gűl, ř., akır, O ve Eker, C. (2023). Okul rehberlik hizmetlerine yօnelik օđretmen gօrőřleri. Ulusal Eđitim Dergisi. 3(5).774-792.

Dađlı, S. (2014). Rehber օđretmen ve psikolojik danıřmanların kendi mesleklerine iliřkin algıları űzerine nitel bir arařtırma. Doktora Tezi. İstanbul Őniversitesi Eđitim Bilimleri Enstitűsű.

Koçak-Bıçak, D. ve Ottekin Demirbolat, A. (2019). Okul psikolojik danıřmanlarının okul yօneticileri ve օđretmenlerden beklentileri. Tűrk Eđitim Bilimleri Dergisi, 17(2), 236-257.

Mayring, P. (2000). Nitel sosyal arařtırmaya giriř (ev. Adnan Gűműř ve M. Sezai Durgun). Adana: Baki.

Memduhoğlu, H.B ve Dalıek, F. (2016). օđretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. International Journal of Social Science, 47,137-148.

Meřeci, F., օzcan, N., Bozdemir, P. ve Diđerleri. (2007). օđretmen ve műdűrlerin okul psikolojik danıřma ve rehberlik servisine yօnelik algıları. Hasan Ali Yűcel Eđitim Fakóltesi Dergisi, 7(1), 157-171.

օzbař, M. ve Yalçın, S. (2017). Okul műdűrlerinin rehberlik hizmetlerinin yօnetimine iliřkin performansları konusunda psikolojik danıřman gօrőřleri. International Journal of Eurasia Social Sciences, 8(26), 62-77.

Investigating the Predictive Roles of Perceived Stress, Valuing, Cognitive Defusion, and Mindfulness on Academic Procrastination: An Acceptance and Commitment Therapy Perspective

Gizem Ekici ^{1,*} & Funda Barutçu Yıldırım ²

¹ Trakya Üniversitesi

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi

gizemekici@trakya.edu.tr

Problem Statement

Academic procrastination, defined as the intentional delay of academic tasks despite knowing the potential negative outcomes (Steel & Klingsieck, 2016), is prevalent among university students, with over 70% regularly engaging in this behavior (Klingsieck et al., 2013). Various studies have identified negative consequences of academic procrastination, such as heightened anxiety and depression, poorer physical health, reduced well-being, and decreased academic performance (Kim & Seo, 2015; Sirois & Pychyl, 2013). Researchers have also explored its antecedents to develop strategies for overcoming it. Klingsieck (2013) suggests that the research on antecedents of procrastination can be organized into four key perspectives: differential psychology, motivational and volitional psychology, clinical psychology, and situational perspective. The differential psychology perspective views procrastination as a personality trait related to traits like conscientiousness and neuroticism, while the motivational and volitional psychology perspective connects it to motivation, goal orientation, self-control, and time management (Steel & Klingsieck, 2016). Clinical psychology links procrastination to anxiety, depression, and personality disorders, whereas the situational perspective attributes it to contextual factors like task and teacher characteristics (Steel & Klingsieck, 2016).

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) offers a unique perspective on academic procrastination by emphasizing the psychological flexibility model. This model encompasses six interconnected processes, each existing on a spectrum from flexibility to inflexibility: acceptance vs. experiential avoidance, cognitive defusion vs. cognitive fusion, self-as-context vs. conceptualized-self, present-focused attention vs. past/future orientation, clear values vs. unclear values, and committed action vs. inaction/impulsivity (Hayes et al., 2012). Experiential avoidance, identified by Hayes et al. (2012) as a core pathological process in psychopathology, involves avoiding uncomfortable thoughts, emotions, and sensations, often leading to counterproductive behavior. Within this context, academic procrastination can be viewed as a cognitive fusion with internal experiences, alongside the reliance on experiential avoidance as a strategy for short-term mood regulation, ultimately resulting in negative long-term consequences for students (Gagnon et al., 2016). Recent research has revealed significant relationships between certain constructs of the psychological flexibility model and academic procrastination. Studies have shown an inverse relationship between stress and procrastination (Ma et al., 2023). Similarly, research revealed that greater levels of mindfulness are linked to reduced procrastination, though some studies report no significant link (Cheung & Ng, 2019; Schutte & Del Pozo De Bolger, 2020). However,

research on other key concepts of the psychological flexibility model, such as cognitive defusion and values, is limited. Gagnon et al. (2016) found that cognitive defusion did not significantly predict procrastination. Additionally, Glick et al. (2014) reported that while acceptance, mindfulness, and values collectively contributed to predicting procrastination beyond the influence of anxiety, none of these constructs individually predicted procrastination among university students.

Based on the existing literature, the main purpose of the current study is to examine the predictor roles of perceived stress, valuing (progress and obstruction), cognitive defusion, and mindfulness on Turkish university students' academic procrastination. There is mounting interest in applying the psychological flexibility model of ACT within university settings and counseling centers (Gagnon et al., 2016). If key psychological processes central to the psychological flexibility model are associated with academic procrastination, these findings could have significant implications for utilizing ACT interventions to address this issue among university students.

Method

The current correlational study used convenience sampling to recruit undergraduate students over the age of 18 in Türkiye. The final sample comprised 308 undergraduate students after data cleaning and outlier check. Among these, 206 were female (66.9%), 99 were male (32.1%), one identified as non-binary (0.3%), and two identified with another gender (0.6%). The sample included 37 freshmen (12%), 114 sophomores (37%), 49 juniors (15.9%), and 107 seniors (34.7%). The ages of participants ranged from 19 to 33 years ($M = 22.34$, $SD = 2.04$).

In the current study, six data collection instruments were utilized. These were Tuckman Procrastination Scale (Tuckman, 1991; Uzun Özer et al., 2013), Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983; Çelik-Örücü & Demir, 2009), Mindful Attention Awareness Scale (Brown & Ryan, 2003; Özyeşil et al., 2011), Drexel Defusion Scale (Forman et al., 2012; Aydın & Yerin-Güneri, 2021), Valuing Questionnaire (Smout et al., 2014; Aydın & Aydın, 2021), and demographic information form. The study received approval from the Trakya University Human Subjects Ethics Committee on March 27, 2024. Data were collected using an online survey platform, METU Survey, and distributed through social media platforms (Instagram, Facebook, Twitter) and classroom settings. Participants were informed about the study's purpose and provided informed consent.

Before the primary analysis, a set of preliminary analyses, including data screening, missing values and outliers check, assumptions check for multiple regression analysis, descriptive analysis, and Pearson correlation analysis, were performed. Confirmatory factor analysis was employed to verify the factor structures of each data collection instrument, and Cronbach's alpha coefficients were calculated to check the reliability. Subsequently, multiple regression analysis was conducted to examine the predictive roles of perceived stress, valuing (progress and obstruction), cognitive defusion, and mindfulness on academic procrastination.

Expected/Temporary Results

Prior to conducting the primary analysis, the assumptions of multiple regression analysis, including sample size, multivariate outliers, normally distributed errors, homoscedasticity, independence of errors, linearity, multicollinearity, and normality, as outlined by Tabachnick and Fidell (2013), were examined. The results indicated that all assumptions were met, with no violations detected. Results of Pearson's correlation coefficients revealed that all correlations were significant. Perceived stress ($r = -.28, p < .01$), progress ($r = -.48, p < .01$), cognitive defusion ($r = -.30, p < .01$), and mindfulness ($r = -.39, p < .01$) were shown to be negatively correlated with academic procrastination, whereas obstruction ($r = .48, p < .01$) was shown to be positively correlated with academic procrastination. According to the results of the multiple regression analysis, the predictors accounted for 31% of the variance ($R^2 = .55, F(5;307) = 735.12, p < .01$). Among all predictors, progress ($\beta = -.29, p < .01$), obstruction ($\beta = .29, p < .01$), and mindfulness ($\beta = .07, p < .05$) were significant predictors of academic procrastination. In contrast, perceived stress and cognitive defusion did not significantly predict academic procrastination among Turkish university students.

Keywords: Academic procrastination, acceptance and commitment therapy, perceived stress, valuing, cognitive defusion, mindfulness

References

- Aydın, G., & Yerin-Güneri, O. (2021). The Drexel Defusion Scale: Reliability and validity of the Turkish version. *Sakarya University Journal of Education*, 11(1), 67–82. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.770582>
- Aydın, Y., & Aydın, G. (2017). Değer Verme Ölçeği (DVÖ)'ni Türk kültürüne uyarlama çalışması [Adaptation of Valuing Questionnaire (VQ) into Turkish culture]. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 64–77.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Çelik-Örücü, M. Ç., & Demir, A. (2009). Psychometric evaluation of perceived stress scale for Turkish university students. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(1), 103–109. <https://doi.org/10.1002/smi>
- Cheung, R. Y., & Ng, M. C. (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 141, 123–126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.015>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385–396.

Forman, E. M., Herbert, J. D., Juarascio, A. S., Yeomans, P. D., Zebell, J. A., Goetter, E. M., & Moitra, E. (2012). The Drexel Defusion Scale: A new measure of experiential distancing. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 1(1-2), 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2012.09.001>

Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 97–102. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.04.002>

Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 81–88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>

Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976–1002.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>

Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397–412. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0060>

Ma, X., Li, Z., & Lu, F. (2023). The influence of stressful life events on procrastination among college students: multiple mediating roles of stress beliefs and core self-evaluations. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1104057, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1104057>

BİLSEM Grup Tarama Uygulamasında Başarılı Olmuş Öğrencilerin Ebeveynlerinin BİLSEM Hakkındaki Görüş ve Beklentilerinin Nitel Desende İncelenmesi

Ramazan Çok ^{1,*}, Metehan Çelik ² & Yunus Emre Aydın ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Çukurova Üniversitesi

ramazancokpdr44@gmail.com

Problem Durumu

Tarihsel süreçte, üstün zekalı/yetenekli tanımı onlara sunulacak eğitim ve sosyal politikaların hedefleri doğrultusunda birtakım geçişlere maruz kalmıştır (Stepnes ve Karnes, 2000: s.219). Bu geçişlere rağmen nesnel kriterlere göre bazı tanımlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda komisyonlar kurulmuş, nesnel kriterlere göre, akranlarından daha üst zihinsel beceriler gösteren veya yaratıcı yeteneğe sahip olan çocuklar üstün yetenekli olarak kabul edilmiş ve gelişimleri için özel destekler veya hizmetler gerektiren çocuklar olarak sınıflandırılmıştır (Stepnes ve Karnes, 2019: s.219). Bunu takiben Avusturalya’da yapılan bir kongrede ise (Marland, 1972: s.6-8), genel entelektüel yetenek, akademik başarı, hızlı, yaratıcı ve üretken düşünme, liderlik, görsel ve uzamsal yetenek, psikomotor yeteneklerden birkaçında ya da bu kombinasyonların birçoğunda daha üstün çocuklar bu tanıma dahil edilmiştir. Dünyada ve Türkiye’de özel yetenek kavramı için literatürde “üstün zekâlı, üstün yetenekli ve üstün zekâlı/yetenekli çocuklar” kavramları kullanılmaktadır (Gürler, Şahin ve Akdal, 2023: s. 275). Özel yetenek alanında çalışmalar yapan Ataman ve Sak (2018), “gifted” kavramına vurgu yapmışlar. Kavramın İngilizce karşılığı incelendiğinde bir anlamda “bahşedilen hediye, doğuştan gelen” anlamlarına yakın bir muhtevası olduğu görülmektedir (OED, 2024). Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB), özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel yetenekli birey “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderlik, özel bir akademik yeteneğe sahip olma, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket edip yüksek düzeyde performans gösteren” olarak tanımlanır [MEB/ORGM, (2024)]. Zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar ve kuramlar incelendiğinde zekanın, eğitim ve çevresel faktörlerle geliştirilebilir olduğu ve genetik temellerinin bulunduğu yönündedir (Çuhadar, 2017). Bu özellikler öğretmen, aile ve çevreleri tarafından fark edilebilir (Koç, 2015). Bu nedenle tanılanma işlemi birçok aşamadan oluşur. MEB (2024) üstün yeteneklileri tanımlarken ilk olarak öğretmenler tarafından gözlem formlarının doldurulması, ardından genel grup tarama uygulamaları ve bunda başarılı olan öğrencilerin ise bireysel değerlendirme (zekâ testi) tabi tutulmasına karar vermiştir.

Tanı alan özel yetenekli öğrencilerin normal eğitim müfredatı ve sınıf içi araç ve gereçlerin yetersiz kalmasından ötürü özel eğitime ihtiyaç duyarlar (Sak, 2018). Osmanlı Devleti zamanında özel yeteneği olan bireyleri belirlemek ve eğitimlerini uygulamaya yönelik Enderun Mektebi kurulmuştur (Karaman, 2017). Genç Cumhuriyetin üstün yetenekli bireylerin eğitimi alanındaki en önemli ilk uygulaması 1929 yılında kabul edilen 1416 sayılı “Yabancı Ülkelere Gönderilecek Öğrenciler Hakkında Kanun” yasasıdır [Türkiye Cumhuriyeti Mevzuat Bilgi Sistemi, (MEB 2024)] Sonraki aşamalarda ise 1993 yılında

Ankara’da ilk Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) kurulmuştur (Karaman, 2017). Özel eğitim yönetmeliğinde “Örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarından özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere BİLSEM’ler açılır” ibaresi yer almaktadır (MEB, 2024).

Eğitim-öğretim; ebeveyn, öğrenci, öğretmen, idari bölümler ve diğer birimler arasında birbirini etkileyen unsurlardan oluşur (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 202019). Bu nedenle özel yeteneklilerin eğitim süreçlerinde ebeveynlerin BİLSEM algıları, beklentileri ve bu beklentilerle BİLSEM’in sağlamak istediği hedeflerin uyuşması önemli görülmektedir. Nitekim Özbay’a (2013) göre ailelerin büyük bir kısmı, üstün yeteneğin ne demek olduğunu bilememektedir. Ailelerin fark ettikleri tek durum çocuğun farklı olduğudur. Keskin, Samancı ve Aydın, (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, velilerinin üstün yeteneklilik konusunda bilgi eksikliklerinin olabileceğini vurgulamışlardır. Velilerin BİLSEM’e yönelik algılarının incelendiği araştırmalar mevcuttur (Yerli, 2022; Alkan, 2013, Çavuşoğlu ve Semerci, 2015; Koç, 2016). Bu araştırmaların örneklemi incelendiğinde katılımcıların bireysel değerlendirme aşamasını geçmiş öğrencilerin ebeveynleri olduğu görülmektedir. Bu ebeveynlerin algıları ve deneyimleri, BİLSEM ile ilgili görüş ve beklentileri literatür anlamında değerlidir ancak BİLSEM’e kayıt yaptırdıktan sonra algı ve deneyimlerinin şekillenmiş olabileceği göz önüne alınmalıdır. Nitekim bazı öğrenciler bireysel değerlendirme aşamasını geçememektedir. Bu durumda bazı ebeveynlerde başarısızlık, hayal kırıklığı deneyimlebilmektedirler. Bu algıların belirlenmemiş olması ve velilerin önceden bilgilendirilmemesi bir problem durumu olarak ele alınabilir. Bu örneklem grubunun algı ve deneyimlerinin ele alınması literatür karşılaştırması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin beklenti ve algılarına yönelik geliştirilecek programlarında içeriğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

BİLSEM grup tarama uygulamasında başarılı olmuş öğrencilerin ebeveynlerinin BİLSEM’i nasıl algıladıkları, beklentileri nelerdir? soruları araştırmanın sorularıdır. Buna bağlı olarak bu araştırma nitel araştırmalardan olgu bilimsel (fenomenolojik araştırma) desende yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2012). Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: s.69). İnsanlar ortak şeyler yaşarlar ancak algılama biçimleri aynı değildir (Patton, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çalışılan problem durumuna dair yaşantıları olan bireylerin çeşitliliğini mümkün olduğunca en üst düzeyde yansıtmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 119). Maksimum çeşitliliği sağlamak adına ebeveynler seçilirken (yaş, cinsiyet, eğitim

düzeıı, aile yapısı, yerleşim yeri) gibi değişkenler mümkün olduğunca çok sayıda yansıtılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar Gaziantep ili Şahinbey RAM'a 2022-2023 eğitim öğretim döneminde BİLSEM bireysel tanılama için gelen ebeveynlerdir. Toplam 197 ebeveyn den veri alınmış ancak sorulardan en az bir tanesini yanıtlamayanlar analizden çıkarılması kararlaştırıldığı için toplam 130 katılımcı analize dahil edilecektir.

Veri Toplama Araçları/Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafında geliştirilen kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, meslek, eğitim durumu, algılanan gelir düzeyi, aile yapısı, yerleşim yeri, BİLSEM hakkında bilgi edindikleri kaynaklar ile ilgili bilgi alınmıştır. Açık uçlu soru olarak da BİLSEM hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sizce BİLSEM'in çocuğunuza sağlayacağı katkılar nelerdir? BİLSEM'den beklentileriniz nelerdir? şeklinde üç soru sorulmuş ve yazılı şekilde yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken nitel analiz metotlarından içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde "ne" sorusunun cevabı aranır. Amaç bir verideki örüntülerin daha önceden belirlenmiş kavramsal açıklamalar doğrultusunda çözümlenmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın üç sorusu ilk önce bu doğrultuda analiz edilmiştir. Sonrasında ise neden ve nasıl sorularına yanıt bulmak adına içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde önceden belirgin olmayan kavramsal yapılar kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Basit kodlamalar yapıldıktan sonra literatürün dışında araştırmacılar tarafından bazı kavramsal boyutlar oluşturulmuştur. İki analiz kullanılmasının nedeni araştırmaya katılan örneklem biriminin fazla olması ve buna bağlı örüntülerin çeşitlilik göstermesidir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama süreci öncesi-sonrası, verilerin analizleri, analizler sonrası raporlama aşamalarının hepsinde araştırmacılar görüşmeler yapmışlardır. Betimlemelerin gücünü artırmak için doğrudan alıntılara yer verilecektir. Veriler araştırmacılar tarafından dikkatli bir biçimde toplanarak yedeklenmiş ve güvenli bir yerde elektronik olarak saklanmıştır. Araştırmacıların görüşme sürecinde rolleri açık bir biçimde ifade edilerek araştırmacılar tarafından belirlenen rollere sadık kalınmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık katsayısı belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Velilerin BİLSEM'i ilgi, yetenek, müzik, resim, sanat gibi alanların desteklediği bir kurumdan ziyaden ağırlıklı olarak bir öğretim kurumu olarak algılamakları bulgusuna ulaşılmıştır. Velilerin ilgi ve yeteneklerin geliştirilmediği takdirde zamanla körelebileceğini fark ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili üstün yetenekliliği "cevher, robot yapımı, tasarım ve teknoloji, projelerin geliştirilmesi, ufkun açılması, özel yetenek, üstün özellikler, ileri seviyede eğitim, doğuştan getirilen farklı beceriler" gibi sözcükleri vurgulamış olmaları üstün yeteneklilik konusunda bazı bilgilere sahip olduğunu

göstermektedir. Ebeveynler BİLSEM'in bakış açısı, vizyon, kendini keşfetme, kendini geliştirme, hızlı düşünme, zekâ gelişimi, problem çözme, hafıza, eleştirel ve analitik düşünme, uçuk fikirleri organize etme gibi katkılarının olacağını ifade etmişlerdir. Bununla beraber BİLSEM'de olmanın; özgüven, sosyalleşme, psikolojik olarak iyi gelmesi, yeni dostluklar, kendini ifade etme becerisini geliştirmesi, duygusal destek, empati gibi sosyal-duygusal ve psikolojik katkılarının olacağını da öngörmektedirler. Ebeveynlerin BİLSEM'den beklentileri incelendiğinde daha iyi bir eğitim, akademik başarıyı artırması, dersleri geliştirmesidir. Bunun yanında çoklu zekâ kuramına göre desteklenmesi, somut ürünler ortaya koyması, teknolojik tasarımlar yapması, deney ve gözlem yapabilmesi, problem çözme becerilerini geliştirmesi gibi üstün yeteneğin doğasına uygun beklentilerinin olduğu da görülmektedir. Eğitimde akademik rekabet, çoktan seçmeli değerlendirmelerin olması gibi nedenlerden ötürü ailelerin ağırlıklı olarak akademik konulara vurgu yapmasının karşılıklı belirlenim ilkesi gereği olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilim sanat merkezi, ebeveynler, özel yeteneklilik, fenomenolojik desen

Kaynakça

Çuhadar, C.H. (2017). Müziksel zekâ. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26(3), 1-12.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). How to Design and Evaluate Research in Education. (10th ed), McGraw-Hill Education. <https://saochhengpheng.wordpress.com> adresinden çevrimiçi olarak alınmıştır.

Gürler, B. G., Şahin, A., & Akdal, D. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(3), 273-293. Doi: 10.30855/gjes.2023.09.03.002

Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitime yönelik algıları. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 289-304.

Karaman, Ö. (2017). Üstün zekâlı öğrencilerin seçimi ve velileri ile ilgili betimsel değerlendirme. Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi, 9(5), 21-24.

Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., ve Aydın, S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(2), Özel Sayı, 78-96.

Koç, İ. (2015). Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri. Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 3(1), 39-53

Marland Jr, S. P. (1971). Education of the Gifted and Talented. Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education. [ED056243] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf> adresinden 17.05.2024 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır.

Stephens, K. R., & Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional children*, 66(2), 219-238. Doi: 10.1177/001440290006600206

MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2024). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.24736.pdf> adresinden çevrimiçi olarak alınmıştır.

MEB, Türkiye Cumhuriyeti Mevzuat Bilgi Sistemi. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1416.pdf> adresinden çevrimiçi alınmıştır.

OED (2024). Oxford English Dictionary. www.oed.com adresinden 14.08.2024 tarihinden çevrimiçi olarak alınmıştır.

Özbay, Y., (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri, Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf adresinden çevrimiçi alınmıştır.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.Ed) Ankara: Pegem Akademi.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 114-133.

Sak, U. (2018). Üstün zekâlılar: Özellikleri, Tanımları, Eğitimleri. (7. Baskı, ISBN: 978-605-7989-47-5) Ankara: Vize Yayıncılık.

Yerli, M. S. (2022). Velilerin BİLSEM'e Yönelik Algıları-Kahta Bilssem Örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 110-117.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokulda Çocuğu Olan Annelerde Ebeveyn Öz-Yeterliliği ile Ebeveyn Tükenmişliği İlişkisinde Ebeveyn Stresinin Rolü

Yahya Aktu

Siirt Üniversitesi
y.aktu@siirt.edu.tr

Problem Durumu

Aile yaşamındaki değişimler çeşitli aile sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Bu problemlerden biri de ebeveyn tükenmişliğidir. Araştırmalar, her 20 ebeveynden birinin ebeveyn tükenmişliği yaşadığını göstermektedir (Roskam vd., 2018). Ebeveynler, zorlu yaşam olaylarıyla başa çıkamadıklarında ebeveyn tükenmişliği yaşayabilirler. Ebeveyn tükenmişliğinin ebeveyn ihmali, ebeveyn şiddeti, uyku bozukluğu ve sorunlu alkol kullanımı gibi olumsuz sonuçları olabilir (Mikolajczak vd., 2020). Bu kanıtlar, ebeveyn tükenmişliğinin aile üyelerinin yaşamlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Ebeveyn tükenmişliği ebeveyn stresini azaltan kaynaklar ile artıran faktörler arasındaki dengesizlikten kaynaklanmaktadır (Roskam vd., 2022). Ebeveyn tükenmişliği, çocuk yetiştirmede ebeveyn rollerinin uzun süreli belirsizliğinin bir sonucu olarak da ortaya çıkabilir (Liu vd., 2023). Literatürde psikopatolojik davranışlar, olumsuz deneyimler ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkiyi gösteren kesitsel ve boylamsal çalışmalar bulunmaktadır (Mikolajczak vd., 2021). Küreselleşme ile birlikte bireyciliğin ön plana çıktığı ifade edilebilir. ABD, Almanya ve Kanada gibi bireyci toplumlarda bireyciliğin ebeveyn tükenmişliğini artıran önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Ancak kolektivist bir kültür olarak kabul edilen Türkiye’de ebeveyn tükenmişliğine ilişkin literatür sınırlıdır (Arıkan vd., 2020). Bu bağlamda, ebeveynlik kültürünün karmaşık doğası nedeniyle, bu çalışma Türk annelerinde ebeveyn tükenmişliğini etkileyen faktörleri incelemeye odaklanmaktadır.

Ebeveyn tükenmişliği ve ebeveyn stresi arasındaki ilişki literatürde araştırmaların odak noktası olmuştur. Ancak, ebeveyn stresi, ebeveyn tükenmişliği ve ebeveyn öz-yeterliliğini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma literatürdeki bu boşluğu gidermek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn stresini azaltan faktörlerden biri ebeveyn öz-yeterliliği iken (Crnic ve Ross, 2017), psikolojik dayanıklılık ve öz-nezaket ebeveyn tükenmişliğini önleyen faktörlerden ikisidir (Paucsik vd., 2021; Urbanowicz vd., 2023). Ebeveyn stresi ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişkinin altında yatan mekanizmayı açıklayabilir. Bu bağlamda ebeveyn öz-yeterliliğini artırmanın ebeveyn stresini ve ebeveyn tükenmişliğini azaltmak için yararlı bir strateji olabileceği öngörülmektedir.

Ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn tükenmişliği arasında önemli bir ilişki tanımlanmış olmasına rağmen bu ilişki üzerindeki mekanizmayı açıklayabilmek için daha çok bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ilkokulda çocuğu olan annelerde ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn tükenmişliği ilişkisinde ebeveyn stresinin aracı rolünü incelemektir. Öngörülen aracılık modeli, ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn tükenmişliği arasında (H1) ve ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn stresi arasında

bir ilişki olduğunu varsaymaktadır (H2). Ayrıca, ebeveyn stresi ile ebeveyn tükenmişliği arasında bir ilişki olduğunu öne sürmektedir (H3). Son olarak, ebeveyn stresinin ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn tükenmişliği arasında bir aracı rolünün olduğunu öne sürülmektedir (H4).

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları yaşları 23 ile 50 arasında değişen 134 anneden oluşmaktadır. Katılımcıların 25'i (%18.7) büyükşehirde, 55'i (%41.0) il merkezinde, 44'ü (%32.8) ilçede ve 10'u (%7.5) köyde ikamet etmektedir. Katılımcıların 23'ü (%91.8) eşiyile birlikte, 2'si (%1.4) tek başına ve 9'u (%6.7) anne veya babasıyla çocuklara bakmaktadır. Katılımcıların 20'si (%14.9) düşük algılanan sosyo-ekonomik statüye, 82'si (%61.2) orta algılanan sosyo-ekonomik statüye ve 32'si (%23.9) yüksek algılanan sosyo-ekonomik statüye sahiptir. Katılımcıların 14'ü (%10.4) ilkokul, 17'si (%12.7) ortaokul, 52'si (%38.8) lise ve 51'i (%38.1) üniversite mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Ebeveyn Tükenmişliği Değerlendirmesi (Arikan vd., 2020), Ebeveyn Öz-Yeterlilik Ölçeği (Cavkaytar vd., 2014) ve Ebeveyn Stres Ölçeği (Kaymak-Özmen ve Özmen, 2012) ölçme araçları kullanılmıştır. Ebeveyn Tükenmişliği Değerlendirmesi, dört boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 0-6 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe psikometrik özellikleri şu şekildedir: $\alpha = 0,96$, $x^2/df = 2.43$, RMSEA= 0.05, SRMR= 0.07, AGFI= 0.91, CFI= 0.91, GFI= 0.93. Ebeveyn Öz-Yeterlilik Ölçeği, tek faktörlü ve 17 maddeli bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1-7 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0,95$ olarak bulunmuştur. Ebeveyn Stres Ölçeği ise, tek faktörlü ve 16 maddeli bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1-4 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları şu şekildedir: $\alpha = 0,85$, $x^2/df = 2.43$, RMSEA= 0.05, RMR= 0.03, RMS = 0.04, AGFI= 0.91, CFI= 0.91, GFI= 0.93.

Veri Analizi

Öncelikle veriler normallik varsayımları açısından incelenmiştir. Buna göre tüm değişkenlerin $\pm 1,5$ arasında olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2019). İkinci olarak değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Aracılık analizinde ise Hayes'in bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Model 4, 5.000 yeniden örnekleme ve %95 güven aralığı ölçütleri uygulanmıştır (Hayes, 2018). Buna göre güven aralığının sıfırı içermemesi dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişkenler arasındaki korelasyon sonuçlarına göre, ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn tükenmişliği ($r = -0.562$, $p < .01$) ve ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn stresi ($r = -0.262$, $p < .01$) arasında negatif bir

ilişkisi tespit edilmiştir. Ebeveyn tükenmişliği ile ebeveyn stresi arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,458$, $p < .01$).

Aracılık analizi sonuçlarına göre, ebeveyn öz-yeterliliğinden ebeveyn stresine giden yolun anlamlı olduğu görülmüştür [$\beta = -0,110$, $p < .01$, %95 CI (-0,180 / -0,040)]. Ebeveyn öz-yeterliliğinden ebeveyn tükenmişliğine giden yolun anlamlı olduğu saptanmıştır [$\beta = -0,386$, $p < .001$, %95 CI (-0,497 / -0,274)]. Ebeveyn stresinden ebeveyn tükenmişliğine giden yolun da anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$\beta = 0,644$, $p < .001$, %95 CI (0,380 / 0,908)]. Ebeveyn öz-yeterliliğinin ebeveyn tükenmişliği üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır [$\beta = -0,457$, $p < .001$, %95 CI (-0,573 / -0,341)]. Ebeveyn öz-yeterliliği ile ebeveyn tükenmişliği ilişkisinde ebeveyn stresinin dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu görülmüştür [$\beta = -0,071$, %95 CI (-0,145 / -0,021)]. Model sonucunda değişkenlerin ebeveyn tükenmişliğinin %32'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2 = 0,315$, $F(1, 132) = 60,857$, $p < .001$). Bu bulgulara göre ilkokulda çocuğu olan annelerde ebeveyn öz-yeterliliği arttıkça ebeveyn stresi ve ebeveyn tükenmişliği azaltmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn öz-yeterliliği, ebeveyn tükenmişliği, ebeveyn stresi

Kaynakça

Arikan, G., Üstündağ-Budak, A. M., Akgün, E., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2020). Validation of the Turkish version of the Parental Burnout Assessment (PBA). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(174), 15-32.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24th ed.). Pegem Akademi.

Cavkaytar, A., Aksoy, V., & Ardıç, A. (2014). Ebeveyn öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 69-76.

Crnic, K., & Ross, E. (2017). Parenting stress and parental efficacy. KR Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 263-284). Springer International Publishing.

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.

Liu, S., Zhang, L., Yi, J., Liu, S., Li, D., Wu, D., & Yin, H. (2023). The Relationship between parenting stress and parental burnout among Chinese parents of children with ASD: A moderated mediation model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 1-11.

Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2021). Beyond job burnout: Parental burnout! *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 333-336.

Mikolajczak, M., Gross, J. J., Stinglhamber, F., Lindahl Norberg, A., & Roskam, I. (2020). Is parental burnout distinct from job burnout and depressive symptoms? *Clinical Psychological Science*, 8(4), 673-689.

Özmen, S. K., & Özmen, A. (2012). Anne baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 20-35.

Paucsik, M., Urbanowicz, A., Leys, C., Kotsou, I., Baeyens, C., & Shankland, R. (2021). Self-compassion and rumination type mediate the relation between mindfulness and parental burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8811.

Roskam, I., Bayot, M., Mikolajczak, M. (2022). Parental Burnout Assessment (PBA). ON Medvedev, CU Krägeloh, RJ Siegert, NN Singh (Eds.) *Handbook of Assessment in Mindfulness Research*. Springer, Cham.

Roskam, I., Brianda, M. E., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The parental burnout assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9, 758.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* title: Using multivariate statistics. Pearson Education, 5(7), 481–498.

Urbanowicz, A. M., Shankland, R., Rance, J., Bennett, P., Leys, C., & Gauchet, A. (2023). Cognitive behavioral stress management for parents: Prevention and reduction of parental burnout. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(4), 100365.

Yakın İlişkileri Geliştirmede Çiftlerin Birlikte Yol Olması: Bir Program Uyarlaması

Ayça Saraç^{1,*} & Meral Atıcı¹

¹ Çukurova Üniversitesi
aycasarac@gmail.com

Problem Durumu

Çiftlerin ilişkilerini etkili bir şekilde yönetebilmelerine ve geliştirebilmelerine yardımcı olacak bilgi ve becerileri öğrenebileceklerine dair ampirik kanıtlar oldukça fazladır (Duran & Hamamcı, 2010; Sevim, 2018; Şirin, & Bayrakçı, 2020). Sağlıklı ilişkiyi oluşturan bilgi ve becerinin aktarımının mümkün olduğu gerçeği, çift ilişkisi geliştirme programlarının popüleritesini son 50 yılda oldukça arttırmıştır (Job, Thurmaier, Engl, & Hahlweg, 2016). Bu programlar, ilişkilerin geliştirilmesi, evlilik öncesi hazırlık, evliliğin zenginleştirilmesi, çiftlerin eğitimi gibi konuları içine almaktadır. İlişki ve evlilik eğitimi programlarıyla çiftlerin ilişkilerini sürdürme ve geliştirme becerilerini kazanmalarına odaklanılır (Folder, Power, Rietdijk, Christensen, Togher, & Parker, 2024).

Şu an birçok ülkede, farklı kurumlarda (ruh sağlığı merkezleri, hastaneler, üniversiteler vb.) çift ilişkisi geliştirme programlarından faydalanılmaktadır (Engl, Thurmaier, & Hahlweg, 2022). Programların içeriği, ilişkilerdeki hangi öğrenme yaşantısına odaklanıldığına ve hedef kitleye (birey, çift ya da aile) göre değişiklikler gösterse de iletişim, çatışma çözme, finansal yönetim gibi ortak içerikler dikkat çekmektedir. Halihazırdaki programlar incelendiğinde, eğitimin ne kadar süreceği, ilişkinin hangi sürecine (evlilik öncesi ya da sonrası) müdahale edileceği gibi farklıklar görülse de temelde ilgilenilen nokta ilişki becerileri ve ilişki dinamikleridir. Bu araştırmada kapsamında, Avrupa'da geçerliliği deneysel olarak pek çok kez kanıtlanan EPL'nin (Ein Partnerschaftliches Lernprogramm) Türk kültürüne uyarlanması hedeflenmiştir.

EPL'nin ilk hedefi problem çözme etkileşimi sırasında ortaya çıkan olumsuz davranışların sıklığını azaltmak, olumlu davranışların sıklığını arttırmak ve çiftlerin ilişkileriyle ilgili problemleri etkili bir şekilde çözmeyi öğrenmelerini sağlamaktır. EPL programının bir diğer hedefi ise, çiftlerin ilişkilerindeki temel alanlara dair beklenti ve değerlerini konuşmalarını sağlamak, böylece birbirleri ve ortak yaşamları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. EPL ağırlıklı olarak genç çiftlere ve ilişki süresi kısa olan çiftlere evlilik öncesi eğitim kapsamında sunulmaktadır. Bu program, henüz ilişkilerinde ciddi çatışmalar yaşamayan çiftlere yönelik bir önleme programı niteliğinde olup, uzun süreli ya da yoğun ilişki çatışmaları bulunan çift ilişkilerine hitap etmemektedir. Zira çözülmemiş çatışmalar yeni becerilerin öğrenilmesini zorlaştırır ve çiftlerin eski iletişim alışkanlıklarına kısa sürede dönmeleri gibi bir riski de kendisinde taşır. Dolayısıyla EPL'nin olası problemlerin önüne geçerek, çiftleri sağlıklı ilişkilere taşımada kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Yöntem

Çalışma kapsamında EPL (Kaiser, Hahlweg, Fehm-Wolfsdorf & Groth, 1998) Türk kültürüne uyarlanmıştır. Programın Türkçe çevirisi her iki dile de hakim iki ayrı araştırmacı tarafından yapılarak, elde edilen çeviriler karşılaştırılmıştır. Çeviri süreci tamamlandıktan sonra programın son hali, programı geliştiren araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir.

EPL, yaklaşık 2 ila 2,5 saat süren altı haftalık oturumlar halinde ya da bir hafta sonu toplantısı şeklinde (genellikle Cumartesi'den Pazar'a öğleden sonraya kadar) yürütülmektedir. Programın oturum başlıkları arasında, iyi iletişim, duyguları ifade etme, çatışma çözümü, ilişki beklentilerinin konuşulması, cinsellik gibi konular yer almaktadır. Çiftlerin programda yer alan konularla ilgili eğitilerek beceri kazanmaları söz konusudur. Grup büyüklükleri 2-6 çift arasında değişmekte ve her grup için bir ila üç nitelikli eğitmen grubu yönetmektedir. Çiftlerin öğrendikleri becerileri içselleştirmeleri adına fazlaca uygulama yapmaları desteklenmekte, uygulama öncesinde sürecin ne şekilde ilerlemesi gerektiği eğitmenler tarafından canlandırılmaktadır. Eğitmenler her çiftin uygulama sürecini takip ederek, zorlandıkları yerlerde müdahalelerde bulunmaktadır. Çiftler, oturumların bir kısmında büyük grupla çalışırken bir kısmında ise partnerleri ile baş başa çalışmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yakın, uzun süreli, samimi ilişkiler birçok insan için refah kaynağıdır. Sağlıklı ilişkiler yaşayan insanların, ilişkilerini daha doyum verici buldukları yapılan araştırmalarca ortaya koyulmuştur (Saraç, Hamamcı, & Güçray, 2015; Yalçın & Ersever, 2010; Yılmaz & Kalkan, 2010). Bu nedenle yakın ilişkilerdeki problemlere odaklanmak ve çiftlerin karşılaştıkları zorluklarla neler yapabilecekleri üzerine çalışmak, doyum verici ilişkiler ortaya çıkarmada anlamlı olacaktır. Çiftleri yakın ilişkilerdeki zorluklarla baş edebilir hale getirmek, bu sorunların kökleşip yıkıcı hale gelmesinin önüne geçebilir. Program aracılığı ile çiftlerin yaşantısal yollarla birlikte gelişmelerini sağlamak ve onları sağlıklı evlilik ilişkilerine taşımak mümkün olabilir. Bunun yanında çiftlerin ilişkileri için bir araya gelerek çalışmalarını aralarındaki yakınlığı arttırarak, ilişkinin ilerleyen süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Yakın ilişkiler, psikoeğitim programı, problem çözme

Kaynakça

Duran, Ş., & Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 87-100.

Engl, J., Thurmaier, F., & Hahlweg, K. (2022). Prevention of Divorce: Results of a 25-Year Follow-Up Study. *Verhaltenstherapie*, 32(Suppl. 1), 96-106.

Folder, N., Power, E., Rietdijk, R., Christensen, I., Togher, L., & Parker, D. (2024). The effectiveness and characteristics of communication partner training programs for families of people with dementia: A systematic review. *The Gerontologist*, 64(4), 1-19.

Job, A., Thurmaier, F., Engl, J., & Hahlweg, K. (2016). Evidence-Based Approaches to Relationship and Marriage Education. J Ponzetti (Ed.), In evidence-based practices in skills-based programs (pp. 197-216).Routledge.

Kaiser, A., Hahlweg, K., Fehm-Wolfsdorf, G., & Groth, T. (1998). The efficacy of a compact psychoeducational group training program for married couples. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(5), 753.

Saraç, A., Hamamcı, Z., & Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunun yordanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 69-81.

Sevim, Y. (2018). Evlilik Öğretilebilir mi?. *Journal of International Social Research*, 11(61), 48-66.

Şirin, H. D., & Bayrakçı, E. (2020). Romantik İlişki Geliştirme Programı'nın (RİGP) romantik ilişki doyumu ve romantik inanç düzeyine etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 145-165.

Yalçın, İ., & Ersever, O. (2010). İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyum düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, T., & Kalkan, M. (2010). Evlilik Öncesi İlişkileri Geliştirme Programının Çiftlerin İlişki Doyumuna Etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 75-93.

Öğretmenler ve Çocuk Cinsel İstismarı

Nasibe Kandemir Özdiñç^{1,*} & Ayşe Turan¹

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi
nkozdiñc@gmail.com

Problem Durumu

Yetiş'in (2017) yaptığı çalışmada öğretmen ve eğitim yöneticilerinin çocuk istismarı ve ihmalinin bildirim konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu ancak bildirim süreci ve sistemini değerlendirmede kararsızlıklar yaşadıkları, bildirim sürecine ilişkin yol haritalarının net olmadığı görüldüğü belirlenmiştir. Baltacı'nın (2023) çalışmasında çocuk cinsel istismarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayanlara göre çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik olumlu tutum düzeyleri daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayekin'in (2014) yaptığı araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik tutumları ile yaş, mesleki kıdem, çocuk hakları eğitimi alma, çocuk ihmal ve istismarı konulu eğitim alma ve daha önce cinsel istismara uğramış öğrenci vakası görme değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varmıştır. Buna karşın olası bir çocuk cinsel istismarı durumunda nereye bildirimde bulunacağını bilmediği belirlenmiştir. Can Yaşar, Erbasan, Akçeşme, Korkmaz ve Gedik'in (2018) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin çocuğa yönelik cinsel istismar tutumlarını bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çocuğa yönelik cinsel istismar tutumları ile cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenleri arasında ilişkinin olduğu ancak kıdem, çocuk ihmal ve istismarı konusunda eğitim alma ve eğitim gereksinimi ve cinsel istismarın belirtilerini tanımlamada kendini hazır hissetme değişkenleri arasında ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Can Yaşar, Kaya ve Karaca'nın (2021) yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğretmenlerin mezun oldukları programa, okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine, öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda eğitim alma durumuna, öğretmenlerin Milli Eğitim politikaları kapsamında çocuk ihmal ve istismarı şüphesi bildirim yükümlülüğü durumuna ve öğretmenlerin Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sonuçlar birbirleriyle örtüşmemektedir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak yapılan bu araştırmada çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik öğretmen tutumlarının bazı demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu ve varsa sayısı, branş, çocuk cinsel istismarına yönelik bilgi kaynağı, meslekte görev yılı, cinsel istismara yönelik bilgi kaynağı, okulda/sınıfta cinsel istismar vakasıyla karşılaşıldığında ilk nereye bildirimde bulunacağı) göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın alt problemleri olan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları “cinsiyet” değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları “yaş” değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

- Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları “medeni durum” değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları “çocuk sayısı” değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları “brans” değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları “meslekte görev yılı” değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları “çocuk cinsel istismarına yönelik bilgi kaynağı” değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları “okulda/sınıfta cinsel istismar vakasıyla karşılaşıldığında ilk nereye bildirimde bulunacağı” değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumlarının bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu ve varsa sayısı, brans, meslekte görev yılı, çocuk cinsel istismarına yönelik bilgi kaynağı, okulda/sınıfta cinsel istismar vakasıyla karşılaşıldığında ilk nereye bildirimde bulunacağı) açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırma betimsel tarama modelindedir (Karakaya, 2012). Araştırmanın katılımcılarını Afyonkarahisar’da görev yapmakta olan 115’i kadın 50’si erkek, 165 okul öncesi, sınıf ve rehber öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, kartopu örnekleme tekniği yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu” ile “Çocuk Cinsel İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “Demografik Bilgi Formu”nda öğretmenlerin demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı vb.) yönelik bilgileri sorulmuştur. ÇCİBYTÖ ise Choo, Walsh, Chinna ve Tey (2013) tarafından geliştirilmiş ve Koç, ekşi ve Türk (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, 13 maddeden ve 3 alt boyuttan (Raporlama rolüne bağlılık, raporlamaya sistemin etkili yanıt vereceğine güvenme ve raporlamamanın sonucu hakkında endişelenme) oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde ölçekler Google form kullanılarak ve çıktı alınıp elden dağıtılarak iki farklı şekilde örneklem dahilindeki öğretmenlere araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsel istismarı bildirmeye yönelik tutumlarının düzeyine bakıldığında 4.88 ile en yüksek puan alan madde “Cinsel istismarın çocuklar üzerindeki uzun vadeli etkilerinin önlenmesi için, öğretmenlerin çocuklara yönelik cinsel istismarı bildirmesi gerekir” iken 2.96 ile en düşük puan alan maddenin “Okul idaresi benimle aynı fikirde olmasa bile çocuk cinsel istismarını bildirirdim” olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumları ile öğretmenlerin yaş grubu, bransı, çalıştığı kurumu, meslekte görev süresi, okulda/sınıfta cinsel istismar vakasıyla karşılaşıldığında ilk nereye bildirimde bulunacağı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Diğer yandan cinsel istismarı bildirme tutumlarının, öğretmenlerin cinsiyeti, sahip olduğu çocuk sayısı ve çocuk cinsel istismarına yönelik bilgi kaynağı açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk cinsel istismarı, istismarı bildirme

Kaynakça

Ayekin, D. N. (2014). Anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerin cinsel istismara uğrayan çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No: 366253) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baltacı, K. (2023). Denizli Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk Cinsel İstismarı İle İlgili Bilgi Durumları Ve İstismarı Bildirmeye Yönelik Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi (Tez No: 811840) [Uzmanlık Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Can Yaşar, M., Erbasan, Ö., Akçeşme, B., Korkmaz, Ç. ve Gedik, H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutumlarının İncelenmesi, *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(73), 1-16.

Can Yaşar, M., Kaya, Ü. Ü., ve Karaca, N. H. (2021). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Cinsel İstismarının Bildirimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(2), 715-737.

Choo, W.Y., Walsh, K., Chinna, K., Tey, T.P. (2013). Teacher Reporting Attitudes Scale (TRAS): Confirmatory and Exploratory Factor Analyses With a Malaysian Sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(2), 231-253.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Anı Yayınları.

Koç, S., Ekşi, H. ve Türk T. (2020). Psychometric properties of teachers' attitudes toward reporting child sexual abuse scale: Turkish form. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19(1), (173-182). <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yetiş, O. (2017). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Bildirimine Yönelik Öğretmen Tutumları (Tez No: 478809) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Uyumun Yordayıcıları: Yaşam Doymu, Mizah Yoluyla Başa Çıkma ve Umut

Özge Erduran Tekin

Milli Savunma Üniversitesi Hava Harp Okulu
oerduran@hho.msu.edu.tr

Problem Durumu

Bireyin sahip olduğu kişisel sıkıntı duygusu ve bunların günlük hayat içerisindeki işlevselliği etkileme düzeyi psikolojik uyum olarak adlandırılmaktadır (Cruz ve diğerleri, 2019). Artan psikolojik uyumun kişinin yaşamının pek alanını olumlu olarak etkilediği, içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını kolaylaştırdığı ve ruh sağlığı olumlu olarak etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle yüksek psikolojik uyum, kişinin olumlu yönde işlevsellik sergileyerek aktif ve sağlıklı bir yaşam sürebilmesi için büyük önem taşır (Yıldırım ve Solmaz, 2021). Üniversite öğrencileri yetişkin olmaya dair pek çok şeyi ilk kez deneyimledikleri, gelişimsel açıdan önemli bir geçiş süreci içerisinde (Berman ve diğerleri, 2009; Yang ve diğerleri, 2017). Bu noktada pek çok açıdan değişim süreci içinde bulunan, içinde buldukları dönemin sosyoekonomik süreçlerinden oldukça fazla etkilenen üniversite öğrencilerinin genel psikolojik uyumlarını olumlu olarak etkileyen değişkenlerin neler olduğunu incelemek önleyici rehberlik hizmetlerine ve koruyucu ruh sağlığı hizmetlerine fayda sağlayacaktır.

Psikolojik uyumun ilişkili olduğu pek çok değişken olmakla birlikte, yaşam doyumundaki artışın da psikolojik uyum ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Chambers ve diğerleri, 2017). Bunun yanı sıra bireyin yaşadığı sıkıntıların üstesinden gelmede mizahı bir baş etme aracı olarak kullanmasının yaşamını olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir (Lefcourt, 2001). Aynı şekilde umut da bireyin iyilik halini güçlendiren ve tam fonksiyonda bulunmasını sağlayan değişkenlerden biridir (Martin, 2007). Bu nedenle yaşam doyumundaki, mizah yoluyla başa çıkmak ve umut düzeyindeki artışın üniversite öğrencilerinin genel psikolojik uyumlarını olumlu yönde etkileyebileceği varsayılmaktadır. Alanyazında Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yaşam doymu, mizah yoluyla başa çıkma ve umut düzeylerinin genel psikolojik uyumlarını yordamasının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik uyumlarının yordayıcısı olarak yaşam doymu, mizah yoluyla başa çıkma ve umut düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında oluşturulan alt amaçlar şunlardır:

- Üniversite öğrencilerinin genel psikolojik uyumları, yaşam doyumları, mizah yoluyla başa çıkmaları ve umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları, mizah yoluyla başa çıkmaları ve umut düzeyleri genel psikolojik uyumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmaya toplamda 498 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği, Yerlikaya (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği, Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Umut Ölçeği, Yıldırım ve Solmaz (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Genel Psikolojik Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim görmeye devam eden öğrencilerde kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 19 ile 30 arasında ($X=25.25$) değişmektedir. Öğrencilerin 247'si kadın (%49.6) ve 251'i erkek (%50.4) olup Hukuk, Eğitim, Sağlık Bilimleri ve Mühendislik bölümlerinde öğrenim görmeye devam etmektedir. Çalışmada ikiden fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır (Heppner ve diğerleri, 2013). Araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair katılımcı öğrencilerinden gönüllü onam alınmıştır. Veriler hazırlanan çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Analizlere başlamadan önce eksik ya da hatalı yapılan herhangi bir kodlama olup olmadığı ve çarpıklık, basıklık kat sayıları incelenerek verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Betimleyici istatistiklerin ve Pearson korelasyon katsayısının yanı sıra mizah yoluyla başa çıkmanın, umudun ve yaşam doyumunun genel psikolojik uyumu yordayıcılığını sınamak için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere bakıldığında umut ile mizah yoluyla başa çıkma arasında ($r= .41, p< .001$), yaşam doyumu ($r= .18, p< .001$) arasında ve genel psikolojik uyum ($r= .15, p< .001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Yine analizler sonucunda mizah yoluyla başa çıkma ile yaşam doyumu ($r= .37, p< .001$) arasında ve genel psikolojik uyum ($r= .38, p< .001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yaşam doyumu ile genel psikolojik uyum arasında ($r= .49, p< .001$) anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda yaşam doyumu ilk blokta, mizah yoluyla başa çıkma ikinci blokta ve umut üçüncü blokta analize sokulmuştur. Analiz sonucuna göre üç model de genel psikolojik uyumu anlamlı düzeyde yordamıştır. Yaşam doyumunun genel psikolojik uyumdaki varyansın %32'sini açıkladığı ($\beta=.57, p< .001$) görülmüştür. Yaşam doyumunun etkisi kontrol edildiğinde ikinci blokta yer alan mizah yoluyla başa çıkmanın ilave olarak varyansın %3'ünü ($\beta=.20, p< .001$) açıkladığı görülmüştür. Yaşam doyumu ve mizah yoluyla başa çıkmanın etkisi kontrol edildiğinde, üçüncü blokta yer alan umut puanlarının ilave olarak varyansın %2'sini açıkladığı ($\beta=.17, p< .001$) görülmüştür. Açıklanan toplam varyansa bakıldığında ise yaşam doyumu, mizah yoluyla başa çıkma ve umudun genel psikolojik uyumdaki varyansın toplam %37'sini açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik uyum, yaşam doyumu, mizah yoluyla başa çıkma, umut, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Berman, S. L., Weems, C. F. ve Petkus, V. F. (2009). The prevalence and incremental validity of identity problem symptoms in a high school sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(2), 183–195. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0117-6>

Chambers, S. K., Ng, S. K., Baade, P., Aitken, J. F., Hyde, M. K., Wittert, G., Frydenberg, M. ve Dunn, J. (2017). Trajectories of quality of life, life satisfaction, and psychological adjustment after prostate cancer. *Psycho-Oncology*, 26(10), 1576-1585.

Cruz, R. A., Peterson, A. P., Fagan, C., Black, W. ve Cooper, L. (2020). Evaluation of the Brief Adjustment Scale-6 (BASE-6): A measure of general psychological adjustment for measurement-based care. *Psychological services*, 17(3), 332–342. <https://doi.org/10.1037/ser0000366>

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250–1262. <https://doi.org/10.17755/esosd er.263229>

Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Kivlighan, D. M., Jr. (2013). Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri (D. M. Siyez, Çev.) Mentis Yayıncılık

Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4287-2>

Martin, K. K. (2007). *Measuring hope: Is hope related to problem solving and criminal behaviour in offenders?* (Master's thesis). University of Toronto, Toronto.

Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.

Yang, C. C., Holden, S. M. ve Carter, M. D. K. (2017). Emerging adults' social media self-presentation and identity development at college transition: Mindfulness as a moderator. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 212–221. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.006>

Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No. 241451) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ii8XViHxWnaEEIxpqCZ4A&no=W_1qFHG G4DPA UiDut Mg

Yıldırım, M. ve Solmaz, F. (2021). Testing a Turkish adaption of the Brief Psychological Adjustment Scale and assessing the relation to mental health. *Psikoloji Çalışmaları- Studies in Psychology*, 41(1), 231–245. <https://doi.org/10.26650/SP2020-0032>

Öz-Düzenleme, Bilişsel Esneklik ve Mizahın Akran Zorbalığı Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Lise Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme

Gökberk Üstüner ^{1,*} & İbrahim Tanrıkulu ¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
gokberk.ustuner@gmail.com

Problem Durumu

Akran zorbalığı, aynı akran grubu içinde bir başka bireye zarar verme amacı güden tekrarlayan saldırgan davranışlar olarak tanımlanır ve dünya çapında okullarda yaygın bir sorundur. Bu olgu, öğrencilerin psikolojik ve sosyal refahı üzerinde önemli sonuçlar doğurur ve anksiyete, depresyon, düşük özsaygı ve hatta intihar eğilimleri gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Olweus, 1993; Smith & Brain, 2000). Akran zorbalığının yaygınlığı ve etkileri, bu davranışa katkıda bulunan faktörlerin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesini gerektirir.

Araştırmalar, akran zorbalığına dahil olma veya mağduru olma olasılığını etkileyebilecek çeşitli bireysel özellikleri belirlemiştir. Bu özellikler arasında öz denetim, bilişsel esneklik ve mizah, potansiyel koruyucu ve yordayıcı rolleri nedeniyle dikkat çekmiştir (Baumeister, vd., 2007; Dennis & Vander Wal, 2010; Martin, vd., 2003). Bu çalışma, bu bireysel özellikler ile akran zorbalığı arasındaki yordayıcı ilişkiyi lise öğrencileri arasında incelemeyi amaçlamaktadır.

Öz denetim, kişinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını cazip ve dürtüsel durumlar karşısında düzenleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Baumeister, vd., 2007). Yüksek düzeyde öz denetime sahip olma, daha iyi akademik performans, daha sağlıklı ilişkiler ve riskli davranışlara daha az eğilim gibi birçok olumlu sonuçla ilişkilidir (Moffitt, vd., 2011). Akran zorbalığı bağlamında, öz denetim çift yönlü bir rol oynayabilir. Yüksek öz denetime sahip öğrenciler, dürtülerini ve duygularını daha iyi yönetebildikleri için akranlarına karşı saldırgan davranışlar sergileme olasılıkları daha düşüktür (Baumeister, vd., 2007). Ayrıca, bu öğrenciler zorbalık durumlarından kaçınma veya bu durumları dağıtma konusunda daha başarılı olabilirler, bu da onların mağdur olma riskini azaltmaktadır.

Bilişsel esneklik, iki farklı kavram arasında geçiş yapabilme ve aynı anda birden fazla kavramı düşünebilme zihinsel yeteneğidir (Dennis & Vander Wal, 2010). Değişen koşullara yanıt olarak düşünme ve davranışlarını uyarlama yeteneğini sağlayan yürütücü işlevlerin önemli bir bileşenidir. Bilişsel esneklik, problem çözme becerileri, yaratıcılık ve dayanıklılık ile ilişkilidir. Zorbalık senaryolarında, bilişsel esneklik etkili başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bilişsel olarak esnek olan öğrenciler, sosyal ipuçlarını doğru yorumlama, çatışmaları çözmek için yaratıcı çözümler geliştirme ve farklı zorbalık durumlarına yanıtlarını uyarlama konusunda daha donanımlı olmaktadır. Araştırmalar, bilişsel esnekliğin stres ve anksiyete düzeylerinin daha düşük olmasıyla bağlantılı olduğunu, bu durumun bireylerin zorbalıkla başa çıkma yeteneklerini daha da artırabileceğini göstermektedir (Rubin ve Martin, 1994). Bu nedenle, yüksek bilişsel esneklik hem

zorbalık yapma hem de zorbalığa maruz kalma durumlarına karşı koruyucu bir faktör olarak hizmet edebilir.

Mizah, akran ilişkilerini ve zorbalık dinamiklerini etkileyebilecek bir başka bireysel özelliktir. Mizah, olumlu etkileşimleri kolaylaştırarak ve akranlar arasında bağ kurarak sosyal bir yağlayıcı işlevi görür (Martin, vd., 2003). Mizah aynı zamanda stres ve zorluklarla başa çıkmaya yardımcı olan bir başa çıkma mekanizması olarak da işlev görmektedir. Akran zorbalığı bağlamında, mizah hem koruyucu hem de risk artırıcı etkilere sahip olabilir. Etkili bir şekilde olumlu mizah kullanan öğrenciler, daha güçlü akran ilişkileri kurabilirler (Jovanovic, 2011), bu durum onların zorba hedefi olma olasılığını azaltmaktadır. Ayrıca, mizah zorbalık durumlarını azaltmak ve akranlarından sosyal destek sağlamak için kullanılmaktadır (Fox, vd., 2010). Öte yandan, sık sık saldırgan mizah kullanan öğrenciler, akranlarından olumsuz tepkiler alabilirler, bu da onların zorbalık yapma ve zorbalık mağduru olma riskini artırmaktadır (Stieger vd., 2011).

Bu bireysel özelliklerin her biri öz denetim, bilişsel esneklik ve mizah zorbalık dinamiklerini bağımsız olarak etkileyebilse de bunların birleşik etkileri akran zorbalığını daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilir. Araştırmalar, bu özelliklerin genellikle karmaşık yollarla etkileşime girerek davranış ve sosyal sonuçları şekillendirdiğini göstermektedir (Smith, 2019; Johnson, 2020).

Akran zorbalığı üzerine artan literatüre rağmen, öz denetim, bilişsel esneklik ve mizahın zorbalık davranışları üzerindeki birleşik etkilerini inceleyen araştırmalara ihtiyaç vardır. Çoğu çalışma bu özellikleri tek başına ele almış ve bunların potansiyel etkileşimli etkilerini göz ardı etmiştir. Ayrıca, araştırmaların çoğu Batı bağlamında gerçekleştirilmiş olup, bu dinamiklerin farklı kültürel ortamlarda, örneğin Türkiye’de nasıl işlediğini ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilecektir. Nicel araştırma, sayısal verilerin toplanması ve analiz edilmesi suretiyle belirli bir olguyu açıklama ve genelleme yapma amacını taşır (Bryman, 2006). Bu çalışmada, tarama modellerinden kesitsel tarama deseni kullanılacaktır. Bu model dikkate alınarak lise öğrencilerinin belirli bir dönem içindeki öz denetim, bilişsel esneklik ve mizah düzeyleri ile akran zorbalığı deneyimleri arasındaki ilişkiler bu yöntemle incelenecektir.

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde liselere kayıtlı dokuz, on ve on birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise Türkiye’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilde eğitim öğretim veren liselerdeki dokuz, on ve on birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri seti, demografik bilgi formu, ergenlerde öz denetim becerileri ölçeği, bilişsel esneklik ölçeği, çocuklar için mizah tarzları ölçeği ve akran zorbalığı belirleme ölçeği aracılığıyla oluşturulacaktır. Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği, ergen bireylerin öz-denetim becerilerini ölçmek amacıyla Moilanen (2007) tarafından geliştirilmiştir. Harma (2008) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bilişsel Esneklik Ölçeği, Bilgin (2009b) tarafından geliştirilmiştir.

Bilişsel esneklik ölçeği semantik farklılıklar ölçeklerinin yapısına ve üç faktörlü bir yapıya uygun olarak hazırlanmıştır. Çocuklar İçin Mizah Tarzları Ölçeği, Fox ve diğerleri (2013) tarafından çocukların mizah tarzlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Anlı (2021) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği, Ayas ve Pişkin (2015) tarafından okullarda ergen akran grupları arasında görülen zorbalık olaylarını yapan “zorba” ve bu tür olaylara maruz kalan “kurban” öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Demografik bilgi formu olarak öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne/baba eğitim durumu ve okul türü bilgilerini toplamak için hazırlanmış bir form kullanıldı.

Toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerde, öz denetim, bilişsel esneklik, mizah ve akran zorbalığı düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Korelasyon analizinde, öz denetim, bilişsel esneklik, mizah ve akran zorbalığı arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde, öz denetim, bilişsel esneklik ve mizah düzeylerinin akran zorbalığını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, özdenetim, bilişsel esneklik ve mizahın akran zorbalığı üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Beklenen sonuçlar arasında, yüksek öz-denetim başarısına sahip öğrencilerin akran zorbalığına daha az maruz kalacağı ve zorbalık yapma eğilimlerinin düşük olacağı yer almaktadır. Özdenetim başarısı yüksek olan öğrenciler, akran zorbalığına daha az maruz kaldığı ve özdenetim başarısızlığı yüksek olan öğrenciler, akran zorbalığı yapma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin zorbalıkla daha etkili başa çıkacağı ve zorbalık yapma olasılıklarının düşük olacağı öngörülmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına maruz kalma durumlarıyla ilişkisi tespit edilmemiştir. Mizah tarzları açısından ise, katılımcı ve kendini geliştiren mizah tarzlarını kullanan öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma risklerinin düşük olacağı, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarını kullanan öğrencilerin ise zorbalık yapma eğilimlerinin artacağı beklenmektedir. Bu hipotezimizle ilgili de kendini yıkıcı mizah tarzını kullanan öğrencilerin hem zorbalık yapma hem de zorbalığa maruz kalmaya meyilli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenlerin de bu ilişkiler üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Demografik değişkenlerden cinsiyet, okul türü, yaş ve sınıf kademesi değişkenlerinin zorbalığa anlamlı etkileri bulunmuştur, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin ise anlamlı etkileri bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, bilişsel esneklik, öz denetim, mizah

Kaynakça

Anlı, G. (2021). Reliability and validity studies of the Turkish version of Humor Styles Questionnaire for Children. *Curr Psychol.* 40: 4416–4426.

-
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Bilgin, M. (2009b). Developing a cognitive flexibility scale: validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 343-354.
- Bryman, a. (2006). "Integrating Quantitative and Qualitative Research: How is it done?" *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Fox, C. L., Dean, S., & Lyford, K. (2010). Development of a humor styles questionnaire for children. *Current Psychology*, 29(3), 198-209.
- Harma, M. (2008). The impact of parental control and marital conflict on adolescents' selfregulation and adjustment. Middle East Technical University.
- Jovanovic, V. (2011). Do humor styles matter in the relationship between personality and subjective wellbeing? *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(5), 502-507.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Moilanen, K. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *Journal of Youth and Adolescence* 36(6):835-848.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing.
- Rubin, R. B., & Martin, M. M. (1994). The interpersonal communication competence scale. *Communication Research Reports*, 11, 33-44.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons from Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.

Smith, P. K. (2019). Bullying: Recent advances in research and theory. *Annual Review of Psychology*, 70, 409-430.

Stieger, S., Formann, A. K., & Burger, C. (2011). Humor styles and their relationship to explicit and implicit self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 747-750.

Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*

İsmail Seçer¹ & Ahmet Fatih Şenel^{1,*}

¹ Atatürk Üniversitesi
ahmetfatih.senel21@ogr.atauni.edu.tr

Problem Durumu

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı, temel olarak bir davranış ve sonucu arasında ilişki olmadığının öğrenilmesiyle, bireyin benzer koşullarda göstermesi gereken davranışı sergilememesi olarak tanımlanmaktadır (Maier & Seligman, 1976; Overmier & Seligman, 1967). Bu kavram Pennsylvania Üniversitesi'nde Seligman ve arkadaşlarının bir dizi köpek üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Hayvan çalışmalarından daha sonra Seligman ve arkadaşları modelin insanlarda işlevsel olup olmadığı üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda Abramson vd. (1978) yaptıkları çalışmalarında sonuçların bütün bireyler için kontrol edilemez olduğu vakalarla, sadece bazı kişiler için kontrol edilemez olduğu vakalar arasındaki farkı göstermediğini gözlemlenmiş. Ayrıca çaresizliğin ne zaman genel -özel veya ne zaman kronik – akut olduğunu da açıklayamadığını ortaya koymuşlardır. Bunun üzerine revize edilen teori de Abramson vd. (1978), bireylerin, beklenen bir durumu algıladıklarında çaresizliği bir nedene bağladıkları, bu seçilen bağlantının ise gelecekteki çaresizlik beklentisinin sürekli-şiddetli, geniş çaplı- dar olup olmayacağını ve çaresizliğin özgüveni azaltıp azaltmayacağını etkilediğini gözlemlemişlerdir. Bir başka deyişle bu modele göre bir birey çaresiz olduğunu bilirse, niçin çaresiz olduğunu sorgulayacak ve bunun için harekete geçeceğini bildirmişlerdir. Bu tanımdan yola çıkarak özellikle eğitim ve öğretim alanında öğrenilmiş çaresizlik kavramının önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Okullar, bireylerin uzun bir yaşam dönemi boyunca beden, duygu, zihin gelişiminin sağlanarak ve iyi alışkanlıklar kazanarak yetişmesini sağlayan kurumlardır (Millî Eğitim Temel Kanunu,1973; Millî Eğitim Bakanlığı,2013). Bireylerin uzun bir yaşam dönemi boyunca, ilgili gelişimlerinin ve alışkanlıklarının üst düzeyde tamamlanabilmeleri için bu önemli yapı içerisinde çeşitli konularda eğitim ve öğretim almakta, bu eğitim ve öğretimlerinin bir sonucu olarak da hayatta sağlıklı bir şekilde devam edebilmektedirler.

Bu eğitim ve öğretim faaliyetleri sırasında ise alan yazın incelendiğinde etkilenen birçok farklı psikolojik değişkenden söz etmek mümkündür. Bu psikolojik değişkenler arasında ise öğrenilmiş öz yeterlilik, benlik algısı, motivasyon ve performans kaygısı ile okul reddi gibi değişkenleri doğrudan içerdiği ya da etkilediği için önemli bir yere sahiptir (Macher vd., 2012; Peixoto & Almeida, 2010; Sorrenti vd., 2015; Sorrenti vd., 2016). Bu durum ise öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin belirlenmesinin özellikle sağlıklı bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında önemli kılacaktır. Bu bağlamda eğitim alan yazın incelendiğinde özellikle öğrenilmiş çaresizlik konusunda daha çok yetişkin bireylere yönelik olduğu ya da mevcut kullanılan ölçme araçlarının ise daha kısıtlı olarak alan yazında yer aldığı gözlenmektedir (Barutçu & Çöllü, 2020; Boysan, 2020; Celep, 2023; Hovardaoğlu, 1990; Tan, 2015).

Buradan hareketle araştırmanın amacı özellikle eğitim alanında, öğrenilmiş çaresizlik ve hâkim olma yönelimi konularını değerlendirmek için Sorrenti vd. (2015) tarafından geliştirilen Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışmalarının yapılmasıdır.

Yöntem

Bu çalışmada desen olarak, bir evrenin eğilimlerinin ve değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Creswell & Creswell, 2021). Araştırmanın örneklemini Elâzığ ilinde lise öğrenimi gören ve uygun örneklem yöntemi ile seçilen 519 kız ve 326 erkek toplam 845 bireyden oluşturmaktadır. Türkçeye uyarlanma sürecinde dil geçerliliği için uzman görüşünden yararlanılmış ve dil geçerliliği sağlandıktan sonra ölçeğin Türk kültürüne uyumunun belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik düzeyi ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile ölçülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ve araştırmacılarca hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarını daha yakından inceleyecek olursak, kişisel bilgi formu bireylerin cinsiyetini, yaşını, sınıfını, devam ettikleri okul türünü, kardeş sayıları ve ailelerinin sosyoekonomik durumları konusunda araştırmacıya bilgi sağlayan bir formken, öğrenilmiş çaresizlik ölçeği bireylerin öğrenilmiş çaresizlik ve hâkim olma yönelimi düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan beşli likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekten alınan yüksek puan bireylerin öğrenilmiş çaresizlik ve hâkim olma yönelimi düzeylerinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçek 24 madde ve iki alt ölçekten oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sırasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısının model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir (RMSA: .62, GFI: .94, CFI: .91, χ^2/df : 2,35). Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise öğrenilmiş çaresizlik alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değerleri; .75 iken hâkim olma yönelimi alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değerleri; .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamına ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .74 olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin öğrenilmiş çaresizlik ve hâkim olma yönelimi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılabilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenilmiş çaresizlik, okula bağlılık, faktör analizi, geçerlilik, güvenirlik

* Bu çalışma hazırlanmakta olan bir doktora tezinin belli bir aşamasını içermektedir.

Kaynakça

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>

Barutçu, E., & Çöllü, B. (2020). Öğrenilmiş Çaresizlik İle Motivasyon Arasındaki İlişki: Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma [The relationship between learned helplessness and motivation: A research on pamukkale university students]. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduiibfd/issue/53017/705003>

Boysan, M. (2020). An integration of quadripartite and helplessness-hopelessness models of depression using the Turkish version of the Learned Helplessness Scale (LHS). *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 650-669. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1612033>

Celep, A. G. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Yaşam Doyumu ve İş Doyumu Üzerine Etkisi. *SOSYAL GELİŞİM DERGİSİ*, 1(1), 101-114. <https://sosyalgelisimdergisi.com/index.php/pub/article/view/18>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma Tasarımı*. Nobel Yayıncılık.

Hovardaoğlu, S. (1990). Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Depresyon: Yükleme Biçimi Ölçeği Ve Beck Depresyon Ölçeğiyle Yapılan Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 221-230.

Macher, D., Paechter, M., Papousek, I., & Ruggeri, K. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 483-498. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0090-5>

Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3-46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Ankara: Resmi Gazete

Overmier, J. B., & Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63(1), 28-33. <https://doi.org/10.1037/h0024166>

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 157-175. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0011-z>

Sorrenti, L., Filippello, P., Costa, S., & Buzzai, C. (2015). A psychometric examination of the learned helplessness questionnaire in a sample of Italian school students. *Psychology in the Schools*, 52(9), 923-941. <https://doi.org/10.1002/pits.21867>

Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned helplessness and learning goals: role played in school refusal. a study on italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(2).

Tan, M. N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygısı, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Matematiğe Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Publication Number 28679834) [Master's, Necmettin Erbakan University (Turkey)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Turkey. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ortaokul-ogrencilerinin-matematik-kaygisi/docview/2572309513/se-2?accountid=8403>

Yaşam Alanlarında Algılanan Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*

Ahmet Fatih Şenel ^{1,*} & İsmail Seçer ¹

¹ Atatürk Üniversitesi
ahmetfatih.senel21@ogr.atauni.edu.tr

Problem Durumu

Öz-yeterlilik kavramının, genel olarak bireylerin istenen bir sonuca ulaşma amacıyla sergileyecekleri yeteneklerine olan temel inançları, kişinin kendi hayatı üzerinde kontrol sahibi olması, belirli sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkma ve kişinin davranışlarında ve çevresinde değişiklikler yapma yeteneği gibi birçok tanımı bulunmaktadır (Luszczynska vd., 2005; Matsumoto, 2009; VandenBos, 2015).

Temel olarak öz yeterlilik, Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır (Uysal, 2019). Bandura bu konudaki görüşlerinin ana hatlarıyla şöyle özetlemek mümkündür (Bandura, 2010); Bireyin oluşturabileceği bir öz yeterlilik algısı için kişinin motivasyon, performans, başarılar ve iyi oluşunun kaynaklık ettiği; bireylerin kendi çabaları ile istedik etkiler yaratacaklarına inanmadıkları süreç, sorumlulukları üstlenmek veya sebat göstermek için düşük bir motivasyona gösterdikleri; insanların öz yeterlilik inancını etkileyen, temel dört koşul olduğudur. Öz yeterlilik kavramını etkileyen bu dört koşula daha yakından baktığımızda: bireyin kendisini üstün olarak değerlendirebileceği deneyimler yaşaması, bireyin başarısına şahit olunması, bireyin başarılı olduğuna dair sosyal onay alması ve son olarak kişinin başarılı olmadığı durumlarda kişisel yetersizlik çıkarımı yerine daha gerçekçi çıkarımlar yapabilmesidir. Bir başka deyişle Bandura, öz yeterlilik kavramının bireyin çevresiyle yoğun bir şekilde etkileşimi sonucu oluşturduğunu ve bu kavramın bireyin sosyal doğasının bir parçası olarak etki yarattığını belirtmektedir. Bu bağlamda bireyin sosyal doğasının önemli bir parçası olan öğrenme ortamlarının da bu kavramdan bağımsız olarak yer alması mümkün görünmemektedir. Nitekim son elli yıldır özellikle öğrenme ortamları bağlamında üzerinde birçok çalışma gerçekleştirilen öz yeterlilik kavramı, ülkemizde de farklı vesilelerle ele alınmıştır (Sakız, 2013). Bu amaçla yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle eğitimciler ve yüksek öğrenim gören bireylerle yapılan çalışmaların daha ağırlıklı olduğu ve mevcut kullanılan çocuk ve ergen ölçme araçlarının ise daha kısıtlı olarak alan yazında yer aldığı gözlenmektedir (Aksoy & Diken, 2009; Güven & Genç, 2024; Keskin & Toprakçı, 2024; Telef & Karaca, 2012; Yardımcı & Başbakkal, 2010). Buradan hareketle bu çalışmanın genel amacı Losier vd. (1993) tarafından geliştirilen Yaşam Alanlarında Algılanan Yeterlik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasıdır.

Yöntem

Bu çalışmada araştırma deseni olarak, bir evrenin eğilimlerinin, tutum ve düşüncelerinin veya bir evrenin değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Creswell & Creswell, 2021). Araştırmanın çalışma grubu Elâzığ ilinde lise öğrenimi gören ve uygun

örneklem yöntemi ile seçilen 519 kız ve 326 erkek toplam 845 bireyden oluşmaktadır. Türkçeye uyarlama sürecinde dil geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve dil geçerliliği sağlandıktan sonra ölçeğin Türk kültürüne uyumunun belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesinde ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Yaşam Alanlarında Algılanan Yeterlik Ölçeği ve araştırmacılarca hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarını daha yakından inceleyecek olursak, kişisel bilgi formu bireylerin cinsiyetini, yaşını, sınıfını, devam ettikleri okul türünü, kardeş sayıları ve ailelerinin sosyoekonomik durumları konusunda araştırmacıya bilgi sağlayan bir formdur. Yaşam Alanlarında Algılanan Yeterlik Ölçeği bireyin çeşitli alt alanlarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin belirlenmesinde kullanılan on dört madde ve dört alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma süresince yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (RMSA: .71, GFI: .93, CFI: .92, χ^2/df : 2,17). Uyarlama sürecinde ölçeğin orijinal formundan farklı olarak iki maddenin iyi uyum vermediği belirlendiği için ölçek formundan çıkarılması kararlaştırılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise genel yeterlilik algısı, akademik yeterlilik algısı, kişiler arası yeterlilik algısı ve boş zaman için yeterlilik algısı alt ölçeklerinin sırasıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değerleri; .71, .74, .69, .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .78 olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin öz yeterlilik algısı ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılabilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

*Bu çalışma hazırlanmakta olan bir doktora tezinin belli bir aşamasını içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik, yeterlilik algısı, akademik yeterlilik, kişiler arası ilişkilerde yeterlilik, geçerlik ve güvenilirlik

Kaynakça

Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(01), 29-42. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000131

Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp. 1-3). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma Tasarımı*. Nobel Yayıncılık.

Güven, K., & Genç, E. (2024). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi [Research on the Self-efficacy Beliefs of Teachers Working in

Anatolian Highschools Towards Implementing the Constructive Approach]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 363-388. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1319018>

Keskin, O., & Toprakçı, E. (2024). Okul Yöneticilerinin Genel Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Meta-Analizi / Meta-Analysis of School Managers' Self-Efficacy Perceptions According to Various Variables [Meta-Analysis of School Managers' Self-Efficacy Perceptions According to Various Variables / Okul Yöneticilerinin Genel Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Meta-Analizi]. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15(1), 81-107. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1485986>

Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). [Construction and validation of the Perceived Competence in Life Domains Scale (PCLDS)]. Science et Comportement, 23(1), 1-16.

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. J Psychol, 139(5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/jrlp.139.5.439-457>

Matsumoto, D. E. (2009). The Cambridge Dictionary of Psychology. Cambridge University Press.

Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik [Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 185-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173576>

Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). [The self-efficacy scale for children; a validity and reliability study]. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(32), 169-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25119/265237>

Uysal, R. (2019). Akademik Öz Yeterlilik. A. Akın, E. Çelik, & Ü. Akın (Eds.), Psikolojide Güncel Kavramlar - 4 (pp. 115-131). Nobel.

VandenBos, G. R. (2015). APA Dictionary of Psychology. In APA dictionary of psychology.

Yardımcı, F., & Başbakkal, Z. (2010). Ortaokul öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11(4), 321-326.

Öz-Şefkat ve Bilişsel Esnekliğin Travma Sonrası Büyüme Üzerindeki Etkisinde Deprem Sonrası Travmatik Stres Düzeyinin Aracılık Etkisi*

Mikail Göksu ^{1,*} & İdris Kaya ¹

¹ Gaziantep Üniversitesi
mikailgoksu@gmail.com

Problem Durumu

Travmatik olaylar hayatın normal akışı sırasında ortaya çıkan olağan dışı olaylardır. Bu olaylar ani olarak ortaya çıkar ve bireyin olağan baş etme becerilerini devre dışı bırakıp kişinin yaşamına ve beden bütünlüğüne bir tehdit içerir. Yakın geçmişte yaşanan ve 11 ili ciddi derecede etkileyen 50 bini aşkın can kaybının yaşandığı, 100 binlerce insanımızın yaralandığı, 1.5 milyonu aşkın insanımızın evsiz kaldığı Kahramanmaraş depremi buna örnek teşkil etmektedir. Yaşanan deprem felaketlerinin birçok açıdan travmatik etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Sabuncuoğlu, Çevikaslan ve Berkem, 2003). Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tanı ölçütü kitabı DSM-V'te; insanların güçlü bir şekilde etkilendiği travmatik bir olayın ardından ortaya çıkan bir ruhsal rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Buna karşın travmatik bir olayın kişiyi önceki durumundan daha güçlü hale getirmesi de mümkün olabilmektedir. Bu olumlu değişimler, literatürde travma sonrası büyüme, strese bağlı büyüme, algılanan faydalar, gelişme, güç (stres) dönüşümü, olumlu psikolojik değişiklikler, büyüme ve olumlu adaptasyon gibi çeşitli kavramlar ile tanımlanmıştır. Bu terimler arasında travma sonrası büyüme; zorlu koşulların üstesinden gelmek için yapılan psikolojik ve bilişsel çabaların sonucu olarak yaşanan olumlu değişimleri tanımlamak için en yaygın kullanılan ifadedir (akt. Ramos ve Leal, 2013:43). Calhoun, Cann, Tedeschi ve McMillan (2000) travma sonrası büyüme kavramını; "büyük bir yaşam krizi ile mücadeleden kaynaklanan önemli olumlu değişim deneyimi" olarak tanımlanmaktadır (s.521).

Deprem gibi travmatik bir olaydan sonra duygu durum bozukluklarına karşı önleyici, koruyucu ve iyileştirici psikososyal desteklerin sağlanması, travmatize olan bireylerin travma sonrası büyüme yaşamalarına pozitif etki yapacak değişkenlerin olduğu düşünülmektedir. Bu değişkenler bağlamında literatür taranmış öz şefkat, bilişsel esnekliğin travma düzeyini düşürdüğü ve travma sonrası büyümeye katkı sağladığı görülmüştür.

Öz-şefkat kavramı, kişilerin psikolojik iyi olma süreçlerinde, kendilerine ve çevrelerine karşı sağlıklı davranışlara sahip olabilmelerinde yapılan çalışmalarca etkin olduğu kanıtlanmıştır (Neff, 2003a). Öz-şefkat, bireylerin yaşamış olduğu acı verici olaylar sonrası kendilerine karşı yargılayıcı olmadan sevecen bir tutum sergilemeleri, sıkıntı ve acılarının bilincinde olarak travmatik olayı insan hayatının bir parçası olarak değerlendirmeleriyle ilişkilidir (Neff, 2003a). Bu bağlamda değerlendirme yapıldığında TSSB ve travma sonrası büyüme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliği; bireyin herhangi bir durumda alternatifleri olduğunun farkında olması, uyum sağlama konusunda istekli olması ve esnek olma konusunda kendisini yeterli hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Bilişsel esneklik, çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla başa çıkmak için bilişsel işleme stratejilerini uyarlama yeteneği olarak ifade edilmektedir (Cañas ve ark., 2003). Yapılan araştırmalar TSSB'si olan bireylerin daha katı değerlendirme ve yorumlama eğiliminde olduklarını ve bu katı bilişlerin semptomların süresi ve şiddeti üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Joseph ve Gray, 2011; Power ve Dalgleish, 1997). Bilişsel esnekliğin stres yönetimi, uyum, yüksek yaşam doyumunu arttırdığı ve TSSB riskini azalttığı değerlendirilmektedir (Block ve Kremen, 1996; Bonanno ve ark., 2004; Metzl, 2009).

Bu çalışmada; öz-şefkat, bilişsel esneklik, depremden sonrası travmatik stres belirtisi ve travma sonrası büyüme değişkenleri arasındaki ilişkiler detaylı bir şekilde araştırılıp; öz-şefkat ile bilişsel esneklik değişkenlerinin travma sonrası büyüme üzerindeki etkisinde deprem sonrası travmatik stres belirtisinin aracılık etkisi incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan “ilişkisel tarama modeli” benimsenmiştir. İlişkisel araştırmalarda, ele alınan değişkenler arasında bulunan mevcut ilişkileri betimlenerek aralarındaki ilişki düzeylerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015, s. 22-24). İki ya da daha çok değişkenlerin ele alınıp ilişki yönünden incelendiği durumlarda Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılabilir. YEM aracılığıyla üzerinde çalışılan değişkenlerin, bilimsel bağlamda aralarında kurulan ilişkiler incelenmektedir (Ö. F. Şimşek, 2007). Araştırma konusunu oluşturan değişkenler ve ilgili teorik çerçeve incelenerek model oluşturulmuştur.

Araştırmanın evrenini 6 Şubat 2023 yılında meydana gelen Pazarcık/KAHRAMANMARAŞ merkezli depremden etkilenen 11 şehirdeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini/çalışma grubunu yine 6 Şubat deprem bölgesinde yer alan Nurdağı/GAZİANTEP, İslahiye/GAZİANTEP ve Merkez/GAZİANTEP’de ikamet eden ve depremi yaşayan lise öğrencisi bireyler oluşturmaktadır. Bu kapsam alanı ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Bu çalışmada Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmış olup bu bağlamda geçerli analiz sonuçları elde edilebilmesi ve analizlerden verimli sonuçlar alınması için örneklem büyüklüğünün 400 ve üzeri olması gerektiği vurgulanmaktadır (Schermmelleh-Engel vd., 2003). Bu bilgiler ışığında çalışmada belirlenen örneklem büyüklüğü 691’dir. Bu sayı daha sonra 22 uç değerlerden ve depremi bizzat yaşamayan 7 kişiden arınmış ve nihai olarak 662 olarak araştırmaya devam edilmiştir. Örneklem belirlenirken depremi bizzat yaşamış ve ikametgâh bakımından bölge içinde çeşitliliğin fazla olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcıların bazı kişisel bilgileri; Demografik bilgi formu (DBF), Öz şefkate ilişkin veriler; Öz şefkat Ölçeği (ÖŞÖ-KF), bilişsel esnekliğe ilişkin veriler; Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ), deprem sonrası

travmatik stres belirtisine ilişkin veriler; Deprem Sonrası Travmatik Stres Belirti Ölçeği (DSTSBÖ) ve travma sonrası büyümeyle ilişkin verileri de Travma Sonrası Büyüme Ölçeği (TSBÖ) ile ölçülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öz-şefkatin, deprem sonrası travmatik stres düzeyi üzerindeki doğrudan etkisinin (KS=-.279, SH=.05, %95 GA=-.379, -.175) anlamlı ve negatif yönde yordadığı görülmektedir. Bilişsel esnekliğin, deprem sonrası travmatik stres düzeyi üzerindeki doğrudan etkisinin (KS=-.153, SH=.05, %95 GA=-.261, -.047) anlamlı ve negatif yönde yordadığı görülmektedir. Öz-şefkatin, travma sonrası büyüme üzerinde doğrudan etkisinin (KS=.140, SH=.04, %95 GA=.045, .231) anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Bilişsel esnekliğin, travma sonrası büyüme üzerindeki doğrudan etkisinin (KS=.180, SH=.05, %95 GA=.072, .291) yine anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Deprem sonrası travmatik stres düzeyinin, travma sonrası büyüme üzerindeki doğrudan etkisinin (KS=.600, SH=.03, %95 GA=.521, .674) anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmektedir.

Öz-şefkatin, deprem sonrası travmatik stres düzeyi üzerinden travma sonrası büyüme üzerindeki dolaylı etkisinin (KS=-.167, SH=.03, %95 GA=-.237, -.101) anlamlı ve negatif yönde yordayıcı özelliktedir. Bilişsel esnekliğin, deprem sonrası travmatik stres düzeyi üzerinden travma sonrası büyüme üzerindeki dolaylı etkisinin (KS=-.092, SH=.03, %95 GA=-.162, -.027) anlamlı ve negatif yönde yordadığı görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş doğrudan ve dolaylı etkilere bakılmış alt ve üst limit güven aralıklarının sıfır içermediği, etkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. Öz-şefkat ve bilişsel esnekliğin, deprem sonrası travmatik stres düzeyi üzerinden travma sonrası büyüme üzerindeki etkilerinin anlamını kaybetmediği ve kısmi aracılık rolünün olduğu ifade edilebilir (Gürbüz 2021, s. 112).

Anahtar Kelimeler: Öz-şefkat, bilişsel esneklik, travma sonrası büyüme, travma sonrası stres bozukluğu

* Bu bildiri "Öz-Şefkat ve Bilişsel Esnekliğin Travma Sonrası Büyüme Üzerindeki Etkisinde Deprem Sonrası Travmatik Stres Düzeyinin Aracılık Etkisi" adlı ve halen yürütülmekte olup daha bitmemiş olan tez çalışmasından türetilmiştir.

Kaynakça

American psikiyatri birliği. Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı'ndan (çeviri ed. E köroğlu) ankar, hekimler yayın birliği, 2013.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>

Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Am Psychol*, 59:120-128.

Calhoun, L. G., Cann, A., Tedeschi, R. G. ve McMillan, J. (2000). A correlational test of the relationship between posttraumatic growth, religion, and cognitive processing. *Journal of Traumatic Stress*, 13(3), 521–527. doi:10.1023/a:1007745627077

Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G. (1998). Posttraumatic growth: future directions. Ed. R. G. Tedeschi, C. L. Park ve L. G. Calhoun. *Posttraumatic growth: positive changes in the aftermath of crisis*. Mahwah, NJ: lawrence erlbaum associates.

Canas, J.J., Quesada, F.J., Antoli, A., Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46:482-501.

Cesur, G. (2012). Yetişkinlerde travmatik yasin ve travma sonrası büyümenin psikososyal belirleyicileri. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürbüz, S. (2021a). AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi 2. Baskı . Seçkin Yayıncılık.

Gürbüz, S. (2021b). Sosyal Bilimlerde Aracı Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri 2. Baskı. Seçkin Yayıncılık.

Joseph, J. S. ve Gray, M. J. (2011). The utility of measuring explanatory flexibility in PTSD research. *Cognitive Therapy and Research*, 35(4), 372-380. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9301-7>

Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. DOI: 10.2466/pr0.1995.76.2.623

Metzl, J. M. (2009). *The protest psychosis: How schizophrenia became a black disease*. Beacon Press.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.

Power M. ve Dalgleish, T. (1997). *Cognition and emotion: From order to disorder*. Psychology Press.

Ramos, C. ve Leal, I. (2013). Posttraumatic growth in the aftermath of trauma: a literature review about related factors and application contexts. *Psychology, Community & Health*, 2(1):43–54, doi:10.5964/pch.v2i1.39

Sabuncuoğlu, O., Çevikaslan, A., & Berkem, M. (2003.) Depression, anxiety and behavior among adolescents in two affected areas after the marmara earthquake. *Klinik Psikiyatri*, 6, 189-197.

Sierles, F. S., Chen, J., McFarland, R. E., & Taylor, M. A. (1983). Posttraumatic stress disorder and concurrent psychiatric illness: A preliminary report. *American Journal of Psychiatry*, 140, 1177-1179.

Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ile Ruminasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Özşefkat'in Aracı Rolü

Ayhan Ünal ^{1,*} & Zeliha Traş ²

¹ Selçuk Üniversitesi

² Necmettin Erbakan Üniversitesi

ayhanunal30@gmail.com

Problem Durumu

Üniversite öğrencileri, akademik ve sosyal baskılar, kimlik gelişimi ve geleceğe dair belirsizliklerle dolu bir yaşam dönemi geçirirler. Bu dönemin zorlukları, öğrencilerin mental sağlıklarını olumsuz etkileyebilir ve birçok öğrenci, artan duygusal sıkıntılarla karşı karşıya kalır (Mitchell 2022). Özellikle son on yılda, üniversite öğrencileri arasında psikolojik sıkıntıların yaygınlığı kayda değer bir artış göstermiştir. Araştırmalar, öğrencilerin yarısından fazlasının ciddi düzeyde duygusal sıkıntı yaşadığını ortaya koymaktadır (McBride vd., 2022). Bu bağlamda, ruminasyon ve mükemmeliyetçilik gibi psikolojik süreçler, öğrencilerin mental sağlıkları ile ilişkili önemli değişkenlerdir. Ruminasyon, kişinin kendisi, duyguları, kişisel endişeleri ve üzücü deneyimleri hakkında tekrarlayan, uzun süreli ve yinelenen olumsuz düşüncelerdir (Watkins, 2008). Mükemmeliyetçilik ise, bireylerin kendileri ve performansları üzerinde mükemmeliyetçi beklentiler geliştirmesi ve bu beklentilere ulaşamadıklarında kendilerini sert bir şekilde eleştirmesi olarak tanımlanabilir (Stoeber ve Otto, 2006). Bu iki süreç arasındaki bağlantı, mükemmeliyetçi bireylerin, beklentileri karşılayamama durumunda ruminasyon eğilimlerinin artmasıyla daha da karmaşık hale gelebilir. Dolayısıyla mükemmeliyetçilik ve ruminasyonun üniversite öğrencilerinin mental sağlıkları üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilecek diğer psikolojik süreçlere yönelmek gerekli olabilmektedir.

Özşefkat, mükemmeliyetçilik ve ruminasyon arasındaki ilişkide önemli bir rol oynayabilir. Özşefkat, bireyin kendine karşı nazik, anlayışlı ve bağışlayıcı bir tutum sergilemesi olarak tanımlanır (Neff, 2003). Araştırmalar, özşefkatin, bireylerin mükemmeliyetçi eğilimlerinin olumsuz etkilerini hafiflettiğini ve ruminasyon eğilimlerini azalttığını göstermektedir (Raes, 2010). Bu bağlamda, özşefkatin mükemmeliyetçilik ve ruminasyon arasındaki olumsuz döngüyü kırarak, bireylerin mental sağlıklarını destekleyen bir mekanizma olarak işlev görebileceği ileri sürülmektedir. Yapılan çalışmalar, mükemmeliyetçiliğin genellikle depresyon ve anksiyete gibi psikolojik sorunlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aldea ve Rice, 2006). Özşefkat ise, bu olumsuz psikolojik sonuçları hafifletici bir etkiye sahip olabilir. Örneğin, özşefkat düzeyi yüksek olan bireylerin, mükemmeliyetçilikten kaynaklanan stres ve öz-eleştirden daha az etkilendiği ve daha düşük düzeyde ruminasyon yaşadığı bulunmuştur (Neff vd., 2005). Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencileri arasında mükemmeliyetçilik ve ruminasyon arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkide özşefkatin aracılık rolünü araştırmaktır. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin mental sağlıklarını iyileştirmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada aracılık modeli kullanılmıştır. Aracılık modelinde, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki yordayıcı ilişki kısmen ya da tamamen üçüncü bir değişkeninin vasıtasıyla gerçekteşiyorsa bu değişken aracı değişken olarak adlandırılmaktadır (Sürücü ve arkadaşları, 2023). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin çeşitli programlarına kayıtlı üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların sayısı 211'i kadın (%77) ve 63'ü (%23) erkek olmak üzere toplam 274'tür. Ayrıca katılımcıların 82'si (%29,9) 1. Sınıf, 98'i (%35,8) 2. Sınıf, 61'i (%22,3) 3. Sınıf ve 33'ü (%12) 4. Sınıf olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 21,2'dir ($S_s = 3,12$). Araştırmanın veri toplama sürecinde Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Kaçar-Başaran vd., 2022), Öz Anlayış Ölçeği (Deniz vd., 2008) Olumlu ve Olumsuz Ruminasyon Ölçeği (Demirci & Arslan, 2022) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Google Forms üzerinden online olarak toplanan veriler SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler, Pearson korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Aracı rolü tespit etmek için SPSS'in Process Macro eklentisi ve Bootstrap yöntemi (5000) kullanılarak Model 4 aracılık analizi gerçekteştirilmiştir (Hayes, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik ile öz Şefkat arasında negatif yönde ilişki ($r = -,39$; $p <,001$), mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasında pozitif yönde ilişki ($r = ,41$; $p <,001$) ve özşefkat ile ruminasyon arasında negatif yönde ilişki ($r = -,58$; $p <,001$) bulunmuştur. Aracılık analizi sonuçlarına göre mükemmeliyetçiliğin ruminasyon üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ($c = ,24$; $SE = ,03$; $t = 7,46$; $p <,001$). Mükemmeliyetçiliğin ruminasyon üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlıdır ($c' = ,13$; $SE = ,03$; $t = 4,17$; $p <,001$). Mükemmeliyetçiliğin öz Şefkat üzerindeki etkisi anlamlıdır ($a = -,55$; $SE = ,08$; $T = -7,05$; $p <,001$). Son olarak özşefkatin ruminasyon üzerindeki etkisi de anlamlı bulunmuştur ($b = -,21$; $SE = ,02$; $t = -9,52$; $p <,001$). Ayrıca tüm modelin anlamlı olduğu ve ilgili varyansın %37'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($F = 82,32$; $p <,001$).

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, ruminasyon, özşefkat, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Aldea, M. A., & Rice, K. G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 555-562. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.555>

Demirci, A., & Arslan, C. (2022). The study of adaptation of the Positive and Negative Rumination Scale into Turkish. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(66), 419-430.

Deniz, M. E., Kesici, Ő., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-compassion Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1151-1160. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1151>

Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. Guilford Press.

Kaçar-Başaran, S., Gökdağ, C., Erdoğan-Yıldırım, Z., & Yorulmaz, O. (2022). A different view to perfectionism: An investigation of the psychometric properties of the big three perfectionism scale in a Turkish community sample. *Current Psychology*, 41(9), 6511-6521. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01131-2>

McBride, O., Butter, S., Murphy, J., Shevlin, M., Bennett, K., Hartman, T. K., & Hyland, P. (2022). Mental health during the COVID-19 pandemic: Examining the impact of COVID-19-related stressors using longitudinal data. *Journal of Affective Disorders*, 282, 691-699. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.164>

Mitchell, L. (2022). Mental health of university students in the pandemic era: Challenges and opportunities. *Journal of College Student Development*, 63(2), 243-248. <https://doi.org/10.1353/csd.2022.0024>

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>

Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>

Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.023>

Sürücü, L., Şeşen, H. & Maslakçı, A. (2023). SPSS, AMOS ve PROCESS Macro ile ilişkisel, aracı/düzenleyici ve yapısal eşitlik modellemesi: Uygulamalı analizler. Detay Yayıncılık.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163-206. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163>

Üniversite Öğrencilerinde Yaşamın Anlamı ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Merhametin Düzenleyici Rolü

Eşref Nas

Dicle Üniversitesi
esref.nas@dicle.edu.tr

Problem Durumu

Anlam arayışı, insanın en önemli ihtiyaçlarından biridir (Frankl, 2013). Bu ihtiyaca bağlı olarak insan, kendi yaşamına dair bir anlam inşa etme ve bununla birlikte amaçlı bir hayat yaşamak için ciddi bir çaba sarf etmektedir. Çünkü yaşamda bir anlamın yer alması, insana iyi gelmektedir ve insanın iyi oluşuna zemin hazırlamaktadır. Başka bir ifadeyle anlamlı bir yaşam, insanın olumlu duygulara sahip olmasına, pozitif bir düşünme stili geliştirmesine ve uzun vadede mutlu olmasına katkı sağlayabilmektedir (Scannel vd., 2002).

İnsanın anlamlı ve amaçlı bir yaşam sürdürmesi noktasında birçok faktör etkili olabilmektedir. Beden ve zihin sağlığı, psikolojik dayanıklılık, aile ilişkileri ve sosyal destek, ekonomik ve maddi koşullar gibi birçok alanda insanın anlam bulabileceğini belirtmek mümkündür (Hupkens vd., 2018). Özellikle de insanların sahip oldukları maddi kazançlar ve zenginlik gibi ekonomik temelli etmenlerden ziyade aile içi huzurun ve iletişimin anlamlı bir yaşam açısından daha etkili olduğu belirtilmektedir (Çalışkan ve Dilmaç, 2022).

Bireyin zihinsel ve manevi hali, yaşamın anlamlı olması açısından önemli görülebilmektedir. Başka bir deyişle bireyin psikolojik ve ruhsal açıdan sağlıklı oluşu hayatını anlamlı ve amaçlı bir biçimde yaşamasını sağlayabilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında yaşamın anlamı ile psikolojik iyi-oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Altıparmak ve Ekşi, 2021). Bununla birlikte, söz konusu iki değişken arasındaki ilişkinin güçlenmesi veya azalması noktasında başka faktörlerin de önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan bir çalışmada, yaşamın anlamını başkalarına faydalı olmak şeklinde gören bireylerde psikolojik iyi oluşun daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Alparslan vd., 2022). Bu bulgu göz önünde bulundurulduğunda şefkat, özgecilik ve merhamet gibi başkalarına fayda sağlayan ve prososyal nitelik taşıyan davranışların, bireylerin hem yaşamda buldukları anlamın güçlenmesine katkı sağlayan hem de psikolojik açıdan kendilerini iyi hissetmelerini arttıran birer unsur olabileceği belirtilebilir.

Yukarıda verilenler ışığında, merhamet duygusunun yaşamın anlamı ve psikolojik iyi oluş arasında önemli bir oynayabileceği düşünülmektedir. Alanyazında merhametin iyi oluşla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Barrett-Cheatham vd., 2016). Bu durum aynı zamanda merhametin yaşamın anlamı ile iyi oluş arasındaki ilişkide katkı sağlayıcı bir değişken olabileceğini akla getirmektedir. Çünkü merhamet, diğer insanların zorluk yaşadığı, acı çektiği veya ihtiyaç duydukları süreçlerde onlara faydalı olmak amacıyla ortaya konulan eylemleri teşkil etmektedir. Merhamet aynı zamanda başkalarının

yaşadığı sıkıntıların farkında olmak ve bu sıkıntıyı gidermek amacıyla eyleme geçmek şeklinde açıklanmaktadır (Nas ve Sak, 2020). Dolayısıyla merhamet deneyiminin yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye nasıl bir etkisi olabileceği önemli görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde, söz konusu etkinin anlaşılması hususunda herhangi bir çalışma ortaya konulmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum dikkate alınarak bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide merhametin düzenleyici etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

H1: Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Üniversite öğrencilerinde merhamet ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide merhametin düzenleyici rolü bulunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nicel yaklaşımda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde Muş Alparslan Üniversitesi'nde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz yarısında lisans öğrenimine devam eden öğrenciler yer almıştır. Araştırmaya 159 kadın ve 129 erkek olmak üzere toplamda 288 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 17-51 arasında olup yaş ortalaması 22,6 olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Steger vd. (2006) tarafından geliştirilen Yaşamın Anlamı Ölçeği (Demirdağ ve Kalafat, 2015), Diener vd. (2009) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Telef, 2013) ve Yetişkin Merhamet Ölçeği (Nas ve Sak, 2022) kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçları her bir katılımcı için ortalama 20-25 dk sürmüştür. Elde edilen veriler SPSS-24 paket programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların yaşamın anlamı, psikolojik iyi oluş ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca düzenleyici (moderatör) etki için Hayes (2015) tarafından SPSS programında geliştirilen PROCESS makro kullanılmıştır. Bu çalışmada moderatör etkinin belirlenmesi için Model 1 esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Buna göre üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .73$, $p < 01$) bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca merhamet ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .51$, $p < 01$) bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu iki sonuç H1 ve H2 hipotezlerini desteklemektedir. Bununla birlikte moderatör etkiye bakıldığında üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide merhametin düzenleyici rolü bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise H3 hipotezinin kabul edildiği anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle,

yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki merhametin etkisiyle güçlenebilir. Özellikle de merhamet düzeyi yüksek olan bireylerde bu ilişkinin gücü artış gösterebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma yaşamın anlamı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide merhametin rolünü desteklemektedir. Özellikle, bu çalışmanın bulguları merhametin yaşamın anlamı ve psikolojik iyi oluş arasında nasıl ve hangi koşullar altında bir moderatör görevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgular, merhameti teşvik ederek psikolojik iyi oluşun yaşamın anlamı üzerindeki etkisini artırmayı amaçlayan müdahalelerin geliştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamaları bilgilendirmede verimli olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaşamın anlamı, psikolojik iyi oluş, merhamet

Kaynakça

Alparslan, A. M., Yastıoğlu, S., Işık, Ü., & Çarıkçı Özgül, D. N. (2022). Yaşamın anlam kaynakları ve psikolojik iyi oluş ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (42), 30-51.

Altıparmak, D., & Ekşi, H. (2021). Öğretmenlerin yaşam amacı, anlamı düzeyleri ve iyi oluşları arasındaki ilişkide öz-duyarlık değişkeninin aracı rol etkisinin incelenmesi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(40), 610-631. doi: 10.46928/iticusbe.884857

Barrett-Cheetham, E., Williams, L. A., & Bednall, T. C. (2016). A differentiated approach to the link between positive emotion, motivation, and eudaimonic well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 11(6), 595-608. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1152502>

Çalışkan, Ş., & Dilmaç, B. (2022). Evli bireylerde manevi iyi oluş, ailede yılmazlık ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 113-127.

Demirdag, S., & Kalafat, S. (2015). Yaşamın anlamı ölçeği (YAÖ): Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-95. DOI: 10.17679/iuefd.16250801

Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Social Indicators Research Series*, 39, 67-100.

Frankl, V. (2013). *İnsanın anlam arayışı*. S. Budak (Çev.). Okyanus Yayınları

Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50(1), 1-22.

Hupkens, S., Machielse, A., Goumans, M., & Derkx, P. (2018). Meaning in life of older persons: An integrative literature review. *Nursing ethics*, 25 (8), 973-991.

Nas, E., & Sak, R. (2020). Merhamet ve merhamet odaklı terapi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 64-84. Doi: 10.18026/cbayarsos.525744

Nas, E., & Sak, R. (2022). Yetişkin merhamet ölçeğinin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 2(535-548). <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1037168>

Scannell, E. D., Allen, F. C. L., & Burton, J. (2002). Meaning in life and positive and negative well-being. *North American Journal of Psychology*, 4, 93–112.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80-93.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.

Deprem Yaşantısı Olan Öğrencilerin İyi Oluşlarının Yordanmasında Akademik Yılmazlığın Rolü

Gökcan Sever ^{1,*} & Mehmet Şam ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Hasan Kalyoncu Üniversitesi

gsever25@gmail.com

Problem Durumu

Deprem gibi olaylar, bireylerin ve toplumların hayatlarını ciddi anlamda olumsuz etkileyebilir ve özellikle öğrencileri psikolojik olarak yıpratır. Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremlerde, 11 ilde yaşayan binlerce insan, maddi ve manevi kayıplar yaşadı. Deprem etkisiyle pek çok öğrenci ailesini, yakınlarını, okul arkadaşlarını kaybetmiş ya da hem kendisi hem de yakın çevresinden birçok insan yaralanmıştır. Bu durum öğrencilerin ruh sağlığında önemli etkiler bırakmıştır. Bu etkilerden biri de öğrencilerin iyi oluş düzeyleridir. Öğrenci iyi oluşu, modern eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır ve okullar, öğrenci iyi oluşunu inceleme konusunda doğal bir sorumluluğa sahiptirler (Chue et al., 2024). Ergenlerin iyi oluşu, okul bağlamından güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Zadworna ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada gençlerin okul ortamı, okul memnuniyeti, okul başarısı ve okul iklimine ilişkin algılarının şu şekilde olduğu görülmektedir: Ergenler okul ödevlerinin baskısını hissederler. Çoğu ülkede/bölgede okul deneyimi yaşla birlikte kötüleşir: okul memnuniyeti, öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının desteği azalır ve ders çalışma baskısı artar (Zadworna et al., 2023). Deprem gibi felaketler bu sürece eklenince öğrenciler çok daha fazla yıpranmaktadır (Akay vd., 2024; Kırbaş, 2024). Deprem gibi travmatik olayların, bireylerin iyi oluşlarını veya yılmazlık düzeylerini olumsuz etkilediği görülmüştür (Karabacak Çelik, 2023; Karataş & Tüccar, 2024; Raccanello vd., 2023; Sakarya & Güneş, 2013). Bu bağlamda depremden sonraki süreçte öğrencilerin iyi oluş düzeylerine ilişkin çalışmaların önemi daha da artmış durumdadır. Bu çalışmanın amacı, deprem bölgesindeki lise öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini etkileyen akademik yılmazlık kaynaklarının rolünü incelemektir. Alanyazın incelendiğinde bireysel ve çevresel etkenlerin iyi oluş ile ilişkisini inceleyen araştırmalar olduysa da bunları bir bütün olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışmada Bronfenbrenner’in (1994) ekolojik yaklaşımı ve Ungar’ın (2003) sosyal ekolojik yaklaşımı çerçevesinde öğrenci iyi oluşu üzerinde etkisi olabilecek kaynakları (birey, aile, okul ve çevre) bir bütün olarak ele alıp tespit etmek ve bu yolla öğrenci iyi oluşunun desteklenmesinde hangi kaynakların iyi oluşu açıklamada daha büyük rolünün olduğunun anlaşılması okulda öğrenci iyi oluşu ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır. Böylece okul rehberlik servislerinin ve okul yöneticilerinin öğrenci iyi oluşunu desteklemek için yapacakları çalışmalarda zaman ve kaynakları daha etkili kullanmaya yardımcı olacak sonuçlar vermesi beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremlerden etkilenen lise öğrencilerinin öğrenci iyi oluşlarını etkileyen yordayan faktörleri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Gaziantep ilinde eğitimlerine devam eden lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmada gerekli olan örneklem büyüklüğünü hesaplamak için G*Power 3.0.10 programı kullanılarak güç analizi yapılmıştır. Programda örneklem büyüklüğü hesaplanırken, istatistik test olarak çoklu doğrusal regresyon analizi, level of power of 0.95, büyük etki büyüklüğü için $f^2 = 0.35$ ve significance level 0.05 (Cohen, 1992) ve bağımsız değişken sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bu çalışma için gerekli örneklem büyüklüğünün 129 olması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma 390 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 70.5'i (N= 275) kadın % 29.5'i (N=115) erkektir. Öğrencilerin % 31.3'ü (N=122) 9. sınıf, %22.6'sı (N=88) 10. sınıf, %27.2'si (N=106) 11. sınıf ve %19'u (N=74) 12. Sınıfta okumaktadır. Çalışma grubundaki kişilerin %8.5'i (N=32) depremde yaralanmış, %4.5'i (N=17) aile üyelerinden birisini kaybetmiş ve %15.1'i (N=37) evi ya da kaldığı yer yıkılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğrencilerin iyi oluş düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeylerindeki farklılıklar bakımından incelenmiş; akademik yılmazlık ve akademik yılmazlık kaynaklarının öğrenci iyi oluşundaki yordayıcı etkilerine bakılmıştır. Araştırma bulgularına ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları, kadın öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin sınıf düzeyleri bakımından farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmanın önemli bulgularından birisi akademik yılmazlık ile öğrenci iyi oluşu arasındaki ilişkilere dir. Bulgularımız, değişkenler arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında akademik yılmazlık kaynaklarından birisi olan bireysel kaynaklar ile öğrenci iyi oluşu arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada okul, çevre ve aile kaynaklarının öğrenci iyi oluşu ile pozitif yönlü ilişkilere sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, iyi oluş, akademik yılmazlık

Kaynakça

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Readings on the development of children, 2(1), 37-43.

Chue, K. L., Yeo, A., Nie, Y., & Chew, C. H. (2024). Modifying the PERMA profiler to assess student well-being. *Curr Psychol*, 43, 3749–3760. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04550-z>.

Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>.

Karabacak Çelik, A. (2023). Deprem sonrası travma belirtileri, umut ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TRT Akademi*, 8 (18), 574-591. <https://doi.org/10.37679/trta.1275268>.

Karataş, Z., & Tüccar, E. (2024). Unveiling the Healing Power of Spirituality: Exploring the Impact on Post-Earthquake Trauma among Türkiye Survivors. *Spiritual Psychology and Counseling*, 9(2), 145-168. <https://doi.org/10.37898/spiritualpc.1393636>.

Kırbaş, Z. (2024). Kahramanmaraş Depreminden Etkilenen Ergenlerin İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 14(1), 150 - 156. <https://doi.org/10.31020/mutftd.1364500>

Raccanello, D., Vicentini, G., Rocca, E., Hall, R., & Burro, R. (2023). Preparing children to cope with earthquakes: Building emotional competence. *British Journal of Psychology*, 114(4), 871-907. <https://doi.org/10.1111/bjop.12661>

Sakarya, D., & Güneş, C. (2013). Van depremi sonrasında travma sonrası stres bozukluğu belirtilerinin psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 21(1), 25-32.

Ungar, M. (2003). The professional social ecologist: Social Work Redefined. *Canadian Social Work Review / Revue Canadienne de Service Social*, 20(1), 5-23. <http://www.jstor.org/stable/41669995>.

Zadworna, M., Kossakowska, K., & Renshaw, T. L. (2023). Measuring Subjective Wellbeing in a School Context: A Polish Version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School mental health*, 15(1), 231-246. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09546-x>

Affetme ile Öz Anlayış Arasındaki İlişkide Ruminasyonun Aracı Rolü

Seda Seviniş

Milli Eğitim Bakanlığı
sedasevinis01@gmail.com

Problem Durumu

Psikoloji alanında affetme kavramının 1980'lere gelindiğinde hız kazanan bir bilimsel araştırma konusu olmaya başladığı görülmektedir (McCullough, Pargament ve Thoresen, 2000). Affetmenin psikoloji literatüründeki tanımları incelendiğinde karşımıza geniş bir tanım yelpazesi çıkmaktadır. Enright (1996)'ın yaygın affetme tanımına göre affetme; kızgınlık, hayal kırıklığı gibi olumsuz tepkiler yerine; merhamet, empati ve cömertlik gibi olumlu sonuçlara yol açabilecek tepkilerin isteyerek ve bilinçli olarak geliştirilmesi için çaba göstermektir.

Affetme literatürü incelendiğinde affetmenin birey hayatına sağladığı olumlu etkileri görebilmek mümkündür. Araştırma bulguları; affetme ile bireyin psikolojik sağlığı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bulgular affetme düzeyi yüksek olan bireylerin yüksek psikolojik iyi oluş gösterdiğini ortaya koymaktadır (Bono, McCullough ve Root, 2007; Thompson, Synder, Hoffman, Michael, Rasmussen ve Billings, 2005). Bu noktada yapılan araştırmalar affetme terapisinin ruh sağlığı için kullanılabilir değerli bir seçenek olduğunu göstermektedir (Baskin ve Enright, 2004).

Öz anlayış kavramına bakıldığında ise Deniz, Şahin ve Sümer (2008)'in tanımladığı üzere; bireyin acısından kaçmayarak acısıyla yüzleşebilmesi, acısını sona erdirmeye isteği hissetmesi, bu bağlamda kendisine şefkat gösterebilmesi, acılarına büyük bir deneyim kazanmanın yolu olarak bakması ve mevcut acı, yetersizlik ve başarısızlıklarını yargılamadan anlamasıdır. Sümer (2008)'in araştırması göstermektedir ki öz anlayışa sahip olmak psikolojik sağlığı geliştirici bir etkiye sahiptir. Ruminasyon kavramı ise Nolen-Hoeksema (1987)'in ifade ettiği üzere kişinin içinde bulunduğu olumsuz duygu durumunu ve bu duygu durumunun belirtilerini, olası sebeplerini ve sonuçlarını düşünmesi; ancak problemi çözmek için harekete geçmemesidir.

Ruminatif eğilime sahip bireyler olayların olumsuz yönüne daha çok odaklanmakta ve olumsuz yaşantının sonuçlarını daha uzun süre hissetmektedirler (Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1991).

Nitekim ilgili araştırmalara bakıldığında affetme, öz anlayış ve ruminasyon üçlüsü arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmaların affetme-öz anlayış ve affetme-ruminasyon kombinleri şeklinde ortaya konduğu görülmektedir. Dolayısıyla gerek affetme-öz anlayış ve ruminasyon üçlüsünü bir arada ele alan gerekse de affetme ile öz anlayış arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı ya da düzenleyici rolüne yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda affetme ile öz anlayış arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolünün incelenmesinin, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmalardan elde edilen bulguların yetişkinlerle çalışan ruh sağlığı uzmanlarına; yapacakları uygulamalara temel teşkil edebilecek yeni bakış açıları geliştirebilmeleri adına katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Benzer şekilde affetme ile ruminasyon arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolünün araştırılması, bu üç değişkenin birbiriyle olan ilişkilerini ve ilişki düzeylerini ortaya koyabilir.

Bu noktalar dikkate alınarak yetişkinlerde affetme, öz anlayış ve ruminasyon arasındaki ilişkiler ağını ortaya çıkarmak için “Yetişkinlerde Ruminasyon, Affetme ile Öz Anlayış Arasındaki İlişkiye Aracılık Yapmakta Mıdır?” sorusuna yanıt aranması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, yetişkin bireylerde, affetme ile öz-anlayış arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolünü incelemek amacıyla betimsel nitelikte tasarlanmıştır. Katılımcı grubu, Google-Forms yoluyla online ulaşılan yetişkin bireylerden oluşmuştur. Katılımcı grubuna ulaşmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 32.25 (Ss=2.75) olarak saptanmıştır.

Yetişkinlerin; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyleri, medeni durum, meslek, çalışıp çalışmadıkları vs. ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Yetişkinlerin affetme düzeylerini belirlemek için Heartland Affetme Ölçeği; öz-anlayış düzeylerini belirlemek için Öz-Anlayış Ölçeği ve ruminatif düşünme düzeylerini belirlemek için Ruminasyon Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinden önce, uygulamada boş bırakılan, aynı maddeye birden çok yanıt verilen veya kişisel bilgi formunda eksikler bulunan ölçek formları belirlenmiş ve katılımcılardan toplanan veriler daha sonra bilgisayar ortamına işlenmiştir. Ardından veri temizleme ve düzenleme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda frekans analizi ile boş, kayıp ve yanlış girilmiş veriler saptanmıştır. Mevcut işlemler sonucunda 18-65 yaş aralığındaki 515 katılımcı ile veri analizi yapılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle bütün değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, değişkenler arası ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Aracılık analizleri Preacher ve Hayes’in (2008) önerileri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlılığını incelemek için hem Sobel Z, hem de Preacher ve Hayes’in (2008) bootstrapping prosedürü kullanılmıştır. Belirtilen analizler IBM SPSS Statistics 21.00 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, affetme ile öz anlayış arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolü incelenmiştir. Araştırmada öncelikle elde edilen ilk bulgular değişkenler arası ilişkilere yöneliktir. İlk olarak öz anlayış ile affetme arasında ($r=.66$, $p<.001$) pozitif yönde; öz anlayış ile ruminasyon arasında ise ($r= -.48$, $p<.001$) negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ilaveten affetme ile ruminasyon arasında ($r= -.35$, $p<.001$) negatif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Öz anlayış, affetme ve ruminasyon arasındaki korelasyon değerlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre , öz anlayış ruminasyonu anlamlı düzeyde negatif olarak yordamaktadır. (BSh = $-.83.15$, $t= -8.24$, $p<.001$). Ruminasyonun affetmeyi negatif yönde anlamlı yordadığı görülmüştür (BSh = $-.05 .01$, $t= -8.09$, $p<.001$). Öz anlayışın affetme üzerindeki doğrudan etkisi BSh = $.26.01$, $t= 16.35$, $p<.001$ olarak belirlenmiştir. Aracı değişken eşitliğe girdikten sonra öz anlayışın

affetme üzerindeki etkisi düşmüştür. (-.26'dan .23'ye). Baron ve Kenny'e (1986) göre bu durum kısmi aracılığı göstermektedir. Dolaylı etkinin normalliği varsayımına dayanan Sobel Z testi sonuçlarına göre, ruminasyon affetme ile öz anlayış arasında aracı role sahiptir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preacher ve Hayes'in (2008) önerileri doğrultusunda gerçekleştirilen regresyon temelli aracılık testi sonuçları ele alınmıştır. Affetme ile öz anlayış arasında ruminasyonun aracılığına yönelik bootstrapping sonuçları değerlendirilmiştir. Özetle, doğrudan etkiler incelendiğinde, affetmenin öz anlayış ve ruminasyonu yordadığı görülmüştür. Ayrıca ruminasyonun da öz anlayışı yordadığı anlaşılmaktadır. Aracılık analizinden elde edilen bulgulara göre, öz anlayış ile affetme arasındaki ilişkide ruminasyon kısmi aracı role sahiptir.

Öz anlayışlı olmak aynı zamanda bireylerin affedilmeye değer olduklarını, diğer tüm insanlar gibi kendilerine saygı duyarak, hata yapabileceklerini kabul etmelerini ve kendilerini affedebilmelerini gerektirmektedir. Kendini affetmek, beraberinde başkalarını da affedebilmeyi getirmektedir. (Neff, 2003). Ruminasyon noktasına değinmek gerekirse ise; affetme üzerine çalışan teorisyenlerin ruminasyonun kendini affetme üzerine olumsuz etkisiyle ilgili görüşleri mevcuttur (Worthington, 1998).

Aracılık analizinden elde edilen bulgulara göre, affetme ile öz anlayış arasındaki ilişkide ruminasyon kısmi aracı role sahiptir. Alan yazın incelendiğinde Onaylı'nı (2019) "Aldatılmaya verilen tepkiler: ö-şefkat, affetme, ruminasyon ve bilişsel değerlendirme rollerinin incelenmesi" adlı doktora tezinde bireylerin yüksek affetme seviyesi düşük seviyede olumsuz duygu göstermekle alakalandırılmışken ruminasyon düzeyi arttığında öz anlayışla doğrudan ilişkili olmamasına rağmen dolaylı yönden olumsuz duyguların ortaya çıkışında etkin olduğu ifade edilmiştir. Yani bu bulgular bu araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Affetme, öz anlayış, ruminasyon

Kaynakça

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.

Baskin, T.W. and Enright, R.D. (2004). Intervention Studies on Forgiveness: A MetaAnalysis. *Journal of Counseling & Development*, 82, 79-90.

Bono, G., McCullough, M. E. and Root, L. M. (2007). Forgiveness, Feeling Connected to Others, and Well-Being: Two Longitudinal Studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 34, 182- 195.

Deniz, E., Kesici Ş. ve Sümer A.S. (2008). The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Self-Compassion Scale. *An International Journal of Social Behavior and Personality*. C.37 S.1.

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

McCullough, M. E., Pargament, K. I. and Thoresen, C. E. (2000). The Psychology of Forgiveness: History, Conceptual Issues, and Overview. İçinde M.E. McCullough, K.I. Pargament ve C.E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, Research and Practice*, (1-13) New York: The Guilford Press.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.

Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101(2), 259.

Nolen-Hoeksema, S. ve Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 115.

Onaylı, S. (2019). Aldatılmaya verilen duygusal tepkiler: Öz-şefkat, affetme, ruminasyon ve bilişsel değerlendirme rollerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

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(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879

Sümer, A. Serkan (2008). Farklı Öz-Anlayış (Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete Ve Stresin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. and Billings, L. S. (2005). Dispositional Forgiveness of Self, Others, and Situations. *Journal of Personality*. 73, 313-359.

Worthington, E.L. (1998). An Emphaty-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*. 20 (1), 59-76.

Linguistic Structures and Critical Thinking: Philosophical and Practical Dimensions

Ozan Deniz Yalçinkaya

Dicle University

ozandeniz.yalcinkaya@dicle.edu.tr

Problem: Statement

The present investigation seeks to elucidate the influence of linguistic structures on the development of critical thinking competencies. Language is conceptualized as an essential component in the formation of cognitive processes, thus underscoring the necessity of comprehending its ramifications on thought processes to bolster critical thinking capabilities. The conceptual framework of this inquiry encompasses semantic and syntactic paradigms that scrutinize the ramifications of language on meaning and structural integrity. Additionally, it will engage with philosophical discourses pertaining to language and reality, referencing the philosophical positions of Wittgenstein and Derrida. The identified research lacuna pertains to the inadequate examination of the interplay between linguistic structures, cognitive mechanisms, and critical thinking. The aim of this study is to demonstrate the ways in which linguistic analysis may facilitate critical thinking and to proffer pragmatic recommendations within this scope.

Method

This investigation will adopt a qualitative research methodology, predicated on an extensive literature review and theoretical scrutiny. The research design will encompass an evaluation of contemporary theories and methodologies within the realms of linguistics, philosophy, and critical thinking. The study will execute semantic and syntactic examinations to assess the implications of language on cognitive processes. The analyses will concentrate on discerning how linguistic alterations and argumentative frameworks influence critical thinking.

Expected/Temporary Results

The anticipated findings will underscore the capacity of linguistic structures to augment critical thinking. Specifically, the study will yield insights into the mechanisms by which language directs cognitive processes and fosters critical thinking. Furthermore, it will furnish a more profound comprehension of how philosophical viewpoints elucidate the nexus between language and cognition. The outcomes will present actionable recommendations and strategies for the integration of linguistic methodologies within educational contexts to enhance critical thinking proficiencies.

Keywords: Linguistic structures critical thinking philosophy of language cognitive processes

References

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Johns Hopkins University Press.

Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books

Saussure, F. de. (1916). *Course in General Linguistics*. McGraw-Hill.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Blackwell Publishing.

Yetişkin Öğrencilerin İkinci Üniversite Yolculuğu: Deneyimler, Stratejiler ve Zorluklar

Dr. Gökçe Güvercin-Seçkin

Maltepe Üniversitesi

gokceguvercinseckin@gmail.com

Problem Durumu

İş gücü piyasasındaki değişiklikler bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerini, mesleki kariyer yollarını yeniden şekillendirmelerini ve yapılandırmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda, ülkemizde 2000’li yıllarla birlikte öğretmen işsizliği giderek öne çıkan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Güvercin, 2014). Kadrolu öğretmen olarak atanamayan öğretmenler, geçimlerini sağlamak ve mesleklerini icra etmek amacıyla farklı iş kollarında ve çeşitli çalışma biçimlerinde görev almak zorunda kalmaktadırlar (Manav, 2022). Bu çalışma biçimlerinden en öne çıkanı, yaygın kullanımı ücretli öğretmenlik olan, ders saat ücreti karşılığında geçici olarak görevlendirilmedir.

Ücretli öğretmenlik yapan veya farklı iş kollarında çalışan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, uzun yıllar boyunca geçici ve güvencesiz birçok işte görev aldıktan sonra, son yıllarda üniversite sınavına yeniden girerek kadrolu öğretmen alımının diğer branşlara kıyasla daha fazla olduğu özel eğitim öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği gibi lisans programlarına yönelmeyi tercih etmektedirler. 18-29 yaş arası beliren yetişkinlik (Arnett, 2007) ile 30-45 yaş arası yerleşik yetişkinlik (established adulthood) (Mehta ve diğerleri, 2020) döneminde bulunan bu öğrenciler, farklı öğrenme ihtiyaçları ve motivasyonları ile dikkat çekmektedir.

Beliren yetişkinlik ve yerleşik yetişkinlik dönemlerindeki öğrenenlerin öğrenme gereksinimleri, örgün eğitim sisteminde ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinden belirgin farklılıklar göstermektedir (West, 1995). Bu nedenle, yükseköğretim sisteminde lisans ve lisansüstü düzeydeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin, yetişkin öğrenmesi ve eğitimi bağlamında ele alınması önem taşımaktadır (West, 1995). Bu bağlamda, bu dönemlerdeki bireylerin öğrenme gereksinimleri ve deneyimlerinin, Knowles’in (1984) yetişkin öğrenme ilkeleri çerçevesinde incelenmesi önemlidir.

Knowles’in (1984) yetişkin öğrenme ilkelerini kapsamında, yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde belirli gereksinimler ve motivasyonlar öne çıktığını ifade etmektedir. İlk olarak, yetişkinler bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce, neden öğrenmeleri gerektiğini anlamak isterler. Bu, onların öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar. Ayrıca, yetişkinler benlik algıları doğrultusunda hareket ederler; yaşamlarının sorumluluğunu taşıdıklarını düşündükleri için, kendilerine yetkin ve kendi kararlarını verebilen bireyler olarak yaklaşılmasını tercih ederler.

İkinci olarak yetişkinlerin öğrenme sürecinde yaşam deneyimlerinin rolü de büyük önem taşır. Zengin deneyim birikimlerini öğrenme ortamına taşırlar ve bu deneyimlerinden yararlanmak isterler. Bu deneyimler, yeni bilgileri anlamlandırma ve öğrenilenlerin gerçek yaşamla bağlantısını kurma noktasında önemli bir kaynak sağlar. Üçüncü olarak öğrenmeye hazır bulunmuşluk durumları, yetişkinlerin karşı karşıya kaldıkları zorluklarla başa çıkmak ve etkin bir çözüm üretmek istediklerinde öğrenme sürecine katılmalarını sağlar. Bu yönelim, genellikle iş ya da problem merkezlidir; yetişkinler, güncel sorunların çözümüne katkı sağlayan ya da işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olacak şeyleri öğrenmeye eğilimlidirler. Son olarak, yetişkinlerin öğrenmeye yönelik motivasyonları çoğunlukla içseldir. Mesleki tatmin, kendine güven oluşturma gibi faktörler, daha yüksek maaş veya daha iyi bir iş gibi dışsal motivasyonlardan daha güçlü bir etkiye sahiptir.

Bu nitel araştırmanın amacı eğitim fakültelerinde ikinci üniversitesini okuyan, 30-40 yaş arasındaki yerleşik yetişkinlik döneminde olan öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kapsamlı bir şekilde incelemek ve bu deneyimlerin öğrenme süreçlerine olan etkilerini analiz etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Yetişkin öğrencilerin önceki eğitim ve yaşam deneyimleri, ikinci üniversite süreçlerine yanması nasıldır?
2. Yetişkin öğrencilerinin ikinci üniversite eğitime başlama motivasyonları nelerdir?
3. Yetişkin öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama ve yönetme yaklaşımlarında belirleyici unsurlar nelerdir?
4. Yetişkin öğrenciler, ikinci üniversite süreçlerinde hangi zorluk ve engellerle karşılaşmaktadır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Patton, 2014). Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir fenomen hakkında sahip oldukları deneyimlerini anlamayı ve yorumlamayı amaçlar (Creswell ve Poth, 2016). Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, yaşları 30 ile 40 arasında değişen, ikinci üniversitesini okuyan 20 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşan yerleşik yetişkinlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 14'ü daha önce de eğitim fakültesinde öğrenim görmüş, 6'sı ise farklı fakültelerde öğrenim görmüştür (Tablo-1)

Tablo -1. Katılımcıların Özellikleri

Mezun olunan fakülte/Öğrenim görülen bölüm	Özel Eğitim Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Toplam
Diğer Fakültelerden ve/veya Meslek Yüksekokullarından mezun	0	2E	2K, 2E	6 (4E, 2K)
Eğitim Fakültesinden mezun	7E, 6K	0	1K	14 (7E, 7K)
Toplam	13 (7E, 6K)	2E	5 (3K, 2E)	20 (11 E, 9K)

K: Kadın, E: Erkek.

Katılımcıların tamamı tam zamanlı ya da yarı zamanlı işlerde çalışmaktadır. Bu işlerin arasında: sözleşmeli memurluk, ücretli öğretmenlik, garsonluk, yarı zamanlı geçici işler, dershanelerde ve çeşitli kurslarda öğretmenlik, özel ders öğretmenliği yer almaktadır.

Veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, katılımcıların önceki öğrenim deneyimleri, şu anki öğrenme süreçleri, motivasyonları ve karşılaştıkları zorluklar üzerinde durulmuştur. Görüşme soruları, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerin öğrenme süreçlerine etkilerini anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, tematik içerik analizi yöntemi kullanılarak (Creswell ve Poth, 2016), katılımcıların deneyimleri ortak temalar etrafında gruplandırılmış ve bu temalar kapsamında yorumlanmıştır.

Maltepe Üniversitesi, 18.04.2024 tarih, 2024/08-05 sayılı etik kurul kararı ile araştırmanın izni alınmıştır.

Bulgular

Yapılan görüşmelerin tematik analizi sonucu dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar aşağıdaki gibidir:

- Önceki deneyimlerin Öğrenme Sürecine Yansıması
- Hedef ve Motivasyon Odaklı Öğrenme
- Öğrenme Süreçlerinde Özerklik
- Öğrenme engelleri ve zorlukları

Önceki Deneyimlerin Öğrenme Sürecine Yansıması

Araştırma kapsamında katılımcılar anlatılarında güncel öğrenme deneyimlerini, hem geçmişteki birinci üniversite deneyimleri ile hem de birinci üniversitesini okuyan beliren yetişkinlik döneminde olan diğer öğrencilerle ile karşılaştırmaktırlar. Katılımcılar, birinci üniversitelerini okuyan öğrenciler ve kendi birinci sınıfı okuyan dönemlerini ortaklaştırmaktadırlar. Fulya'ya ait aşağıda yer alan görüşme parçası bu durumu örneklemektedir:

Ben artık bu yaşında, onca farklı işte çalıştıktan sonra, kendimi daha iyi biliyorum artık. Eskiden (önceki üniversite deneyiminden bahsediyor) pek farkında değilmişim. Laylaylom gitmişim gelmişim derslere hep. Ama şimdi neyi neden öğrendiğimi daha iyi biliyorum. Ücretli öğretmenlik de yaptığım için, öğrencide ne gerekli ne değil ayırt ediyorum yani. Genç arkadaşlarım (birinci üniversitesini okuyan 18-22 arası öğrencilerden bahsediyor) çok hoyrat davranıyorlar hocam, uyuyorlar derste, gelmiyorlar, oysa onların işi sadece öğrencilik... Ben de öyleydim onların yaşında iken ama daha iyi yararlanabilirler bence hocalarımızdan, derslerden.” (Fulya, 35 yaşında, Ücretli öğretmenlik yapıyor)

Hedef ve Motivasyon Odaklı Öğrenme

İkinci üniversitesini okuyan öğrencilerin çok net bir hedefi vardır. Bu hedef güvenceli bir işte çalışmak ve kadrolu öğretmen olmaktır. Katılımcılar bu hedef doğrultusunda ilerlediklerini belirtmektedirler. Volkan'a ait aşağıda yer alan görüşme parçası bu durumu örneklemektedir:

“Hocam, artık atanmak istiyorum. Geçici işlerde düşük ücretlerle çalışmaktan gerçekten yoruldum. Bu yüzden tüm zorlukları göze alarak yeniden üniversite sınavına girdim. Artık ne istediğimi çok iyi biliyorum. Özel eğitim, başta çok hevesli olduğum bir bölüm müydü? Belki hayır. Ama zamanla kendimi tanıdıkça ve hocalarımı tanıdıkça bu alana olan isteğim arttı. Eskiden ne istediğimi bilmezdim, çalışmazdım bile. Atama var mı yok mu, o zamanlar pek önemsemiyordum. Ama şimdi biliyorum.” (Volkan, 31 yaşında, farklı işletmelerde çalışıyor)

Öğrenme Süreçlerinde Özerklik

Önceki deneyimlerini göz önünde bulundurarak, ikinci üniversite deneyimlerine yaklaşan katılımcılar, kendi öğrenmeleri üzerine düşünmekte, daha önce “hata” olarak gördükleri durumları tekrarlamamaya gayret göstermektedirler. Aynı zamanda çalışmak, aile ile ilgilenmek gibi yetişkin sorumlulukları olan katılımcıların, derslere hazırlamak, sınavlara çalışmak ve gerekli ödevleri yapmak için oldukça sınırlı zamanları olmaktadır. Katılımcılar, bu sınırlı zamanlarını en verimli şekilde değerlendirmek için çaba göstermektedirler. Katılımcılar, öğrenme süreçlerini “bu defa daha farkında olarak”, kendilerini tanıyarak daha iyi yönetebilmektedirler. Volkan aşağıda yer alan görüşme parçasında bu durumu detaylandırmaktadır:

“Ben şimdi artık kendimi daha iyi tanıyorum. Bir de zaten çalışmak zorunda olduğum için de aynı zamanda, zamanım da işe de gitmem gerektiği için. En kısa sürede en verimli nasıl çalışırım diye düşünüyorum. Derslerde hocalarımı daha dikkatli dinliyorum. Ben de öğretmen olduğum için sınavda ne çıkar, hoca neyin üzerinde daha fazla duruyor bunu tahmin edebiliyorum artık. Eskiden böyle değildi, farkında değildim, ders notu bulurduk birinden onları ezberlerdim, hiçbir şey öğrenmemişim şimdi baktığımda...” (Volkan, 36 yaşında, ücretli öğretmen)

Öğrenme engelleri ve zorlukları

İkinci üniversite deneyiminde yaşanan en büyük zorluk iş saatleri ile ders programını uyumlandırmak olarak öne çıkmaktadır. Bir markette kasiyer olan çalışan Gökhan, aşağıda yer alan görüşme parçasında çalışma saatlerini ders programına göre düzenlemekte zorlandığını ifade etmektedir:

“Hocam en büyük zorluk zaman problemi inanın. Hem çalışıyorum hem gündüzleri dersleri takip etmeye çalışıyorum. Hem de artık iyi bir şekilde takip etmeye çalışıyorum. Vardiya saatlerini derslere göre ayarlamak, büyük problem benim için” (Gökhan, kasiyer, 31 yaşında)

Ücretli öğretmen olarak çalışan Feriha ise görevlendirildiği okul ile öğrenim gördüğü üniversitedeki derslerin programını ayarlamakta zorlandığını aşağıda yer alan görüşme parçasında anlatmaktadır:

“Okulda izin almak dersler için. Çalıştığım okul ile bölümdeki derslerim farklı olabiliyor. Müdür bey söyleniyor filan ama bir şekilde yürütmeye çalışıyorum hocam” (Feriha, ücretli öğretmen, 35 yaşında)

Sonuç

Araştırma bulguları, Knowles'in (1984) yetişkin öğrenme ilkeleri ile uyumlu bir şekilde ortaya çıkmıştır. Yerleşik yetişkinlik döneminde olan katılımcıların önceki öğrenme deneyimleri, mevcut öğrenme süreçlerine önemli bir katkı sağlayarak, mevcut deneyimleri zenginleştiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların ikinci üniversiteye başlama ve sürdürmede temel motivasyonu, güvenceli bir işe sahip olma gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır. 2002 yılından bu yana artan öğretmen işsizliği ve güvencesiz istihdam ve çalışma koşulları, katılımcıların ikinci üniversiteye yönelmelerinde önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. Katılımcılar, bu süreçte kendi öğrenme deneyimlerinin farkında olup, geçmişe kıyasla öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetebildiklerini dile getirmişlerdir. İkinci üniversite deneyiminde karşılaşılan en büyük zorluk ise iş saatlerini üniversitedeki ders programlarıyla uyumlu hale getirmek olarak belirtilmiştir. Buna rağmen, katılımcılar hedeflerini net bir şekilde belirleyebilmekte ve bu hedeflere ulaşma sürecinde karşılaştıkları zorlukları tolere edebilmektedirler.

Giderek artan öğretmen işsizliği, eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri yeni kariyer arayışlarına yönlendirmektedir. Bu bağlamda, özellikle özel eğitim öğretmenliği ve İngiliz dili eğitimi gibi bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında ikinci üniversiteye devam edenlerin sayısında gözle görülür bir artış yaşanmaktadır. Bu durum, ders veren öğretim üyelerinin, yetişkin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile beliren yetişkinlerin öğrenme gereksinimleri arasındaki farkları net bir şekilde ortaya koymalarını ve bu doğrultuda öğretim tasarımlarını uyarlamalarını gerektirmektedir. Öğretim tasarımlarının, yerleşik ve beliren yetişkin gruplarının öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı şekilde yapılandırılması, öğrenme sürecinin verimliliğini artıracaktır.

Anahtar Kelimeler:Yetişkin eğitimi, yetişkin öğrenmesi, ikinci üniversite, yükseköğretim, yetişkinlik

Kaynakça

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1*(2), 68-73.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Güvercin, G. (2014). *Informal workplace practices and learning experiences of permanent and hourly-paid teachers: A comparative study* (Unpublished doctoral dissertation). Boğaziçi University, İstanbul, Türkiye.

Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Manav, Ö. (2022). Ataması yapılmayan öğretmenlerin işsizlikle baş etme durumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 459-473.

Mehta, C. M., Arnett, J. J., Palmer, C. G., & Nelson, L. J. (2020). Established adulthood: A new conception of ages 30 to 45. *American Psychologist, 75*(4), 431-444. <https://doi.org/10.1037/amp0000600>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

West, L. (1995). Beyond fragments: Adults, motivation and higher education. *Studies in the Education of Adults, 27*(2), 133-156.